Interferencias de otras lenguas habladas diferentes de la lengua materna en el español/lengua extranjera por estudiantes marroquíes

Asma Elhassani
Universidad Chouaib Doukkali, El Jadida, Marruecos
Laboratorio de Estudios e Investigaciones sobre el Intercultural

1. Introducción

El plurilingüismo se considera, actualmente en la era de mundialización, de apertura al mundo económico, como pilar de éxito para todo tipo de negociación. Es obvio que en todo negocio es necesario saber comunicar con el otro, estar al corriente de su cultura y sus peculiaridades y –eso sí- aceptar al otro sin, por tanto, abandonar su propia identidad. De ahí, la Comisión Europea por el multilingüismo piensa que "mientras más lenguas conoces, más humano eres" (noviembre de 2005), calificando así al hablante políglota de *humano con grado superior* en una comparación de superioridad sobrentendida que podría expresar: *más humano -que otros- eres*.

Si el término "multilingüismo" se aplica a países o comunidades donde se hablan varias lenguas, el término "plurilingüismo" se refiere a individuos que hablan diferentes lenguas. Ser plurilingüe es una nueva concepción más dinámica del bilingüismo, es decir, que refleja la superación del estadio "reductor" (Billiez 2007: 90) del bilingüismo asimismo de la concepción estática del monolingüismo. Es reductor ya que no mejora las estrategias de la competencia comunicativa y de la competencia intercultural del hablante. El plurilingüismo facilita, pues, el vaivén entre diferentes culturas de las lenguas en contacto. Ahora bien, este contacto de lenguas supone la existencia del proceso de *interferencia lingüística* que existe, generalmente, cuando un individuo emplea diferentes variedades lingüísticas. "La interferencia, presupone, por consiguiente, la diferencia entre las lenguas y no puede encontrar su justificación última, más que en una descripción explícita de las divergencias entre ellas" (Gimeno 1980: 343). Se constata, entonces, que la interferencia se refiere a la transgresión del sistema de la lengua receptora. Por eso, hay lingüistas (Kellerman 1997) que afirman que la interferencia es una transferencia negativa en la medida en que ocasiona errores en la lengua segunda L2 puesto que "lo aprendido dificulta lo que se va a aprender" (*Diccionario de términos clave de E/LE*, Centro Virtual Cervantes). Lo aprendido refleja la necesidad de adquisición de las estrategias de la competencia comunicativa por parte del hablante. Tal adquisición que tenga la capacidad de dificultar el aprendizaje de otra lengua, no podría existir con una lengua en estadio de aprendizaje, sino con una lengua bien adquirida por hablantes nativos como es el caso -generalmente- de la lengua materna L1 que es la lengua que se comprende y se domina mejor con las destrezas necesarias orales y escritas. Ahora bien ¿Es automática la interferencia de la lengua materna en las lenguas en contacto? ¿Qué interferencia existe en la lengua española por parte de un aprendiz marroquí?

2. Español/ LE en un contexto plurilingüe marroquí

El presente trabajo entra en el marco del análisis de las interferencias y el interés por realizarlo surgió a partir de nuestra experiencia de profesional de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera E/LE en un cuadro universitario. El perfil del grupo meta es el de estudiantes marroquíes[1], universitarios/adultos con campo de especialización económico. Para su formación, hemos tenido la suerte de seguir su evolución desde el nivel básico elemental – de iniciación/aprendizaje- hasta el nivel de usuario independiente que tiene la capacidad de comprender y organizar las ideas de un texto e interactuar con otras personas para comentar sus propias opiniones, incluso producirlas de manera escrita respetando la estructura de la lengua meta, español en nuestro caso.

Algunos aprendices de este grupo tienen la particularidad que existe en Marruecos: la de tener dos lenguas maternas; una variante del árabe (lo que llamamos darija o árabe marroquí) con estructuras morfosintácticas y fonéticamente diferentes -en ciertos casos- del árabe clásico. La otra lengua es *tamazight*[2].

El árabe clásico y tamazight se consideran, actualmente, como lenguas oficiales en Marruecos aunque tamazight no tiene tanta presencia en el nivel escrito como la lengua árabe. De otra manera, la lengua árabe queda la lengua que se escribe más si tomamos en consideración que a los locutores que escriben solamente árabe se añaden los hablantes imazighen que no sólo escriben tamazight sino también árabe.

La otra particularidad la tiene el sistema curricular en Marruecos. En efecto, este sistema proyecta tener al final de la escuela primaria y del secundario aprendientes políglotas que hablan y escriben además del árabe clásico, y tamazight, otras lenguas: el francés, el inglés y/o el español. Eso sin olvidar sus lenguas maternas citadas arriba.

En lo que se refiere al sistema de enseñanza superior en Marruecos, se insiste en continuar el mismo objetivo fijado en la escuela primaria y secundaria. Así, al final de la formación universitaria, se puede considerar a los estudiantes de la mayoría de especialidades como plurilingües porque tienen que dominar -ellos también- todas las lenguas que acabamos de citar.

En nuestro caso, el grupo meta nunca ha estudiado la lengua española. Tuvimos la oportunidad de enseñarles el idioma español durante tres años sucesivos y de seguir su evolución; lo que constituye un punto a favor de nuestro estudio. El objetivo del aprendizaje del español para estos aprendices era adquirir la competencia comunicativa e intercultural necesarias para negociar con empresas hispanistas o españolas potenciales. Convencidos de la pertinencia de la labor conseguida, nos hemos fijado la idea de que el aprendiz deba aprender la lengua usándola y no únicamente para usarla. El componente

1. Se trata de estudiantes universitarios inscritos en la Escuela Nacional de Comercio y de Gestión (ENCG) en la ciudad El Jadida.
2. A partir de 2011, Marruecos decide considerar "tamazight" como lengua oficial que se enseñará en la escuela primaria y hará parte del patrimonio común a todos los marroquíes. Es una lengua afroasiática que existía en Marruecos desde antes de la llegada de los árabes a Marruecos.

didáctico era variado: el *input* fue una toma de contacto con el diasistema secundario generando actividades motivadoras para crear una reflexión positiva hacia la lengua meta. Después, se concretaron situaciones comerciales hipotéticas, se discutieron temas en relación con el contexto empresarial y se explotaron textos económicos para desarrollar más la competencia lingüística de los aprendices.

Se insistió en la fase de exposición y de asimilación en mejorar tanto la capacidad comunicativa oral del aprendiz como su capacidad productiva (escrita). El soporte normativo lingüístico nos sirvió para consolidar todos los componentes de la competencia comunicativa a lo largo de todas las fases del proceso de aprendizaje.

Si exponemos, aquí, el contenido didáctico es para justificar el corpus de nuestro análisis: nos hemos basado en evaluaciones escritas, hechas en clase. Escoger analizar el nivel escrito -precisamente- proviene de la convicción de que las tareas escritas se hacen con concentración por parte del aprendiz que, en esta fase, tiene la posibilidad de pasar por la etapa de escrito provisional (borrón) y de autocorrección una o muchas veces antes de devolver su producción escrita. Fernández (2013) subraya la importancia de las tareas en la adquisición de los recursos lingüísticos necesarios para el aprendizaje de una lengua extranjera y las define como:

> Actividades concretas, reales o verosímiles, acciones de la vida cotidiana –no sólo académicas– de interés para los alumnos, que se realizan en clase, o desde la clase, y que como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua. (p: 22)

Pensamos, entonces, que en la tarea escrita interactúa la competencia comunicativa con la competencia intercultural reflejando cierto resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje de E/ LE en la medida en que el docente podría recoger los errores[3] del aprendiz para analizarlos y comprenderlos después.

Para estudiar los errores, hemos recorrido diferentes teorías (Corder 1967; 1981, Nemser 1971, S. Fernández 1996; 1997; J. Fernández 2003; 2006; 2012) de las que hemos sacado todo lo que pueda apoyar nuestro análisis.

2.1 Análisis de casos

Muchos lingüistas, pedagógicos y didácticos han dedicado numerosas investigaciones para definir y estudiar errores de aprendices de una lengua extranjera. Entre estos citemos como ejemplo a Corder que estudia el error de diferentes puntos de vista: profesor/ investigador/ aprendiz y afirma que:

> Estos errores tienen un triple significado, primero para el profesor: si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Secundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua [...]. Y por último

3. En un primer momento, vamos a utilizar la palabra "error" para proponer después del análisis otro término.

> son indispensables para el aprendiz pues se puede considerar como [...] una forma de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. (Corder 1981: 7).

Los errores tienen, pues, un gran valor dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje: son su motor de seguimiento y de evolución. A continuación, veamos qué reflejan estos errores de E/LE en el aula de aprendices poliglotas marroquíes.

Para poder darnos cuenta de esa evolución de errores, presentemos en una primera etapa unos ejemplos que se produjeron en nuestra aula al final del primer año de aprendizaje de E/LE:

(1) Casablanca *expressa* una casa del color blanca.
(2) El *nombre* de habitantes es ocho millones.
(3) Casablanca recibe *de habitantes* de otras *ciudad*.
(4) Casablanca *es no* bonita.

Se nota en estos casos diferentes errores que evocan cierta interlengua de los aprendices: en el primer ejemplo "expressa" con "s" doble refleja la interferencia del idioma francés que utiliza esta ortografía para conservar el sonido "s" cuando está entre dos vocales. Se nota también que el aprendiz todavía no ha asimilado los casos de omisión del artículo; además del uso del femenino en el adjetivo "blanca" que expresa otra interferencia del francés porque el nombre "color" es femenino en la lengua francesa "la couleur". En el segundo ejemplo, el uso erróneo de la palabra "nombre" evoca, otra vez, la interferencia del francés en el cual se utiliza "le nombre" para designar "el número" en la lengua española. El ejemplo (3) contiene una interferencia fonética que proviene del idioma francés. En efecto, en "de habitantes" existe el fenómeno de declinación del artículo "de + les +le nom" que da "des habitants" en la gramática francesa y podría ser utilizado en español -en este ejemplo- sin determinante. Luego, tenemos en el mismo ejemplo el error corriente de la falta de concordancia en número (*otras ciudad en vez de "otras ciudades"). En el último ejemplo, la interferencia no proviene del francés sino del idioma inglés: se nota la incorrección del empleo de la negación después del verbo (es no) que equivale al uso de: *is not*.

Este tipo de errores representa 79,2% de los errores que hemos estudiado, pero con más práctica tienden a desaparecer mientras que los errores que presentan una gran resistencia y que representan el 20,8% de los errores son de este tipo:

(5) Esta empresa *ha* quinientos empleados.
(6) El producto *ha* un ciclo de vida como las personas.
(7) La artesanía marroquí *ha* un papel importante.
(8) A través de esta estrategia nuestro producto *ha* un gran valor.
(9) Los microcréditos *han* desventajas.
(10) Mi ciudad *ha* una playa.
(11) Marbella *ha* también una parte moderna con edificios altos.
(12) El sector de artesanía necesita una estructura jurídica que *ha* como fin (objetivo) la organización del sector.

Señalamos que hemos recogido estos ejemplos a partir de diferentes producciones escritas hechas en clase y que, a cada vez, había un tema económico diferente. Con el transcurso del tiempo –durante tres años- los aprendices han evolucionado de manera positiva en su proceso de aprendizaje. Parece que tanto el componente sociolingüístico como el pragmático no llevan errores. No obstante, a nivel del componente lingüístico, estos ejemplos todavía contienen errores en la estructura verbal a pesar de nuestro empeño en motivar a los aprendices por una práctica oral y/o escrita frecuente. Se trata del uso de "haber" que lleva, generalmente, en la lengua española un uso como verbo impersonal; otro como verbo auxiliar y utilizado con un artículo cambia de la categoría gramatical verbal a la de nominal (sustantivo) en el caso de "el haber" que significa lo se posee que se opone a "el debe": lo que se adeuda.

En los ejemplos mencionados, se entiende que la interlengua de los aprendices evoca la incorrección de utilizar "haber" con sentido de "tener". No es el tipo de errores "transitorios" (J. Fernández 2012, 71) sino "fosilizables" (S. Fernández López 1995) "que se repiten en fases sucesivas y que ofrecen una mayor resistencia, ya sea por la complejidad misma de la estructura, por un problema de interferencia o por cualquier otra clase de contaminación" (S. Fernández 1995: 212).

Los errores existen y persisten, por lo tanto, nos preguntamos: ¿De qué provienen? ¿Ante qué tipo de interferencia estamos?

El hecho de hablar diferentes lenguas por parte de estos aprendices refleja cierta complejidad en su interlengua. La idea que quiere transmitir cada aprendiz con el uso de "haber" es la expresión de la "posesión": posesión en sentido pleno como en los ejemplos 5,10 y11; y posesión de sentido figurado que podría designar poseer características físicas o morales. Ahora bien, esta idea de posesión se expresa en la(s) lengua(s) materna(s), de estos estudiantes, de la siguiente manera:

Si la LM es el árabe (marroquí), la posesión se enunciará mediante la palabra [ʕand] con la que se concuerda un pronombre que designa la persona. Por ejemplo en *la artesanía marroquí ha un papel importante*, cuando el aprendiz emplea "ha", piensa en utilizar "tiene" que equivale en árabe marroquí (o darija) a [ʕandhā]. Si su LM es tamazight, la posesión se expresará mediante la palabra "ghors".[4]

En el ejemplo incorrecto 9: *los microcréditos han desventajas*, el aprendiz respeta el número en el sustantivo y emplea bien -aunque es incorrecto- la forma plural en el verbo *han* que se expresa en árabe por [ʕandhum] y en tamazight (ghors).

Se nota, entonces, que el origen de la interferencia en la interlengua de los aprendices marroquíes no es su lengua materna porque no han utilizado en la lengua meta "tener" sino "haber".

Veamos los otros idiomas – francés e inglés- aprendidos por los estudiantes durante su proceso de enseñanza. Citemos, pues, uno de los ejemplos incorrectos men-

4. Escritura de tamazight "tifinagh" que designa "tiene".

cionados arriba: *Marbella ha también una parte moderna con edificios altos*; lo que desearía expresar este aprendiz: Marbella posee(o tiene) una parte moderna. "haber" en la interlengua de estos aprendices designa tener, lo que correspondería al verbo "avoir" y "to have" respectivamente en francés y en inglés conjugados a la tercera persona del singular "a" y "has". Deducimos el origen de la interferencia a partir de esta explicación.

Primero, es una interferencia léxica porque se transfieren lexías que se adaptan a la lengua meta ortográficamente *ha/a* y también fonéticamente.

Segundo, es –también- una interferencia pragmática porque el aprendiz automatiza la idea de posesión tal como se debe enunciar pero no sabe cuándo ni cómo utilizarla en la lengua meta, español en este caso.

Una deducción similar la podemos extraer a partir de estos ejemplos incorrectos en los que "haber" está en infinitivo:

(13) Nuestro objetivo es *haber* más demandas con la promoción en cada punto de venta.
(14) Los consumidores van a *haber* la posibilidad de escoger sus productos.

Se nota que el aprendiz es consciente que la estructura verbal en estos casos tiene que usar el infinitivo, sin embargo, no resuelve el error de la interferencia de la L2 (lengua francesa) en su lengua meta: el verbo "avoir" por "haber" con sentido de "tener".

La misma interferencia existe en ejemplos que contienen estructuras gramaticales determinadas:

(15) Es necesario *haber* las últimas novedades tecnológicas.
(16) Hay que trabajar el plan financiero para *haber* diferentes informaciones sobre los gastos.
(17) La empresa debe *haber* un proceso de marketing eficaz.

Los aprendices alcanzan cierto nivel de adquisición: respetan la estructura gramatical tanto de la obligación como de la finalidad (es necesario o deber +infinitivo; para +infinitivo); sin embargo queda presente el error del uso de haber que tiene su origen sea en la lengua francesa o inglesa. El siguiente ejemplo justifica nuestra idea:

(18) Las empresas *han que* ser muy localizadas.

El aprendiz, en este caso, refleja la equivocación que tendría un poliglota. Comprende que tiene que utilizar "tener" en su enunciación pero ya que "tener" se traduce por "avoir" en francés, utiliza "haber" en español y lo conjuga "han" para formar, después, la perífrasis de obligación de manera incorrecta mediante: haber + que + infinitivo. Es, entonces, un tipo de interferencia sintáctica y fonética.

Otro caso similar pero esta vez "haber" está utilizado de forma errónea como auxiliar:

(19) El coche *ha destinado* a los ricos.
(20) En efecto, "Lecho"(es el nombre de un nuevo producto lanzado en el mercado) *ha destinado* a un público que respeta el medio ambiente.

La estructura verbal incorrecta es la del pretérito perfecto: el auxiliar haber + el participio pasado*) ha destinado* en los dos casos corresponde a "est destiné" en francés conjugado en "passé composé" que interfiere mucho en la concepción y la formación del pretérito perfecto. Ahora bien, la estructura correcta no sería la del pretérito perfecto sino del verbo "estar" + atributo para expresar el resultado de la acción.

3. Conclusiones y propuestas: indicadores de interculturalidad y propuesta intercultural

> "'Errar es humano' ya que es nuestra forma de aprender; los errores son estrategias, ensayos, pasos necesarios para aprender y son guiños que se nos hacen al profesor [...] para señalarnos dónde radican las dificultades reales" (S. Fernández 1995: 213-214).

Nos señalan las dificultades, sí, pero en nuestro caso han sido también lo que vamos a llamar "indicadores de interculturalidad". En efecto, según nuestro análisis, hemos comprobado que la competencia comunicativa de nuestros estudiantes marroquíes de E/ LE refleja cierta adquisición del funcionamiento gramatical del idioma meta: respetan las normas morfosintácticas del español, la forma del sintagma nominal y la del sintagma verbal; además de la organización textual con cierta destreza en la expresión escrita. Pero lo que nos ha llamado la atención es esta persistencia de inadecuaciones causadas por el contacto entre diferentes lenguas y por tanto entre diferentes culturas.

El momento de producción escrita se considera por estos estudiantes el punto de intersección entre diferentes competencias comunicativas e interculturales.

El plurilingüismo en nuestra aula no fue un obstáculo ante la adquisición del español sino un elemento enriquecedor y animador para ir en adelante hacia nuevos conocimientos. Por eso, los indicadores de interculturalidad eran tratados con cierta delicadeza y comprensión.

Los manuales de aprendizaje o libros de ejercicios fueron de gran apoyo para nosotros en la transmisión de los diferentes tipos de saber en relación con el proceso de aprendizaje y /o adquisición de E/LE; sin embargo proponemos poner a la disposición de los docentes manuales que respeten el entorno lingüístico y cultural existente en una comunidad lingüística determinada. Es decir, pensamos – a partir de nuestra experiencia- que sería mejor para el aprendizaje de una lengua extranjera respetar las peculiaridades lingüísticas y/o culturales de cada comunidad lingüística y proponer manuales que facilitaran tanto para el docente como para el aprendiz la labor de transmisión, comprensión y práctica de los diferentes tipos de competencias.

Los "errores" por transferencia de los aprendices marroquíes –caso de los estudiantes de ENCG, El Jadida- no provienen de su lengua materna sino de otras lenguas aprendidas. El docente de español/LE en Marruecos necesita material pedagógico más enfocado que dé cuenta de la presencia de estructuras propias de la interlengua. No pretendemos proponer manuales de traducción, la cual queda únicamente una labor de aproximación que no apoyará el proceso de aprendizaje de manera efectiva sino que ello supone realizar un vasto y profundo trabajo de colaboración intercultural entre profesores, investigadores, responsables de los programas curriculares por cada comunidad lingüística y editoriales también.

Concretamente, proponemos hacer una recolección de las experiencias prácticas profesionales que presentan estudios o análisis de las diferentes incorrecciones en el aula de E/LE. A partir de esa recolección se debe crear un banco de datos de los indicadores de interculturalidad (los errores) que se utilizaría en la elaboración de los manuales de aprendizaje de E/LE.

El mercado de los manuales y libros de enseñanza- aprendizaje de español como lengua extranjera presenta una multitud de productos que tienen -sí- en cuenta diversificar la temática (economía, literatura, sociedad, historia...) pero con un soporte didáctico lingüístico que serviría, más bien, para hablantes nativos de español y no para aprendices -plurilingües- del español como lengua extranjera.

Referencias Bibliográficas

BILLIEZ, J. (2007): "Etre plurilingue handicap ou atout?", *Ecarts d'identité*, 111, 88-90.

BLONDEL, E. (1996): «La reformulation paraphrastique», *Les Carnets de Cediscor*, [en línea], 4. http: //cediscor.revues.org//372

CORDER, S.P. (1967): "The significance of learners errors", International Review of Applied Linguistics, 5, 161- 170. Traducido en: Muñoz Liceras, J. (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid, 31- 40.

CORDER, S.P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press.

FERNÁNDEZ JODAR, R. (2003): "La organización del discurso en polaco español como generador de incomprensión", en: Gregori i Gomis, A. [el al.] (eds.), *El enfoque social y cultural en los estudios lingüísticos y literarios*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznán, 125-134.

FERNÁNDEZ JODAR, R. (2006): "Enseñar los errores. Corrección de errores por transferencia del polaco en aprendices de español", *Estudios hispánicos*, XIV, Uniwersytetu Wroclawskiego, Wroclaw, 83-93.

FERNÁNDEZ JODAR, R. (2012): "Teoría y actualidad de los errores por interferencia desde un punto de vista pedagógico", *Studia Iberystyczne*, 11, 69-81.

FERNÁNDEZ LOPEZ, S. (1995): "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Didáctica*, 7, Madrid, 203-216.

FERNÁNDEZ LOPEZ, S. (1996): "Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE Tratamiento didáctico", en: Rueda, M. [et al.] (eds.), *Tendencias actuales en la ense-*

ñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de León, 147-154.
FERNÁNDEZ LOPEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid.
FERNÁNDEZ LOPEZ, S. (2013): "Motivación, interacción comunicativa y aprendizaje de lenguas" en *Tinta China, Didáctica*, n.º 4, MCED, Consejería de Educación en China. pp. 4-27. http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/revistas-publicaciones/Tinta-China-Did-ctica-4_LINEA071113/Tinta%20China%20Did%C3%A1ctica%204_LINEA071113.pdf [consulta: 28/07/2015].
GIMENO, F. (1980): "Dimensiones del multilingüismo", *X Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*, Madrid, 17-20 de diciembre, 341-373.
KELLERMAN, E; KASPER, G. (eds.) (1997): *Communication strategies*: *psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, Longman, California.
NEMSER, W; WIEDEN, W. (eds.) (1971): *The pronunciation of English in Austria*, Gunterr Narr Verlag Tubingen, Allemagne.