Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera

(XVI Edición)

Análisis de errores en el aprendizaje

de ELE de migrantes marroquíes.

Estudiante: **Mohamed Arhoun Arhoun**

Tutora: **María del Carmen Muñiz Cachón**

CURSO 2024 - 2025

Junio, 2025

Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera

(XVI Edición)

Análisis de errores en el aprendizaje de ELE de migrantes marroquíes

---

Estudiante: Mohamed Arhoun Arhoun

Tutora: María del Carmen Muñiz Cachón

(Tutora) Fdo.:

(Estudiante) Fdo.: *Mohamed Arhoun Arhoun*

Resumen

Este trabajo analiza las dificultades fonético-fonológicas que enfrentan los migrantes marroquíes en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), centrándose en la interferencia entre el dialecto marroquí del árabe (*dariya*) y el español peninsular. Desde una perspectiva de lingüística aplicada y apoyándonos en teorías del aprendizaje como la del interlenguaje, se estudian los errores sistemáticos derivados de las diferencias estructurales entre ambas lenguas, con el objetivo de mejorar la enseñanza de ELE a este colectivo. El trabajo se estructura en tres capítulos fundamentales. En el primero, de las cuestiones teóricas se abordan conceptos clave que permiten la comprensión de los diferentes epígrafes. Posteriormente, se realiza un análisis contrastivo de los sistemas fonológicos de ambas variedades lingüísticas, utilizando el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) como herramienta metodológica útil para identificar similitudes y divergencias empleando los mismos criterios. Se concluye resaltando la relevancia del uso del análisis contrastivo como herramienta eficaz para anticipar errores y diseñar estrategias didácticas personalizadas. Se propone como futura línea de trabajo la elaboración de propuestas pedagógicas específicas para un contexto determinado, favoreciendo la inclusión lingüística y social del alumnado marroquí en contextos hispanohablantes. Este escrito no solo ofrece una contribución académica del ámbito de ELE, también reivindica la dimensión inclusiva y social de la enseñanza de las lenguas.

Abstract

This research analyses the phonetic-phonological difficulties faced by Moroccan migrants in learning Spanish as a foreign language (SFL), focusing on the interference between the Moroccan dialect of Arabic (*dariya*) and peninsular Spanish. From an applied linguistic perspective and based on learning theories such as the interlanguage theory, the systematic errors derived from the structural differences between the two languages are studied, with the aim of improving the teaching of SFL to this group. The work is structured in three main chapters. In the first one, the theoretical issues are dealt with key concepts that allow the understanding of the different headings. Subsequently, a contrastive analysis of the phonological systems of both linguistic varieties is carried out, using the International Phonetic Alphabet (IPA) as a useful methodological tool to identify similarities and divergences using the same criteria. We conclude by highlighting the relevance of the use of contrastive analysis as an effective tool for anticipating errors and designing personalized teaching strategies. It is proposed as a future line of work the

elaboration of specific pedagogical proposals for a given context, favouring the linguistic and social inclusion of Moroccan students in Spanish-speaking contexts. This paper not only offers an academic contribution in the field of Spanish as a foreign language but also vindicates the inclusive and social dimension of language teaching.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción 8

CAPÍTULO I 13

1. Fundamentación teórica 13

1.1. Lengua materna, segunda lengua e interlengua 13

1.2. Contextualización de la enseñanza del español para hablantes de *dariya*: factores lingüísticos y culturales 14

1.3. Teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua 18

1.3.1. Teoría del Interlenguaje 19

1.3.2. Teoría de la Transferencia Lingüística (Saunders). 20

1.3.3. Hipótesis del Periodo Crítico (Lenneberg, 1967) 21

1.3.4. Teoría del Análisis de los Errores. 22

1.3.5. Teoría del Monitor 24

1.3.6. Teoría lingüística actual. 25

2. Bases del análisis fonético y fonológico 28

2.1. La fonética como disciplina instrumental para ELE 29

2.2. El Alfabeto Fonético Internacional (AFI) 30

2.3. Aplicación de las teorías del aprendizaje 31

2.3.1. Teoría de la transferencia lingüística en estudiantes marroquíes 31

2.3.2. Hipótesis del período crítico en estudiantes marroquíes 32

CAPÍTULO II 34

3. Sistemas fonológicos del español y del dialecto marroquí del árabe 34

3.1. Sistema fonológico del español 35

3.1.1. Elementos segmentales 35

3.1.2. Elementos suprasegmentales 40

3.2. Sistema fonológico de la *dariya* 43

3.2.1. Elementos segmentales.....45

3.2.2. Elementos suprasegmentales 55

CAPÍTULO III.....59

4. Principales dificultades lingüísticas en inmigrantes marroquíes en su aprendizaje del español 59

4.1. Ámbito fonético y fonológico 60

4.1.1. Aspectos consonánticos. 60

4.1.2. Aspectos vocálicos. 68

4.1.3. Aspectos prosódicos.....70

Conclusiones.....75

5. Referencias bibliográficas 80

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la migración internacional ha generado nuevas dinámicas en el ámbito de la enseñanza de lenguas, situando al español como lengua extranjera (ELE) en un contexto de creciente interés social y complejidad sociolingüística. Atendiendo al informe del Instituto Cervantes del año 2023 "El español: una lengua viva 2023", se indica que hay casi 600 millones de hablantes de español entre los que se encuentran nativos, estudiantes y personas con español como segunda lengua. De esta cifra, 500 millones hablan español como lengua materna. Es la segunda lengua más estudiada del mundo, solo por detrás del inglés. Se afirma que hay un aumento del 60 % de personas que lo estudian solo en la última década (Instituto Cervantes, 2023).

En este escenario, uno de los colectivos que merece especial atención es el de los migrantes norteafricanos que se insertan en comunidades hispanohablantes, concretamente, en la península ibérica como, por ejemplo, los marroquíes. Estos ciudadanos inmigrantes suelen manifestar características socioculturales de diversa índole. Se puede identificar la llegada a la península de personas de sexos diferentes, de edades dispares, con niveles de estudios variopintos, etc. Asimismo, son muchas las razones que les empujan a emprender dicho proceso migratorio legal o ilegal con los riesgos que, en mayor o menor medida, ambos conllevan. Una vez en territorio español, uno de los modos que les permitiría integrarse, formar parte de la sociedad y acceder a los servicios públicos de la misma, va a ser el aprendizaje de la variedad lingüística local, siendo la lengua una herramienta de comunicación y socialización muy poderosa.

Estos individuos, al enfrentarse al aprendizaje del español, presentan una serie de dificultades específicas derivadas tanto de las diferencias estructurales entre su lengua materna, la *dariya* —dialecto marroquí del árabe—, y el español, como de condicionantes sociales y culturales propios de su contexto de origen.

Hablando de origen y desde una perspectiva histórica, el español se habló por primera vez en Marruecos en 1492 coincidiendo con la expulsión de los judíos y musulmanes por los Reyes Católicos de la península Ibérica (Markria, 2013: 86). En la actualidad, Marruecos es uno de los países del norte de África con mayor número de hispanohablantes, lo que refleja la relevancia creciente de esta lengua en su contexto sociolingüístico.

El interés por el español ha experimentado un notable auge en la sociedad marroquí, impulsado en gran medida por su incorporación como asignatura optativa en los diferentes niveles educativos. Este interés progresivo se tradujo en el español como lengua extranjera en los niveles de la educación secundaria, en las universidades y en los centros del Instituto Cervantes. Esta institución educativa, dedicada a la enseñanza y difusión del español y su cultura, inició su labor en el país vecino en la ciudad de Casablanca en los años noventa (Markria, 2013: 87). Actualmente, existen siete centros del Instituto Cervantes repartidos por todo el reino alauita: en Agadir, en Fez, Marrakech, Rabat, Casablanca, Tánger y en Tetuán.

Cabe destacar que estas últimas dos ciudades del norte de Marruecos formaron parte del antiguo Protectorado Español, lo que explica la huella lingüística y cultural que el español ha dejado en estas regiones. En este contexto, el creciente interés por el español no solo responde a razones educativas o profesionales, sino también al deseo de preservar un elemento distintivo del legado histórico y cultural compartido entre España y el Magreb: el castellano.

En cuanto al marco legislativo español, el aprendizaje del español se erige como el objetivo principal de las propuestas didácticas de las aulas españolas con alumnado de llegada tardía, que es como la LOMLOE o *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* denomina al alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo español una vez ya iniciado el periodo escolar. En este sentido, se consideran "alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo". A estos estudiantes de Primaria o Secundaria se les ofrece apoyo específico para facilitarles primero, la adaptación y, segundo, el aprendizaje de la lengua. Para ello se implementan una serie de medidas curriculares u organizativas que, en ocasiones, se recogen en diferentes documentos institucionales o planes educativos. Estos aspectos denotan una apertura hacia el desarrollo de un enfoque educativo intercultural.

Como hablante nativo de *dariya* o dialecto marroquí del árabe, también hablante nativo de español y estudiante de un máster en enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), la elección de este tema responde a la necesidad de comprender las dificultades específicas que enfrentan los estudiantes marroquíes en el proceso de adquisición y aprendizaje del ELE. En un contexto de creciente movilidad migratoria y contacto intercultural, el análisis de errores se presenta como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza en este contexto concreto. Existen pocos estudios que

aborden de forma sistemática esos errores y las interferencias fonológicas que afectan a este colectivo. Este trabajo representa, por tanto, una confluencia entre mi trayectoria personal, mi formación académica y mi vocación docente.

Por tanto, en el presente Trabajo Fin de Máter (TFM) se realiza un trabajo de investigación acerca de los sistemas fonético-fonológicos del dialecto marroquí y del español peninsular representándolos mediante el Alfabeto Fonético Internacional.

Es necesario, primero, definir fonología y fonética. La fonética se ocupa de describir los sonidos del habla que existen en las lenguas del mundo" (Gil Fernández, 2007: 31). Fonología es "la rama de la lingüística que estudia el sistema de sonidos de una lengua" (Moreno, 2020: 65). Se interesa por la organización lingüística de los sonidos en las distintas lenguas (Gil Fernández, 2007: 70). Se ocupa de la unidad básica distintiva del sistema sonoro de una lengua y que es el fonema. Este, para diferenciarlo de la letra o grafema, se representa entre barras oblicuas.

En cuanto al Alfabeto Fonético Internacional (AFI), se puede describir como un sistema de notación o transcripción desarrollado por la Asociación Fonética Internacional cuyo propósito es reflejar y representar de manera precisa y universal los sonidos del habla de todas las lenguas humanas, a través de un repertorio estandarizado de símbolos fonéticos basados principalmente en el alfabeto latino (*International Phonetic Association*, 1999).

El presente trabajo se inscribe en el ámbito de la lingüística aplicada y, más concretamente, en el ámbito del análisis de errores como herramienta diagnóstica y pedagógica en la adquisición de segundas lenguas. La lingüística aplicada es "una disciplina que identifica, investiga y ofrece soluciones a problemas reales del lenguaje en la vida cotidiana, especialmente en contextos educativos y sociales" (Grabe, 2002: 9). Por tanto, la lingüística aplicada parte de situaciones concretas, caracterizándose por su orientación práctica e interdisciplinar ya que vincula el conocimiento lingüístico con la resolución de problemas prácticos de comunicación, particularmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Atendiendo a la definición de Grabe, el concepto resulta especialmente pertinente en contextos multilingües y multiculturales como en el caso que nos concierne en este trabajo: migrantes marroquíes en proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera.

En este sentido, el tratamiento de los errores en el aprendizaje del español por parte de los hablantes del dialecto marroquí del árabe es un claro ejemplo de investigación en

lingüística aplicada ya que busca comprender fenómenos lingüísticos (interferencia, interlengua…) con el fin de mejorar la enseñanza de ELE a una comunidad específica.

El análisis de errores permite no solo detectar los obstáculos más frecuentes que enfrentan los aprendientes, sino también diseñar estrategias didácticas dirigidas a prevenir y corregir dichos errores. En el caso de los hablantes de *dariya*, la divergencia fonológica respecto al español constituye un terreno fértil para el estudio, dado que estas diferencias generan interferencias notables en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, el trabajo se apoya en una sólida fundamentación teórica, en la que se abordan conceptos clave como lengua materna, segunda lengua, interlengua y transferencia lingüística, así como diversas teorías del aprendizaje de segundas lenguas —entre ellas la hipótesis del período crítico y el análisis contrastivo—, las cuales permiten comprender la naturaleza dinámica y no lineal del proceso de adquisición. El enfoque adoptado no se limita a un diagnóstico lingüístico, sino que asume una visión integral que considera la dimensión pragmática y cultural del aprendizaje.

Con todo ello, este trabajo de investigación no solo pretende aportar una contribución teórica al campo de la enseñanza de ELE, sino también ofrecer una base útil para una mejor comprensión de los desafíos que afrontan los marroquíes en su aprendizaje del español, permitiendo el desarrollo de propuestas didácticas que permiten mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar una inclusión real y efectiva de este colectivo en la sociedad receptora.

De este modo, en el primer capítulo se desarrolla la fundamentación teórica que va a sustentar los siguientes puntos de este trabajo. En un primer momento, se exponen algunos conceptos cuya aparición se reiterará en las diferentes páginas y cuyo entendimiento va a ser crucial para el avance en la lectura y comprensión de esta investigación y análisis.

Se continuará el primer capítulo realizando una contextualización breve acerca de la historia del pueblo marroquí, así como su relación con la lengua española. Posteriormente, se explicarán varias teorías de aprendizaje de segundas lenguas. Como segundo punto dentro del primer capítulo se tratarán las cuestiones fundamentales del Alfabeto Fonético Internación, así como la exposición de la relación existente entre algunas teorías del aprendizaje y el aprendizaje del español como segunda lengua para

discentes magrebíes. Todas estas cuestiones servirán para constituir las bases del análisis fonético y fonológico posterior.

En el capítulo II se desarrollarán y se describirán los elementos segmentales y suprasegmentales que componen los sistemas fonológicos del dialecto marroquí y del español realizando un análisis contrastivo.

En el capítulo III se abordarán las posibles dificultades derivadas del análisis comparativo previo y que pueden suponer desventajas en el aprendizaje del alumnado de español como lengua extranjera (ELE).

Finalmente, se establecerán las conclusiones de este trabajo de investigación resaltando la utilidad del mismo, así como las cuestiones que como autor he aprendido.

CAPÍTULO I

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. Lengua materna, segunda lengua e interlengua

En un primer momento, resulta conveniente presentar una serie de conceptualizaciones que permiten la correcta comprensión y contextualización del tema que compone el presente trabajo evitando discusiones poco productivas motivadas por la falta de concreción y definición terminológica. Conceptos tan básicos y elementales como lengua materna o segunda lengua y, otros más específicos como interlengua o transferencia lingüística. José Miguel Martín Martín, docente de la Universidad de Sevilla, en su libro *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua* (2000) realiza una serie de concreciones al respecto.

La lengua materna o nativa se entiende como la primera lengua que un sujeto aprende y usa desde el nacimiento en su entorno familiar y social (Martin 2000: 15). Es la lengua con la que se identifica culturalmente. Mientras que una segunda lengua que, en ocasiones, es una lengua extranjera, es la que se aprende después de la materna. Martin (2000: 16) indica que este concepto puede, incluso, hacer referencia a una tercera o cuarta lengua, refiriéndose a una lengua diferente de la materna, esto es, a una lengua meta.

Asimismo, resulta conveniente diferenciar el concepto de lengua extranjera y segunda lengua ya que su equivalencia depende de los distintos contextos de uso y aprendizaje. Atendiendo al citado profesor e investigador, se considera lengua extranjera cuando esta no es la nativa de la sociedad en la que se aprende. Por ejemplo, el inglés en España. Mientras que pasa a denominarse segunda lengua en contextos donde los aprendices residen en un lugar en que tal lengua es la nativa de la mayor parte de la sociedad. Este es el ejemplo claro del contexto elegido para el desarrollo del presente TFM. Esto es, migrantes marroquíes en contacto con el idioma del país que les acoge.

Para el aprendizaje de una segunda lengua va a ser determinante y relevante el conocimiento de los antecedentes lingüísticos de nuestros estudiantes. Estos antecedentes incluyen factores sociales, culturales e históricos que pueden influir, positiva o negativamente, en el aprendizaje de la L2

En este sentido, existe un estado lingüístico temporal en el aprendizaje de la segunda lengua denominado “interlengua”. Selinker (1997: 4), lo define como “una estructura

lingüística provisional en el proceso de adquisición de una segunda lengua, que refleja tanto elementos de la lengua materna como de la lengua meta". Se caracteriza por ser un sistema lingüístico que está en proceso de aprendizaje y que aún no es completamente coherente ni con la lengua materna ni con la segunda.

Estos conceptos, que deben ser tratados con exactitud, muestran la complejidad por la que se caracteriza el proceso de adquisición y aprendizaje de nuevas lenguas. Además, esta dificultad es notable cuando la segunda lengua comparte pocos rasgos fonéticos con la lengua materna. Por ello, es necesario prever, prevenir e identificar posibles errores y tomar decisiones para su corrección. Los errores, a diferencia de los fallos, se pueden entender como aquellos que se repiten sistemáticamente reflejando una falta de conocimiento o comprensión del sistema de la nueva lengua que se aprende.

Por ello, es necesario contextualizar y definir ciertas características de los dos idiomas que serán sujeto de análisis.

1.2. Contextualización de la enseñanza del español para hablantes de *dariya*: factores lingüísticos y culturales

Para la adquisición de una lengua extranjera, como el español para estudiantes arabófonos, es necesario considerar los aspectos que contribuyen a la adquisición efectiva de la misma. Se deben tener en cuenta los aspectos técnicos y los componentes fonéticos y fonológicos de ambos sistemas o lenguas ya que son determinantes en la consecución de un alto grado de fluidez y pronunciación de la lengua que se aprende. E, incluso, permiten una eficiente inmersión cultural propia de la lengua meta. Esto facilita que los estudiantes de ELE se adapten y se integren con menos dificultad en la sociedad meta al disponer de herramientas lingüísticas más efectivas y eficientes facilitadoras de la comunicación. Esto es, el aprendizaje de ELE contribuye a la inclusión de los sujetos, en este caso, araboparlantes, en sociedades como la occidental contribuyendo a su desarrollo personal, social y cultural.

El grupo de hablantes considerado en el presente escrito, migrantes marroquíes, forman parte de una realidad cultural y sociolingüística distante de la propiamente existente en un contexto cultural y lingüístico español. De esta forma, el contexto de enseñanza aprendizaje que va a primar va a ser de carácter plurilingüe (Martín 2000: 16) ya que, docentes y estudiantes, no comparten la L1 o lengua materna.

Tomando como ejemplo el estado español y el marroquí, se aprecian contrastes en ámbitos varios. Se identifican diferencias religiosas, en las costumbres, celebraciones, interpretaciones pragmáticas de elementos verbales y no verbales, entre otras cuestiones. Antes, es necesario contextualizar la relación e influencia del árabe sobre el español dadas las interacciones históricas de los pueblos árabes en territorios occidentales como el caso de Al-Ándalus.

Allá por el siglo VII, se formaba un gran imperio en medio oriente cuyo sustrato fue la religión del islam y su meta, la expansión de la misma. Este ambicioso proyecto logró conquistar tierras norteafricanas llegando a cruzar el Estrecho de Gibraltar para formar Al-Ándalus en el 711 d.C. Las costumbres, normas sociales y las lenguas locales de este territorio, que comprendía gran parte de la Península Ibérica, sufrieron variaciones e influencias fruto de las interacciones directas y cotidianas entre: cristianos, que utilizaban el latín vulgar y lenguas protorromances; los musulmanes, que hablaban, según la formalidad del contexto, el árabe clásico o el vulgar; y, los judíos, que empleaban el hebreo para fines religiosos. Estas variaciones e influencias se pueden apreciar en el español peninsular actual a través de los arabismos.

Joan Corominas (1954), en su *Diccionario crítico etimológico de la lengua española* indica que el arabismo es:

> el préstamo lingüístico del árabe al español, tanto en la lengua hablada como en la escrita, que afecta principalmente al léxico, aunque también se observa en la toponimia y en algunos aspectos de la gramática.

Por tanto, son palabras que provienen del árabe y que llegaron al español durante este periodo de la Edad Media. Algunos términos se adaptaron fonética y ortográficamente mientras que otros experimentaron variaciones ligeras. Algunos pocos ejemplos de palabras de origen árabe que se emplean en el español actual son los siguientes: aceitunas, alcalde, almohada, naranja, jirafa, barrio, ojalá…

Los términos expuestos anteriormente como ejemplos han sufrido variaciones a lo largo del tiempo en ambos idiomas. Actualmente, la palabra “almohada” no se pronuncia igualmente en Marruecos que, en Arabia Saudí, por ejemplo. Esto denota el carácter evolutivo natural de una lengua.

En el caso del árabe, estas variaciones lingüísticas se deben, en gran parte, al desarrollo social y cultural de una determinada región. En la región de Oriente Medio se emplea el árabe clásico, mientras que, en Marruecos se utilizan, por una parte, el árabe clásico en

ámbitos formales como el institucional y académico y, por otra, un dialecto del árabe que es se denominará dialecto marroquí del árabe o *dariya*, más vulgar y popular, en ámbitos informales y cotidianos.

Cierto es que las lenguas suelen presentar dos modalidades de uso opuestas: nivel culto y el nivel coloquial (Doggy, 2002: 47). En el mundo árabe, al igual que el caso marroquí mencionado previamente, se emplean dos códigos lingüísticos diferentes: el árabe clásico, para contextos formales y académicos, y el dialecto propio de cada país o región, en la mayoría del tiempo siendo utilizado en contextos informales y populares.

Se trata de dialectos procedentes del árabe clásico que, al desarrollarse en contextos geográficos diversos, han experimentado transformaciones motivadas por diferentes factores sociales y culturales y que no han conseguido madurar lo suficiente hasta convertirse en lenguas independientes (Doggy, 2002: 48).

El principal obstáculo para su desarrollo fue la oposición de ciertos sectores religiosos, quienes expresaron su preocupación por el riesgo de que la lengua del Corán —el árabe clásico en el libro sagrado del Islam— pudiera verse desplazada o debilitada (Doggy, 2002: 48).

En este sentido, Elhassani (2016) destaca dos particularidades del contexto marroquí.

En primer lugar, en Marruecos desde las etapas educativas iniciales los aprendices marroquíes están inmersos en situaciones de aprendizaje donde predominan varios idiomas: el árabe clásico, empleado en situaciones comunicativas artificiales y en los libros de texto; una variante del árabe clásico, denominada *dariya* o árabe dialecto marroquí, utilizado a la vez que el clásico en situaciones del aula que son informales; y, un idioma más ofertado entre asignaturas obligatorias y que puede ser el propio de los pueblos bereberes denominado *tamazight*, o, en su defecto, otro idioma como el francés, español o inglés.

Y es que en el país vecino se da la misma situación de disglosia similar a la que ocurre en otros países de habla árabe, lo que implica la coexistencia de dos registros diferentes de una de misma lengua. Una variedad elevada, el árabe clásico, asociada a un ámbito formal y a la lengua escrita. Un niño en Marruecos empieza a tener contacto con esta variedad lingüística culta dos o tres años antes de ir al colegio —escolarización iniciada a los 5 o 6 años, en muchas ocasiones—, a través de dibujos animados o canciones infantiles en la televisión y, asimismo, mediante la memorización de capítulos coránicos

en la mezquita o en el hogar. Por ello, bajo esta lógica, hablamos de una familiarización inconsciente con el árabe clásico.

Y, una variedad baja, la lengua del pueblo; el dialecto empleado en la vida cotidiana de la población marroquí. Así, cada uno de los registros se emplea se empleará en función de las características del contexto y de los interlocutores. El cambio de código entre ambas formas lingüísticas es una práctica común a todos los ciudadanos con un apreciable nivel de formación y alfabetismo en el árabe clásico.

En segundo lugar, el dialecto marroquí del árabe o *dariya* posee unas estructuras morfosintácticas y fonéticas diferentes a las propias del árabe clásico. Estas estructuras básicas y determinantes del lenguaje oral y escrito destacan por presentar importantes diferencias entre el árabe occidental y oriental, y aún más entre el dialecto marroquí del árabe y el español peninsular.

¿Qué es la *dariya*? Son muchos los autores que realizan una contextualización y conceptualización de esta variedad lingüística. Entre ellos, Tahiri, Lorca y Baños (2015) explican que *dariya* es un dialecto del árabe clásico que procede de la región norteña de Marruecos. Concretamente de la región de *jbala*, esto es, la región montañosa. Esta región de *Jbala* o montaña abarca las ciudades y entornos de las ciudades de Tánger, Larache, Tetuán y Chefchaouen. Es un dialecto que se caracteriza por ser rural y popular, así como por el significativo número de hispanismos que contiene y que sus hablantes emplean actualmente. Por ejemplo, los hablantes de *dariya* de las regiones mencionadas anteriormente emplean términos como "playa", "paseo", "marcha atrás", "balcón", "feria", entre otros, con total normalidad. Cabe destacar que, un ciudadano marroquí cuando pronuncia alguna de las palabras anteriores puede llegar a omitir algún sonido ("balcón" pasa a ser **balco*) o cambiar un sonido por otro ("feria" por **firia*).

Tal y como indica Alonso (1961), la *dariya* y el español pertenecen a familias lingüísticas diferentes. La primera es una lengua semítica, es decir, propia de regiones norteafricanas y de Oriente Medio. Mientras que, el español es una lengua romance, es decir, deriva del latín.

Como datos previos a la profundización en el análisis de las diferencias más relevantes entre los sistemas fonológicos y la fonética de ambas lenguas, es necesario destacar varias ideas. En primer lugar, las representaciones gráficas o escritura de ambas lenguas emplean signos o caracteres diferentes. En español se emplean caracteres latinos que se

escriben de izquierda a derecha. Y, en el alfabeto árabe, los grafemas son totalmente diferentes siendo estos escritos de derecha a izquierda.

Existen algunas similitudes sintácticas debido al contacto prolongado entre el árabe y español durante la Edad Media. Por ejemplo, ambas lenguas comparten la existencia de un sistema de artículos definidos que manifiesta variaciones dependiendo de las características morfosintácticas de los términos posteriores.

Sin embargo, las estructuras sintácticas son generalmente diferentes. A modo de ejemplo puede señalarse que, en los enunciados afirmativos, el árabe dialecto marroquí sigue, en menor medida, este orden: "sujeto + verbo + objeto" (al igual que en castellano). Aunque mayoritariamente, este (el árabe culto): "verbo + sujeto + objeto" (Doggy, 2002: 57); mientras que en el castellano se utiliza este orden: "sujeto + verbo + objeto".

Esta breve contextualización, comparación y relación del castellano y *dariya* revela un rico panorama de interacción lingüística a lo largo de la historia. A pesar de las influencias en el vocabulario y aspectos gramaticales y fonéticos, las diferencias estructurales entre ambos sistemas son significativas. No es suficiente ser conscientes de estas diferencias, sino que -y ligado a lo anterior- también va a ser necesario identificar y tratar los errores que pueden cometer los estudiantes marroquíes de ELE. En este sentido, en el siguiente punto se abordan algunas de las principales teorías del aprendizaje de segundas lenguas.

1.3. Teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua

En este punto se dan a conocer las teorías más relevantes en el aprendizaje de segundas lenguas y su relación con el análisis de errores que, por una parte, constituye una de las teorías aquí tratadas. Y, por otra parte, el análisis de errores y dificultades del alumnado marroquí al aprender ELE compone el tercer capítulo del presente escrito.

Para el desarrollo de este subapartado, se tomará como documento bibliográfico de referencia *Las teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas* (González Díaz y Asensio Brouard, 1996).

Ambos autores señalan que la importancia del conocimiento o familiarización con las teorías del aprendizaje de segundas lenguas puede conllevar a su conveniente manipulación y posterior implementación en las aulas. Ello contribuiría al desarrollo de propuestas didácticas efectivas y adecuadas al grupo de estudiantes que tenemos en el aula.

González y Asensio (1996) clasifican las diferentes teorías e hipótesis en las siguientes: *teorías del interlenguaje*, *teorías interlingüísticas*, *perspectiva neurolingüística*, siendo estas de menor importancia por su aporte limitado al tema que nos concierne, *teorías sociolingüísticas y psicosociales*, *teoría del monitor*, la cual destacan ambos autores como la más importante; y, finalmente, las *teorías cognitivas*.

Larsen-Freeman y Long en González y Asensio (1996: 156) indican la existencia de, al menos, 40 teorías que tratan la adquisición de segundas lenguas. Por ello, no es lógico abordar todas las que existen, sino que es una tarea indispensable seleccionar aquellas relevantes para el contexto de este TFM. El conocimiento de algunas teorías de gran relevancia, como la teoría del "Interlenguaje" de Selinker o la teoría de Krashen, facilitan la toma de decisiones relativa a la adopción de una u otra metodología de enseñanza permitiendo ello, la consecución de los objetivos de aprendizaje planteados en las diferentes programaciones didácticas. Así, a continuación, se explican brevemente algunas teorías, seleccionadas por su interés dentro del contexto del presente Trabajo Fin de Máster: aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE) en migrantes marroquíes.

1.3.1. Teoría del Interlenguaje

Esta teoría constituye la primera hipótesis específica que trata sobre la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas (González y Asensio, 1996: 157). Aunque el término fue utilizado inicialmente por otros autores, fue Larry Selinker en su obra *Interlenguaje* (1972) y en su libro *Rediscovering Interlenguage* (1997) quién acuñó el término dotándolo del significado que utilizan actualmente los lingüistas.

Este autor definió la "interlengua" como un sistema lingüístico intermedio entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2), formado durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Es un sistema lingüístico distinto e independiente de la L1 y L2 (Selinker, 1997: 4). Asimismo, la interlengua es un término que se interpreta de dos formas: primero, como el sistema lingüístico del aprendiz en un momento dado y, segundo, como el continuo de sistemas a lo largo del tiempo, esto es, a lo largo del aprendizaje y adquisición de una lengua nueva que puede ser denominada lengua meta u objetivo.

Esta teoría refleja las etapas del aprendizaje de la L2. Estas se pueden entender como el resultado de cinco procesos cognitivos centrales:

> la transferencia del lenguaje la transferencia del entrenamiento, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación en L2, y la sobregeneralización del material lingüístico de la L2. (González y Asensio, 1996: 159).

La adquisición de la segunda lengua puede ser influenciada, por una parte, por mecanismos similares a los que intervienen en la adquisición de la L1 y, por otra parte, por mecanismos alternativos responsables de otros tipos de aprendizaje de ámbitos dispares. Esta teoría explica cómo los errores son una parte natural de este proceso de adquisición y aprendizaje de la L2. Términos, estos dos últimos que, generalmente, se utilizan como sinónimos, aunque autores como Krashen los distingue tal y como se verá más adelante.

Desde finales de los años 70, se han planteado tres cuestiones clave sobre la teoría de Selinker (González y Asensio, 1996: 159):

1) la relación entre sistematicidad y variabilidad, concluyendo que la inestabilidad es fundamental en el proceso de adquisición.

2) cómo se adquieren los interlenguajes, con diversas perspectivas, como el enfoque funcional, que sostiene que las funciones se aprenden sin necesidad de aprender las formas, y el análisis conversacional, que defiende que la conversación precede a la sintaxis, similar a lo que ocurre en la lengua materna;

3) el papel de la Ll, que parece influir en el desarrollo del interlenguaje, aunque no de manera predecible.

1.3.2. Teoría de la Transferencia Lingüística (Saunders).

Martín (2000: 107) explica que esta teoría se centra en cómo los hablantes de una lengua extranjera pueden transferir estructuras, patrones y reglas de su lengua materna al aprender una nueva lengua. En otras palabras, el concepto de transferencia se refiere a la influencia de la lengua materna (en este caso, el árabe o más precisamente la *dariya*) en la producción de la L2.

Sugiere que la transferencia lingüística juega un papel fundamental en el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2). Sin embargo, este proceso no siempre es exacto ni predecible, ya que puede generar errores o ayudar en la correcta adquisición de ciertas estructuras. Analizar cómo los hablantes marroquíes transferirán estructuras gramaticales

o fonológicas del árabe al español es clave para entender los errores que estos puedan cometer. Por tanto, la transferencia puede ser tanto positiva como negativa.

La transferencia positiva se da cuando las similitudes existentes entre la L1 y L2 contribuyen positivamente al desarrollo del proceso de adquisición y aprendizaje de la L2, es decir, facilitan el aprendizaje. Esta facilidad puede deberse, por ejemplo, a que las estructuras o elementos lingüísticos de la lengua materna son aplicables de forma correcta y adecuada a la lengua meta.

En cuanto a la transferencia negativa, se da cuando existen diferencias entre ambos sistemas lingüísticos conduciendo a errores. En este caso, el hablante intenta aplicar las reglas de su L1 que no corresponden en la L2.

La teoría sostiene que la transferencia no es un proceso mecánico ni automático, sino que está influenciada por el grado de interlengua del aprendiz y su competencia lingüística en ambas lenguas. La obra de Saunders también discute cómo la transferencia se ve afectada por factores como el contexto de aprendizaje, la edad del aprendiz, la exposición a la L2, y el nivel de habilidad alcanzado en la L1 (Martín, 2000).

En resumen, esta teoría analiza cómo las estructuras lingüísticas de la lengua materna (por ejemplo, el dialecto marroquí del árabe) pueden interferir en la producción de la L2 (por ejemplo, el español), especialmente en aspectos como la morfología verbal, la sintaxis o la pronunciación. Aquí es clave destacar el verbo “interferir”. La interferencia que suponen los parámetros propios de la L1 sobre el proceso de aprendizaje y adquisición de la L2 puede ser positiva o negativa. Cierto es, que generalmente, este concepto se trata desde el papel claramente negativo que supone dicha influencia siendo un fenómeno que se debe a la no familiaridad con la lengua objetivo (González y Asensio, 1996: 158).

1.3.3. Hipótesis del Periodo Crítico (Lenneberg, 1967)

González y Asensio (1996: 166) ubican esta teoría dentro de la perspectiva neurolingüística, una disciplina que integra la neurología, que estudia el sistema nervioso y, la lingüística, que es el estudio del lenguaje.

La idea de que el aprendizaje de una lengua tiene lugar durante un “periodo crítico” o sensible no es nueva. Pero son los trabajos de Enric Lenneberg del siglo XX en los que se plasmaron observaciones rigurosas.

La teoría o Hipótesis del Periodo Crítico de Lenneberg, en González y Asensio (1996: 166), expone la existencia de un periodo crítico a lo largo de la vida (que llega aproximadamente, hasta los doce años) durante el cual los procesos de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas es fácil. Después de esta edad, el aprendizaje de una L2 se considera misión de gran complejidad porque, afirman, "se completa la lateralización de las funciones del lenguaje en el hemisferio izquierdo" (González y Asensio, 1996: 166). Esta lateralización refleja la dificultad que pueden tener los adultos en la adquisición de una competencia lingüística en la L2 al mismo nivel que los nativos. El cerebro de los niños tiene mayor plasticidad facilitando los aprendizajes de forma natural e implícita. En los adultos se reduce esa plasticidad convirtiendo el aprendizaje de la L2 en procesos que requieren estrategias más explícitas y menos automáticos. Sin embargo, señalan González y Asensio, 1996: 166), que esta posición ha sido muy criticada por algunos neurolingüistas señalando dos ideas en su contra. Primero, es cierto que los niños afrontan con mayor éxito el proceso de aprendizaje y adquisición de una L2, en comparación con los adultos. Y, segundo, los adultos también pueden conseguir niveles semejantes a los de un nativo en relación con la fonología, sintaxis y comprensión.

Por tanto, Lenneberg plantea que el proceso de adquisición de una segunda lengua está sujeto al control maduracional, a la edad y al periodo crítico propio del aprendiz.

1.3.4. Teoría del Análisis de los Errores.

En esta ocasión cabe mencionar dos hipótesis: el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores. El primero, se fundamenta sobre las teorías behavioristas de Skinner siendo desarrollado posteriormente por Robert Lado. El segundo destacó en la década de los setenta interesándose por los aspectos comunicativos y funcionales de una lengua (Bueno, 1992: 42).

Prosigue, este autor, que la Hipótesis del Análisis de los Errores de una segunda lengua consiste en el estudio y análisis de los errores cometidos por un aprendiz de la L2 y su comparación con la L1. Es decir, se centraba en la identificación de los errores cometidos más que en prevenir dichos errores como sucede con la teoría del Análisis Contrastivo.

El lingüista británico Pit Corder (en Bueno, 1992: 44), identifica tres etapas del Análisis de Errores: *el reconocimiento,* con interpretaciones realizadas por el discente; *la descripción,* que hace referencia a la comparación entre la frase correcta y la incorrecta; y, una tercera fase de *explicación,* esto es, el porqué y cómo se producen estos errores.

En cuanto a la teoría del Análisis Contrastivo (AC), destaca, como principal impulsor, Robert Lado. Esta hipótesis surge de la necesidad práctica de enseñar una L2 de forma más efectiva. Lado en Bueno (1992: 45) indica que aquellos docentes que sean conscientes de las diferencias entre los aspectos lingüísticos de la L1 y L2 pueden identificar los errores con más facilidad y, por tanto, proceder de forma más eficaz y eficiente para el tratamiento de los errores. Esto es, este tipo de análisis permite identificar patrones de dificultades y proporcionar estrategias de enseñanza más eficaces.

En este sentido, para el desarrollo del capítulo II en el que se realiza una comparación y análisis entre los sistemas fonológicos de la *dariya* y del español, se utilizará el Alfabeto Fonético Internacional; recurso de representación utilizado en la lingüística contrastiva por antonomasia.

Lado en Bueno (1992: 45) indica que el aprendizaje implica responder a estímulos y crear hábitos. Por tanto, el aprendizaje de una segunda lengua implicaría el cambio de los hábitos adquiridos con la lengua materna. A este respecto, analizando aquellas cuestiones donde pueda existir interferencia de la LM sobre la lengua extranjera, se podrían identificar y prevenir esos errores. Sin embargo, ya en la década de los sesenta, a través de varios intentos por confirmar la hipótesis del Análisis Contrastivo —estudios como los de Jackson y Whitman (1971); Richards (1974); Stockwell, Bowen y Martin (1965), en Ignatieva (2016)— algunas de las dificultades y los errores previsibles no se identificaban; otros, no eran debidos a la influencia de la lengua materna; y, las dificultades esperadas no siempre lo eran en la práctica (Bueno, 1992: 45).

Además, ni el propio Robert Lado, quien planificó su sistema de evaluación en el Análisis Contrastivo, pudo tener éxito en la aplicación de la hipótesis en sus exámenes ni tampoco obtuvo resultados positivos con la aplicación del AC (Ignatieva, 2016: 145). Asimismo, Grannis (1978), en Igtanieva (2016: 148) resume, irónicamente esta hipótesis del AC, así:

> ahora se parece al monstruo del lago Loch Ness: muchos nunca creyeron en él; muchos de los que antes creían empezaron a dudar de su existencia, mientras que los que siguen creyendo o por una u otra razón se ven obligados a pretender que lo creen, están dispuestos a invertir mucho tiempo y dinero para que su fe encarne en la realidad. Y lo más importante es que incluso los que afirman que creen en él nunca lo han visto, o, en el mejor de los casos, atisbaron a través de la niebla solamente un pedacito misterioso.

No obstante, el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores permiten predecir dificultades en el aprendizaje de una L2 al comparar dos sistemas fonológicos de

una lengua materna como el castellano y de una lengua extranjera como el dialecto marroquí del árabe. Se identificarían fonemas inexistentes en la LM o LE que podrían causar errores de pronunciación o comprensión en el alumnado.

Otro posible punto fuerte del Análisis Contrastivo es su capacidad para detectar interferencias lingüísticas negativas. Si ciertos sonidos del español no existen en *dariya*, los aprendices podrían sustituirlos por fonemas similares en su lengua materna. Además, gracias al Alfabeto Fonético Internacional se dispone de una herramienta rigurosa y universal para representar, describir y comparar los fonemas pudiendo anticipar estos errores fonológicos antes de que ocurran.

Estos tipos de análisis permiten a los docentes adaptar materiales y estrategias de enseñanza fonético, dirigiendo los esfuerzos y recursos hacia aquellas cuestiones relevantes. A diferencia del Análisis de errores, que realiza una aproximación empírica basada en errores ya cometidos, el Análisis Contrastivo tiene un enfoque predictivo.

1.3.5. Teoría del Monitor

Atendiendo a la publicación de González y Asensio (1996), la teoría del monitor se basa en cinco hipótesis impulsadas por diferentes autores: *hipótesis de la adquisición-aprendizaje, del monitor, del orden natural, hipótesis del input* y, *del filtro afectivo.*

Esta teoría es la más importante y popular dada su relación más específica con la adquisición de una segunda lengua (González y Asensio, 1996: 169). Se formuló en los años 70 y uno de sus máximos exponentes fue el académico estadounidense Stephen D. Krashen. A continuación, se resumen las ideas más relevantes de cada hipótesis:

A) Hipótesis de la adquisición-aprendizaje.

En este caso, Krashen distingue dos formas distintas e independientes de lograr la competencia en la lengua meta: la adquisición y el aprendizaje.

La adquisición es un proceso subconsciente para adquirir la lengua materna. Se centra en los significados obviando la identificación y corrección de posibles errores cometidos.

En cuanto al aprendizaje, este constituye un proceso consciente donde se busca saber sobre el lenguaje resaltando la importancia de la detección y corrección de errores que aparecen al tomar contacto con la L2.

B) Hipótesis del monitor.

Sostiene que el conocimiento consciente del idioma (lo que se aprende explícitamente) funciona como un "monitor" o "filtro" que corrige o ajusta lo que se produce en el uso del idioma, pero solo cuando el aprendiz tiene tiempo para reflexionar sobre las reglas, está enfocado en la precisión y conoce las reglas necesarias.

C) Hipótesis del orden natural.

Esta indica que “las reglas del lenguaje se adquieren en un orden predecible” (González y Asensio, 1996: 171).

D) Hipótesis del input.

Esta hipótesis sostiene que la adquisición de un segundo idioma ocurre cuando los aprendices reciben input comprensible, es decir, cuando están expuestos a un idioma que es ligeramente más complejo que su nivel actual, pero que aún pueden entender. Este tipo de input se denomina "i+1", donde "i" es el nivel actual del aprendiz y "+1" es el siguiente paso en la progresión del idioma.

E) Hipótesis del filtro afectivo.

En caso de un bloque mental, puede suceder que el input comprensible no sea utilizado. Esta hipótesis, anunciada por Burt y Dulay (en González y Asensio, 1996). Esta hipótesis propone que las emociones y actitudes del aprendiz tienen un impacto directo en su capacidad para adquirir un idioma. El "filtro afectivo" actúa como una barrera que puede facilitar o dificultar el proceso de aprendizaje, dependiendo del estado emocional del estudiante.

Si el aprendiz tiene un estado emocional positivo (bajo filtro afectivo), el proceso de adquisición del idioma será más eficaz; por el contrario, un filtro elevado (debido a ansiedad, falta de motivación, o estrés) dificultará el aprendizaje del idioma.

1.3.6. Teoría lingüística actual.

¿Cuál es el enfoque o teoría más aceptada en la enseñanza de segundas lenguas, actualmente? El texto de Pastor (2000) analiza la relación existente entre la teoría de la lingüística y el aprendizaje de segundas lenguas, centrándose en la influencia de la lingüística en la evolución de los métodos de enseñanza de idiomas y su impacto en la enseñanza del español como lengua extranjera.

La teoría lingüística es el marco que permite comprender el funcionamiento y adquisición del lenguaje, en constante evolución gracias a los nuevos descubrimientos en la lingüística, la psicología y la educación.

La relación mencionada previamente se puede resumir en cuatro etapas (Cuenca y Sánchez, en Pastor, 2000).

Una primera etapa pre-estructuralista en la que predomina el método gramática-traducción. Se pone el foco en el estudio de reglas gramaticales y traducción. Asimismo, hay un interés por la lengua escrita literaria y culta, así como por la corrección normativa. Se trabaja desde una postura receptiva que implica saber traducir y leer, alejándose de la productiva que implica el desarrollo de habilidades comunicativas.

Una segunda etapa influenciada por el estructuralismo americano donde, debido a la ineficacia del método de gramática-traducción, se optó por el desarrollo del método audio-lingual siendo el objetivo principal aprender a hablar. En el contexto de la Segunda Guerra Mundial era necesario enseñar a los militares estadounidenses el idioma del país al que iban. El método se centró en la repetición mecánica de estructuras de la mano de un guía profesional o profesor especialista de idiomas (se ensalza esa figura del docente de idiomas). En este sentido se desarrolló el trabajo a través de la gramática descriptiva, implícita y deductiva centrada en la descripción y análisis de cuestiones gramaticales en contextos de comunicación reales y variados, en vez de dictar reglas gramaticales.

Los autores citados anteriormente identifican una tercera etapa que podría denominarse generativismo. Se criticó el método anterior y se propuso un enfoque descriptivo, deductivo y explícito de la gramática que parte del cognitivismo y se fundamenta en la teoría chomskiana de la lengua y de la adquisición del lenguaje. Asimismo, la figura del profesor pierde el elogio conseguido previamente debido al distanciamiento entre lingüistas y profesores. Para el desarrollo de actuaciones didácticas en el marco de esta etapa, se consideraron las similitudes entre lenguas.

La cuarta etapa va desde los años 70 hasta la actualidad. Adopta un enfoque comunicativo donde se prioriza la comunicación, la competencia comunicativa y el contexto en el aprendizaje de lenguas. Cabe destacar que la figura del lingüista y del profesor de español se reencuentra para el trabajo conjunto. De esta forma llegamos al enfoque actual para el aprendizaje de segundas lenguas.

Predomina el enfoque comunicativo donde cabe destacar dos campos o metodologías de enseñanza-aprendizaje de una L2: la pragmática y el aprendizaje basado en tareas. Actualmente se incorporan elementos de la pedagogía y psicología del aprendizaje al enfoque adoptado donde, además, se enfatiza la autonomía del estudiante y la enseñanza basada en tareas contextualizadas.

En resumen, la enseñanza de segundas lenguas ha evolucionado adoptando un enfoque comunicativo y pragmático, integrando los conocimientos de lingüística aplicada con estrategias pedagógicas. Además, se subraya el papel clave del trabajo interdisciplinar entre la lingüística, pedagogía y psicología del aprendizaje al enseñar segundas lenguas.

En el marco de un modelo comunicativo, y teniendo en cuenta el objetivo que perseguimos en este trabajo, es relevante en la enseñanza de segundas lenguas la comparación de los sistemas fonológicos de la L1 o LM (particularmente el dialecto marroquí) y la L2 (el español).

La importancia de dicha comparación fonológica, así como el conocimiento derivado de dicho análisis permitirán orientar la organización y estructuración de los métodos de enseñanza, dando prioridad pedagógica a aquellos aspectos del lenguaje que podrían representar dificultades específicas para ciertos hablantes. Ello posibilita anticipar los errores potenciales, entender sus causas y crear estrategias, recursos y herramientas para prevenirlos o corregirlos, esto es, permite diseñar actividades de corrección fonética y entrenamiento auditivo más efectivas.

Incluso aquellos estudiantes que presenten dificultades y sean conscientes de las diferencias entre la L1 y L2, podrán focalizar su aprendizaje en aquellas cuestiones que supongan una mayor dificultad y, por ende, mejoran su pronunciación y comprensión auditiva.

Posiblemente haya diferencias que no lleguen a causar dificultades. Y, al contrario, se podrían identificar errores que no se deban a elementos intralingüísticos, sino más bien derivados de cuestiones de diferencia social o cultural. En este sentido, es recomendable que el docente tome en consideración estos factores sociales.

Pero, antes es necesario desarrollar, en el próximo punto, las cuestiones teóricas más esenciales y fundamentales del análisis fonético y fonológico de ambas lenguas.

2. BASES DEL ANÁLISIS FONÉTICO Y FONOLÓGICO

En un primer momento, es clave exponer los conceptos que serán empleados con frecuencia a lo largo de este punto y los posteriores.

Aunque ya se avanzó en el apartado de la introducción la explicación de estos conceptos, no obstante, cabe recordar que un sistema fonológico de una lengua está formado por un conjunto organizado de fonemas. Estos son la unidad mínima que permite distinguir significados. Son sonidos contrastivos de los que se componen las palabras y, por ello, permiten distinguir significados (Hualde, 2013: 1). Por ejemplo, /b/ y /p/, de /'pote/ y /'bote/. Los fonemas, o elementos segmentales, pueden ser vocálicos o consonánticos. No se pronuncian de forma fija, sino que se realizan mediante sonidos concretos denominados alófonos, que son variantes contextuales.

Los sonidos son realizaciones físicas y concretas que se producen cuando hablamos. Se estudian desde la fonética. Este campo analiza sus características acústicas, articulatorias y auditivas. Mientras que los fonemas son abstracciones mentales con valor distintivo. Se estudian desde la fonología, que analiza su función en el sistema de una lengua. El sistema fonológico se sustenta en los sonidos siendo estos la "materia prima" que los hablantes utilizan para realizar los fonemas.

Además, existen otros elementos llamados suprasegmentales o prosódicos que se superponen a los elementos segmentales y afectan a más de un segmento. Nos referimos al ritmo, la entonación y el acento, que afectan a la pronunciación de sílabas, palabras y enunciados. Por tanto, estos aspectos son esenciales para la comprensión y la expresión de significados más complejos, más allá de las palabras individuales. Para entender qué son los fonemas, debemos entender cómo se producen, cuál es la base física que los constituye. ¿Qué es el sonido?

El sonido es producto de los cambios de presión a causa de las vibraciones de un cuerpo en un medio natural. Además de la definición dada, Cortés y Moreno (2002: 12) explican el proceso de creación del sonido que detallo a continuación.

En el ser humano, el proceso de emisión de sonidos se produce debido a un trabajo coordinado entre varios órganos del aparato fonador. El proceso comienza con la acción del diafragma, que impulsa el aire fuera de los pulmones formando un cono de aire con la máxima presión en la punta. Esta presión abre las cuerdas vocales o pliegues vocales

permitiendo que el aire atraviese la glotis ascendiendo por la tráquea. Al liberar el aire, la presión debajo de las cuerdas vocales disminuye creando vacíos que, físicamente, se deben llenar. Como consecuencia, los pliegues vocales, tras separarse, vuelven a juntarse debido a la succión creada por dichos vacíos. En ese contacto entre las cuerdas vocales, las diferencias de presión y las turbulencias del aire generan el sonido. Sin embargo, si las cuerdas vocales están relajadas, el aire las atraviesa sin generar sonido. Este puede verse modificado por las cavidades de resonancia que son la faringe, boca y fosas nasales. Asimismo, en una fase final, los labios, lengua, paladar y los dientes moldean el sonido.

Dependiendo de si se producen vibraciones de las cuerdas vocales o no, percibimos uno sonoro o sordo, respectivamente. En el conjunto de la frecuencia se producen vibraciones parciales que constituyen el timbre. Este proporciona información de gran relevancia en la comunicación.

2.1. La fonética como disciplina instrumental para ELE

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extrajera, la fonética ha dejado de concebirse como un conocimiento técnico reservado a especialistas, para convertirse en una herramienta pedagógica de gran valor práctico. La fonética, entendida como el estudio de los sonidos del habla desde una perspectiva física y articulatoria, se convierte esencial en la enseñanza del español como lengua extranjera. Según Gil Fernández (2007: 80), la fonética no solo proporciona el conocimiento teórico necesario sobre el sistema sonoro de una lengua, sino que también ofrece recursos metodológicos para abordar la enseñanza de la pronunciación de manera eficaz. Su tratamiento pedagógico requiere estrategias sistemáticas que integren el conocimiento teórico con actividades prácticas, tanto de percepción como de producción.

El dominio fonético-fonológico no solo influye sobre la inteligibilidad del habla del aprendiente, sino que constituye un componente esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa. Desde esta perspectiva, la fonética no puede ser considerada una dimensión marginal del currículo, sino un eje transversal que atraviesa tanto la producción oral como la comprensión auditiva. Debe ser vista como una disciplina instrumental que permita alcanzar una comunicación oral más clara, fluida y comprensible.

Juana Gil Fernández destaca la importancia de adaptar la enseñanza fonética al perfil del estudiante, esto es, atendiendo a su lengua materna, su nivel de competencia, y sus

necesidades comunicativas. La fonética no es un fin en sí mismo, sino un instrumento al servicio del aprendizaje lingüístico.

La misma autora subraya que la enseñanza de la pronunciación no debe limitarse a la mera corrección mecánica de errores, sino orientarse a fomentar una conciencia fonológica y auditiva en el discente. Este enfoque implica dotar al aprendizaje de herramientas que le permitan identificar los sonidos del español, diferenciar los contrastes fonológicos relevantes y adquirir un repertorio articulatorio funcional que le asegure una comunicación eficaz en contextos reales.

> El objetivo principal de la enseñanza de la fonética en el aula de ELE no es el dominio del aparato fonador, sino el desarrollo de una conciencia fonológica y auditiva que permita identificar y producir los sonidos del español (Gil Fernández, 2007: 35).

En resumen, esta teoría se erige como un instrumento indispensable para mejorar la calidad del aprendizaje en ELE. Su integración efectiva contribuye no solo a una mayor corrección articulatoria, sino también al desarrollo de una identidad lingüística más próxima al estándar de la lengua meta, facilitando la interacción y la integración sociolingüística del estudiante en el entorno hispanohablante.

A pesar de que en el presente Trabajo Fin de Máster no se incluye una propuesta didáctica concreta ni se expone una intervención aplicada en contextos educativos reales con alumnado marroquí que aprende español como lengua extranjera, las consideraciones pedagógicas comentadas de la mano de Gil Fernández permiten vislumbrar una línea de investigación complementaria y altamente relevante.

En concreto, el análisis contrastivo entre la *dariya,* variedad dialectal mayoritaria de Marruecos, y el español ofrece un terreno fértil para el diseño de futuras intervenciones didácticas que respondan de forma específica a las necesidades fonéticas y fonológicas de este perfil de aprendientes.

De este modo, en el siguiente punto se tratará la representación gráfica que permite aúnar los criterios para realizar dicho análisis contrastivo: el AFI.

2.2. El Alfabeto Fonético Internacional (AFI)

El AFI fue creado por la Asociación Fonética Internacional (*International Phonetic Association, IPA,* en inglés) en 1886, inicialmente por un grupo de lingüistas y profesores franceses y británicos. El objetivo era internacionalizar la representación fonética de los

fonemas y sonidos de cualquier lengua del mundo a fin de encontrar equivalentes interlingüísticos en las enseñanzas de lenguas extranjeras.

En un primer momento, las versiones iniciales estaban inspiradas en el sistema ortográfico latino para que, a medida que la fonética articulatoria y acústica avanzaron como ciencias, fuesen evolucionando e integrando nuevos signos que permitiesen realizar distinciones sonoras (IPA, 1999).

Fue diseñado para ser una herramienta científica y pedagógica que permitiera una transcripción fonética precisa, independiente de la ortografía de cualquier idioma (Roach, 2001: 3).

El AFI es el modo de representación utilizado en la lingüística contrastiva. Y, por ello, como base para ese análisis contrastivo a llevar a cabo en el presente trabajo de investigación, se empleará el AFI para la comparación fonológica del español y de la *dariya.*

2.3. Aplicación de las teorías del aprendizaje

Las posibles diferencias entre los sistemas fonológicos del dialecto marroquí del árabe y del español pueden generar dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado extranjero procedente de Marruecos tal y como se detallará en el capítulo II. Pero, por otra parte, no todos los aprendientes afrontan las mismas dificultades y, como consecuencia, los errores cometidos pueden variar. En ocasiones, estas desventajas son generadas por factores biológicos como la edad o la propia naturaleza de los procesos cognitivos de uno mismo.

Así, a continuación, se explicarán cómo algunas de las teorías de aprendizaje de segundas lenguas —ya presentadas previamente—, pueden influir particularmente en el aprendizaje del español para arabófonos.

2.3.1. Teoría de la transferencia lingüística en estudiantes marroquíes

Cabe recordar que la teoría en cuestión sostiene los hablantes de una variedad lingüística pueden transferir estructuras, patrones o reglas de su lengua materna en el aprendizaje de una nueva lengua. Asimismo, se añade que la transferencia no ocurre de manera automática ni mecánica, sino que depende del grado de interlengua del estudiante y de su dominio de ambas lenguas.

Los conocimientos previos de su lengua materna (dialecto marroquí o el bereber) influyen en la adquisición de una nueva lengua como el español. Esta transferencia puede manifestarse en varios niveles.

En el fonético-fonológico, pueden pronunciar sonidos del español influenciados por los del árabe, como la dificultad por pronunciar la /p/ o la vocal /i/, tal y como se detallará posteriormente.

En el ámbito morfosintáctico, es posible que el alumnado transfiera estructuras gramaticales del árabe como el orden de las palabras o uso erróneo de artículos definidos e indefinidos, lo que puede generar inconvenientes en la construcción de oraciones gramaticalmente correctas en español.

Otros casos a resaltar se encuentran en el campo léxico-semántico. Los aprendientes pueden aplicar traducciones literales de su lengua materna para indicar distintos tipos de fraseología que, en español, tiene otros significados.

Por ejemplo, en relación al ámbito pragmático-discursivo, el magrebí de ELE puede decir en un restaurante, "quiero agua" en vez de utilizar fórmulas más corteses como "¿me puedes traer un vaso de agua, por favor?". Esta forma directa de expresión responde a las normas pragmáticas de su lengua materna, donde la cortesía puede manifestarse de otras maneras o en otros niveles del discurso, y no necesariamente mediante atenuadores verbales o fórmulas indirectas y más elaboradas como en el español.

2.3.2. Hipótesis del período crítico en estudiantes marroquíes

En este caso, se plantea que el proceso de adquisición de una segunda lengua está sujeto al control maduracional, a la edad y al periodo crítico propio del aprendiz. Por tanto, dicha adquisición resulta significativamente más eficaz cuando se produce antes de los 12 años de edad, aproximadamente.

En este sentido, esta es la segunda teoría que he de mencionar como especialmente relevante en el contexto del aprendizaje del español por parte de migrantes magrebíes, ya que muchos de ellos llegan a países hispanohablantes en la adolescencia o edad adulta, lo que puede implicar mayores dificultades para alcanzar una competencia lingüística cercana a la nativa, especialmente en los niveles fonológico y prosódico, niveles en los que me centraré en el próximo capítulo.

De hecho, numerosos estudios (como el de "*Critical periods for language acquisition: New insights with particular reference to bilingualism research*" de Jubin Abutalebi y Harald Clahsen (2018) o el de Harley (1986) en Gil Fernández (2007: 100), han documentado que los aprendientes adultos presentan una mayor resistencia a interiorizar determinados patrones fonéticos del español, como la articulación de vibrantes o fricativas, lo cual puede estar directamente relacionado con la superación del mencionado periodo crítico. Un periodo estimado en 12 años que, si aprendes una segunda lengua antes de dicha edad, podrías adquirirla con mayor facilidad.

Igualmente, Gil Fernández trata en su libro *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica* (2007), el factor edad como condicionante del aprendizaje de la pronunciación. Dominar la fonética y, por tanto, la pronunciación de una segunda lengua es una tarea más compleja cuanto más mayor sea el sujeto que aprende una L2. Cierto es que, a corto plazo se muestra un avance en el aprendizaje en todas las personas, pero a largo plazo, solo los niños llegan a conseguir una competencia lingüística en L2 como la de un nativo.

En consecuencia, es fundamental que las propuestas didácticas destinadas a este colectivo tomen en cuenta estas limitaciones naturales del aprendizaje tardío, y que se enfoquen en metodologías explícitas, repetitivas y multisensoriales que refuercen el input comprensible y entrenamiento auditivo, en línea con los principios de la fonética correctiva y la enseñanza comunicativa.

A raíz de esta teoría quiero presentar dos experiencias cercanas que confirman el contenido de la teoría previa.

En mi contexto familiar más cercano, en una familia marroquí residente en España, nace una niña cuya familia manifiesta el siguiente dilema. "Queremos que aprenda español, pero también árabe; ¿cómo hacemos?". Desde la escuela se manifestó la importancia del aprendizaje de las dos lenguas sin subestimar ninguna de las dos. Se indicó repetidamente que, por su edad, aprendería ambas variedades lingüísticas con facilidad. Y así fue.

En otro caso, llega un joven de 15 años a la localidad en la que resido en Asturias. Este joven, matriculado en la ESO, se le dificultó todo ese proceso de intento de escolarización y, como consecuencia, su competencia en español no es como la de un nativo, pero sí que es de fácil comprensión y expresión.

CAPÍTULO II

3. SISTEMAS FONOLÓGICOS DEL ESPAÑOL Y DEL DIALECTO MARROQUÍ DEL ÁRABE

A continuación, realizaré un análisis contrastivo entre los sistemas fonológicos del español y de la *dariya* o dialecto marroquí del árabe, esto es, se comparan las dos variedades lingüísticas destacando sus similitudes y diferencias. Esta idea hace referencia al concepto de la lingüística contrastiva que, por ejemplo, define Valenzuela:

> es una rama de la lingüística general que pretende comparar desde un punto de vista descriptivo dos lenguas diferentes observando sus similaridades [*sic*] y diferencias estructurales (Valenzuela, 2002: 27).

Como ya avancé en las teorías del aprendizaje de segundas lenguas, el Análisis Contrastivo permite identificar las posibles interferencias fonológicas que pueden surgir del proceso de adquisición del español como lengua extranjera. Este enfoque, desarrollado por Robert Lado, parte de la premisa de que las diferencias estructurales entre la L1 y la L2 son fuente potencial de errores.

En esta línea, la metodología empleada en este apartado es el modelo contrastivo que servirá para comparar los sistemas fonológicos de ambas variedades lingüísticas identificando disimilitudes y semejanzas. Estas permitirán determinar posibles dificultades que afrontan estudiantes marroquíes al aprender español. La exposición de ambos sistemas nos posibilita reconocer aquellos lugares donde se puedan dar o producir las dificultades en el habla. Esta comparación se realizará utilizando el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), herramienta que facilita la representación precisa de los sonidos de ambas lenguas.

Insisto en que la relevancia de esta comparación fonológica, así como el conocimiento que de ella se deriva, contribuye a orientar de manera eficaz la planificación y estructuración de los métodos de enseñanza. En particular, permite diseñar intervenciones didácticas donde se asigna prioridad pedagógica a aquellos elementos lingüísticos que pueden representar dificultades específicas para determinados grupos de aprendices. Este enfoque favorece la anticipación de errores potenciales, la comprensión de sus causas y el diseño de estrategias, recursos y herramientas didácticas orientadas tanto a su prevención como a su corrección. En consecuencia, se posibilita la elaboración de actividades más eficaces centrada en la corrección fonética y el entrenamiento auditivo.

Cabe señalar, no obstante, que no todas las divergencias entre los sistemas lingüísticos necesariamente derivarán en dificultades reales. Del mismo modo, puede darse el caso contrario. Y es que los estudiantes que sean conscientes de las diferencias entre su LM y LE, podrán enfocar su proceso formativo en los aspectos que les resulten complejos, contribuyendo a una mejora significativa en el aprendizaje de la LE.

Así, en lo que sigue, se exponen los sistemas fonológicos de la variedad septentrional peninsular del español, al que en adelante denominaré castellano o español estándar y, del dialecto marroquí del árabe o *dariya*.

3.1. Sistema fonológico del español

Alarcos (1949: 265) resalta que para describir un sistema fonológico es conveniente indicar qué posición le corresponde a cada fonema frente a los demás. Y esto haremos en las descripciones de los sistemas fonológicos señalados.

El análisis será realizado tomando como fuentes principales *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica* (2007) de Juana Gil Fernández y *Principios de fonética y fonologías españolas* (1997) de Antonio Quilis. Siguiendo estas fuentes, a continuación, paso a exponer los elementos segmentales del español estándar.

3.1.1. Elementos segmentales

3.1.1.1. Sonidos consonánticos del castellano

La clasificación de los sonidos siempre se ha asociado con diversas propiedades relacionadas con la percepción auditiva, con la articulación y su función en el habla (Gil Fernández, 2007: 480). A continuación, se explican algunas de estas características que menciona esta autora.

- En la articulación de las consonantes, siempre se presenta algún obstáculo total o parcial a la salida del aire. Por tanto, requieren mayor esfuerzo, más gasto de aire que las vocales.
- Las consonantes necesitan, generalmente, de una vocal para poder pronunciarse.

Los sonidos consonánticos se describen atendiendo a tres parámetros (Gil Fernández, 2007: 482):

- la actividad fonatoria de la laringe o actividad de las cuerdas vocales. Hace referencia a si se produce el sonido a través de la vibración de las cuerdas vocales o sin vibración. Es decir, si son sonoras o sordas.

- el modo de articulación, forma en que los órganos articulatorios configuran el tracto vocal durante la producción de sonido.
- la zona o punto de articulación que hace referencia al lugar del tracto oral donde se haya el obstáculo a la expulsión del aire.

El sistema español posee un total de 19 fonemas consonánticos que se muestran en la tabla inferior (ver *Figura 1*) y que serán explicados con posterioridad. En algunos casos, dentro de una misma casilla hay dos fonemas; el de la izquierda es sordo (no hay vibración de las cuerdas vocales) y el de la derecha es sonoro (sí hay vibración). Son los parámetros anteriores los que permiten diferenciar estas consonantes.

	Bilabial	Labiodental	Interdental	Dental	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar
Oclusiva	/p/ / b/			/t/ d/				/k/ /g/
Fricativa		/f/	/θ/		/s/		/ʝ/	/x/
Africada						/ʧ/		
Nasal	/m/				/n/		/ɲ/	
Lateral					/l/		/ʎ/	
Vibrante simple					/ɾ/			
Vibrante múltiple					/r/			

Figura 1. Clasificación de fonemas consonánticos del español (Moreno, 2020: 76)

La fila superior de la tabla indica los puntos de articulación de los diferentes fonemas, es decir, indica dónde se interrumpe o modifica el flujo del aire. Y la columna izquierda presenta los distintos modos de articulación que describen cómo se interrumpe el flujo del aire.

Además, los fonemas consonánticos pueden ser orales o nasales. Se consideran orales los sonidos en cuya realización el velo del paladar se encuentra adherido a la pared faríngea, impidiendo la salida del aire a través de las fosas nasales (Quillis, 2007: 56). En el caso de que el aire salga simultáneamente por la nariz y la boca estamos ante sonidos nasales.

A continuación, se describen los puntos de articulación según Quilis (1997: 46 - 61).

- El fonema es bilabial cuando los labios se juntan para producir el sonido, impidiendo la salida del aire.
- Es labiodental si el labio inferior entra en contacto con los incisivos superiores.

- Es interdental al posicionarse la lengua entre los dientes superiores e inferiores.
- Es dental si el bloqueo del aire se produce con el ápice de la lengua contra los incisivos.
- Es alveolar cuando la lengua toca o se acerca a los alveolos, situados detrás de los incisivos superiores.
- Es palatal al estar el predorso de la lengua contra la región prepalatal.
- Es velar si el cierre o acercamiento se forma con el postdorso de la lengua contra el velo del paladar.

Una vez descritos los puntos de articulación, se hará un recorrido descriptivo breve de los modos de articulación de los fonemas del español.

Los fonemas oclusivos, fricativos y africados se pueden denominar obstruyentes (Gil Fernández, 2007: 486) ya que los tres modos de articulación se caracterizan por un cierre total o parcial de la cavidad oral.

Las consonantes oclusivas se distinguen por una interrupción total en el flujo del aire, generado por el cierre completo entre dos órganos articulatorios. El velo paladar se mantiene en contacto con la pared faríngea, evitando que el aire escape por las fosas nasales. En castellano hay tres fonemas oclusivos sordos diferenciados por el lugar de articulación: el labial /p/, dental /t/ y el velar /k/; y hay tres fonemas sonoros: /b/, /d/ y /g/

En cuanto a los fricativos, hay un cierre parcial de dos órganos articulatorios que conllevan a un estrechamiento en la cavidad bucal, lo que provoca una fricción característica del aire que pasa. En nuestro idioma se identifican 5 fonemas fricativos: /f/ (labiodental), /θ/ (interdental), /s/ (alveolar), /ʝ/ (palatal) y /x/ (velar).

La articulación de consonantes africadas se caracteriza por la intervención de dos momentos: uno oclusivo en el que se obstaculiza completamente la salida del aire y, un segundo momento en el que se presenta un obstáculo parcial, esto es, fricativo. Ambos momentos, la oclusión y fricación, se producen en el mismo lugar de articulación y por los mismos órganos dando lugar al único fonema africado del español: /t͡ʃ/.

En cuanto a las nasales, estas se caracterizan por presentar un bloqueo de los órganos articulatorios en alguna zona de la cavidad bucal y por un paso despejado en la rinofaringe que posibilita la salida del aire por las fosas nasales (Quilis, 1997: 52). Se distinguen tres fonemas (sonoros todos): el bilabial /m/, el alveolar /n/ y la palatal /ɲ/.

Observando la *Figura 1* en la que se exponen los elementos consonánticos del español, se hallan, además, otros tres modos de articulación –consonantes laterales, vibrantes simples y vibrantes múltiples— que se pueden agrupar en "consonantes líquidas" (Quilis, 1997: 62). Las consonantes líquidas se caracterizan por presentar un obstáculo parcial a la salida del aire.

En la articulación de las consonantes líquidas laterales, el aire atraviesa un estrechamiento causado por un lado o dos de la lengua y el reborde o rebordes homólogos de la región pre o medio palatal. Las cuerdas vocales vibran siempre. El castellano tiene dos fonemas laterales: /l/ (alveolar) y /ʎ/ (palatal).

Las líquidas vibrantes, /r/ (múltiple) y /ɾ/ (simple), se caracterizan por manifestar una o varias interrupciones breves durante la salida del aire fonador, generadas por el bloqueo entre la punta de la lengua y los alveolos. En la vibrante simple /ɾ/ se produce una breve oclusión del ápice de la lengua contra los alveolos. Y, en la vibrante múltiple /r/ se originan dos o más oclusiones (Quilis, 1997: 65).

3.1.1.2. Sonidos vocálicos del español

Los elementos segmentales vocálicos del español incluyen los siguientes 5 fonemas vocálicos: /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/. Pueden aparecer tanto en posición átona como tónica (Quilis, 1997: 37).

Atendiendo a la clasificación articulatoria que expone Quilis (1997: 38), es posible agrupar los fonemas vocálicos según su modo de articulación; su lugar de articulación; y, según la acción del velo del paladar.

Según el modo de articulación, es decir, la posición de la lengua en la cavidad bucal, se distinguen vocales altas, [i] o [u], porque la lengua se encuentra en posición alta; vocal baja, [a] y las medias, [e] y [o].

Según el lugar de articulación, se distinguen fonemas vocálicos anteriores o palatales, [i] y [e]; fonemas posteriores o velares, [o] y [u]. y uno central ([a]).

Finalmente, si el velo del paladar se encuentra unido a la pared de la faringe, permitiendo que el aire utilizado en la fonación salga por la boca, denominamos fonemas vocálicos orales: [a], [e], [i], [o] y [u].

En español todos los fonemas nasales son orales, aunque si están en contacto con consonantes nasales pueden tener realizaciones nasales. Si por razones contextuales, el velo del paladar no toca la pared faríngea, el aire sería expulsado a través de la boca y las fosas nasales. Hablamos de alófonos vocálicos nasales: [ã], [ẽ], [ĩ], [õ] y [ũ] (Quilis, 1997: 39). Generalmente, se nasalizan en los siguientes casos: entre dos consonantes nasales (/m/, /n/ o /ɲ/) y, cuando están trabadas por una nasal (Moreno, 2020: 68).

Por tanto, los fonemas vocálicos se caracterizan por las dos cuestiones mencionadas anteriormente: la posición de la lengua y la abertura siendo todos sonoros (Quilis, 1997: 40).

	Anterior o palatal (no labializado)	central	Posterior o velar (labializado)
Abertura mínima	**i**		**u**
Abertura media	**e**		**o**
Abertura máxima		**a**	
	Vocales no redondeadas		Vocales redondeadas

Figura 2. Fonemas vocálicos del español (Moreno, 2020: 68)

Además, en el tratamiento de este punto de los elementos segmentales del castellano, es necesario comentar brevemente conceptos como, diptongo, triptongo e hiato.

Se identifica un diptongo cuando aparecen dos vocales juntas en una misma sílaba. Este par de vocales puede estar formado por una baja (/a/, /e/, /o/) más una vocal alta (/u/, /i/) o al revés; o, por dos vocales altas juntas. Por ejemplo: “baile”, “hiato”, “cuidar”.

Si en vez de dos existen tres vocales en contacto hablamos de triptongo. Alguna de estas vocales, la más abierta o baja, es la que presenta mayor energía articulatoria y perceptibilidad y, por tanto, será el centro silábico. Mientras que las otras forman el margen nuclear y serían semiconsonantes o semivocales (Quilis, 1997: 41). Por ejemplo: “actuáis”, “cambiéis”.

Finalmente, existe otro concepto relacionado con la existencia de varios fonemas vocálicos en una misma sílaba y es el denominado hiato. Se produce cuando existen dos vocales seguidas, una alta (/i/, /u/) y otra baja (/a/, /e/, /i/), pero que están en sílabas

diferentes. Y, también cuando tenemos dos vocales bajas. Por tanto, cada una será núcleo silábico. Ejemplos de hiatos: “aéreo”, “maíz”.

3.1.2. Elementos suprasegmentales

La prosodia estudia los fenómenos fónicos que afectan a unidades superiores a los fonemas (Cortes y Moreno, 2002: 11). Algunos de los elementos suprasegmentales presentan carácter fonológico, es decir, sirven para diferenciar significados. Por ejemplo, la acentuación y entonación. Mientras que otros, tienen carácter fonético. Los elementos suprasegmentales o prosódicos analizados en este punto hacen referencia a la estructura silábica, el acento, el ritmo y la entonación.

Antes de analizar los elementos prosódicos, es necesario tratar la sílaba que, aunque no es un elemento prosódico, en ella se apoyan los rasgos prosódicos mencionados anteriormente. En castellano es habitual hallarse con una estructura bisílaba, es decir, “consonante + vocal”. Una de las relaciones entre la sílaba y los elementos prosódicos es que, por ejemplo, el adecuado conocimiento y articulación de las sílabas en español permite la emisión de una entonación melódica propia del idioma español. En este sentido, Cortés y Moreno (2002: 14) señalan que la entonación, la acentuación y el ritmo son las cuestiones prosódicas más importantes del español.

Todos los parámetros del sonido explicados previamente contribuyen a la comprensión de los elementos suprasegmentales del español. En esta línea, se comienza con la exposición de las cuestiones pertinentes vinculadas a la estructura silábica del castellano.

3.1.2.1. La estructura silábica

Conviene, en un primer momento, definir la sílaba y la palabra fónica. Atendiendo a Quilis (1997: 67) la sílaba “es una unidad de la cadena hablada”. Está formada por “un sonido o grupo de sonidos; la palabra fónica es una palabra acentuada acompañada o no de otra(s) no acentuada” (Cortés y Moreno, 2002: 14). Estas, también se conocen como grupos rítmicos, siendo claves en el estudio de la entonación y acentuación del español. Se sostiene que en español estos grupos siguen un patrón rítmico basado en la isocronía silábica; es decir, la tendencia a que las sílabas dentro de un enunciado presenten una duración similar. No obstante, ambos autores advierten que estas regularidades deben entenderse como simples tendencias.

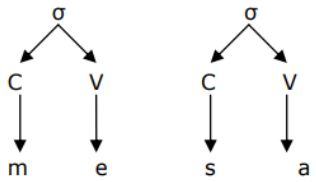

Figura 3. Ejemplo de silabicación en español (Kouti, 2010: 8)

Así, la estructura silábica del español favorece la fluidez y la sonoridad, con un ritmo relativamente regular en comparación con otras lenguas tal y como se detallará más adelante. Por tanto, el castellano es una variedad lingüística de estructura silábica sencilla (Hualde, 2013: 57). En concordancia con lo señalado, Kouti (2010: 8), mediante una representación gráfica arbórea (ver *Figura 3*), señala los tres elementos que posee la estructura silábica del español peninsular. Primero, el nodo o, en algunos casos, sílaba, está compuesto por consonantes y vocales. Finalmente, estas son traducidas en representaciones fonológicas.

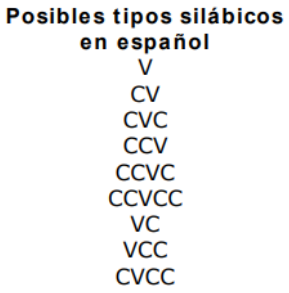

Figura 4. Tipos silábicos en español

Dicho prototipo silábico no es, por un lado, exclusivo del español variedad estándar ni, por otro lado, único dentro de la lengua. En la figura de la derecha (ver *Figura 4*), se presentan los posibles tipos silábicos del español (Núñez en Kouti, 2010: 8).

3.1.2.2. El acento

Atendiendo a Cortés y Moreno (2002: 16), la acentuación se puede definir como un fenómeno fónico que se manifiesta en el habla a través de rasgos como el tono o la intensidad donde se realza una sílaba frente a las demás de una misma palabra. Es un contraste entre unidades tónicas y las átonas (Quilis, 1997: 70). Por tanto, se puede hablar de sílabas acentuadas o tónicas y las átonas o no acentuadas. Estos mismos autores afirman que en español "el rasgo principal de la acentuación […] es el tono" (Cortés y Moreno, 2002: 18). Es así que, se considera una variedad lingüística acentual, es decir, cada palabra posee una sílaba con mayor prominencia que las demás.

El acento se asocia con tres características acústico-perceptivas: la duración, la intensidad y el tono. El acento es el resultado lingüístico de modificaciones en parámetros acústicos esenciales como la frecuencia, la duración y la intensidad (Gil Fernández, 2007: 280).

Gil Fernández (2007: 281) indica que el acento español es relativamente libre ya que puede recaer en distintas sílabas dentro de una palabra (no simultáneamente). La sílaba tónica se encuentra en una de las últimas tres sílabas de la unidad léxica. Dependiendo

del caso, se habla de palabras agudas (*león* /leˈon/, *habitó* /abiˈto/), llanas (*leo* /ˈleo/, *habito* /aˈbito/) o esdrújula (*hábito* /ˈabito/). En ocasiones, es posible identificar el acento en la sílaba previa a la antepenúltima; a estas palabras se les denomina sobreesdrújulas (*recuérdamelo* /reˈkuɐrdamelo/).

Cortés y Moreno (2002: 20) y Quilis (1997: 70) indican tres funciones de la acentuación. Una es la contrastiva, esto es, en el eje sintagmático, un elemento prosódico que presenta carácter fonológico permitiendo la distinción de palabras acentuadas y no acentuadas. Por ejemplo, sustantivos o verbos (acentuados) frente a preposiciones o conjunciones (inacentuadas). La función distintiva permite distinguir entre términos con significado diferente, por ejemplo, *número* /ˈnumero/ o *célebre* /ˈθelebɾe/ (sustantivo), *numero* /nuˈmero/ *o celebro* /θeˈlebɾo/ (verbo en presente) y *numeró* /numeˈɾo/ o *celebró* /θeleˈbɾo/ (conjugado en pasado). En último lugar, hallamos la función culminativa que posibilita la agrupación de varias sílabas átonas alrededor de una tónica dando lugar a una palabra fónica.

3.1.2.3. El ritmo

Trask (en Gil Fernández, 2007: 312) define el ritmo como: "sensación perceptiva producida en el habla o en la poesía por la aparición de elementos prominentes a intervalos regulares". Además, se puede definir como la distribución en el tiempo del acento y de la sílaba y, por tanto, hace referencia a la organización temporal del habla, a cómo se distribuyen las sílabas, las pausas, y a la duración de los sonidos a lo largo de una oración. En este sentido, las pausas y la velocidad de elocución forman parte de los aspectos rítmicos de la prosodia (Cortés y Moreno, 2002: 15).

Según Gil Fernández (2007: 315) el español es una variedad lingüística cuyo ritmo no se puede definir con facilidad. Puede oscilar entre la isocronía acentual y la silábica –conceptos explicados más adelante— dependiendo de elementos como el dialecto o el contexto sociolingüístico. Y es que las variedades lingüísticas del mundo se clasifican en dos grandes tipos excluyentes entre sí (Gil Fernández, 2007: 313).

Por un lado, están las lenguas silábicamente acompasadas de ritmo isosilábica en las que las sílabas tienden a mostrar la misma duración; por ejemplo: el japonés o el italiano. Por otra parte, se identifican las lenguas acentualmente acompasadas en las que las vocales acentuadas suelen aparecer regularmente en los enunciados independientemente de la longitud del enunciado. Por ejemplo, el árabe o el chino mandarín.

Gil Fernández (2007: 315), indica que el acento del español peninsular puede concebirse como un fenómeno dinámico que varía a lo largo de un continuo, dependiendo de factores tanto individuales como colectivos. En lugar de encasillarlo en una de estas categorías opuestas, es más acertado considerarlo en un espectro continuo, adaptándose a diferentes influencias.

La doctora Gil Fernández señala que, atendiendo a la definición de "ritmo" de Trask, citada previamente, este concepto es un fenómeno perceptivo. Por tanto, el ritmo del habla va a depender de numerosos factores sociales y lingüísticos e, incluso individuales de cada persona. El ritmo evita la monotonía contribuyendo a la atención del oyente, necesaria para comprender el mensaje.

Otra idea a señalar que influye directamente sobre el ritmo son las pausas. Quilis (1997: 7), indica que esta idea puede desempeñar varias funciones: una función fisiológica permitiendo al usuario respirar; la lingüística, condicionadas por la tipología del enunciado; y, los titubeos, momentos de pausa en los que se busca en el lexicón mental un término apropiado.

3.1.2.4. La entonación

Atendiendo a Quilis (1997: 77) la entonación es la "función lingüísticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia del fundamental en el nivel de la oración". Por su parte, Juana Gil Fernández es una de las autoras que más profundizó en el análisis instrumental de la entonación utilizando tecnologías modernas. Ambos autores ponen énfasis en la entonación como sistema lingüístico con funciones lingüísticas, sociolingüísticas y expresivas.

Exponen que la entonación del castellano no es lineal. Presenta patrones claramente identificables que marcan las intenciones comunicativas, las emociones y además de servir para cambiar de significados.

Tras haber abordado las cuestiones más significativas del sistema fonológico del español peninsular, resulta imprescindible proceder de igual manera con el de la *dariya.*

3.2. Sistema fonológico de la *dariya*

Para la investigación y, posterior, descripción el sistema fonológico del dialecto marroquí del árabe he consultado bibliografía variada que permite una construcción sólida del punto en cuestión. A diferencia del español, para la *dariya*, las fuentes bibliográficas que

describen el sistema fonológico son escasas y basadas en diferentes metodologías de análisis, por lo que he debido ajustarlas a una misma metodología descriptiva que la empleada en el español y he acomodado las realizaciones fonéticas al Alfabeto Fonético Internacional (AFI) en aquellos casos en que las descripciones se basaban en la escritura o en otros alfabetos fonéticos.

Por una parte, he consultado la obra titulada *A short reference grammar of Moroccan Arabic* del arabista estadounidense Richard Slade Harrel; he tenido en cuenta, asimismo, la teoría ofrecida por docentes de la Universidad de Fez, en Marruecos en su publicación *A grammar of Moroccan Arabic.* Y, la publicación en el Instituto Cervantes de Mohamed Doogy *Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español.*

En este punto y al igual que en todo el presente TFM, se lleva a cabo un riguroso trabajo de investigación que trasciende la simple recopilación o reproducción de información, ya que exige un proceso complejo de búsqueda, análisis crítico e interpretación de fuentes, así como una reflexión profunda sobre su contenido, manteniendo en todo momento una actitud académica fundamentada y crítica.

Antes de abordar el análisis de los elementos segmentales y suprasegmentales, es fundamental considerar ciertos aspectos previos que, de ser ignorados, dificultarían una comprensión profunda del dialecto marroquí del árabe.

Así, el sistema fonológico de la *dariya* marroquí —la variedad dialectal del árabe hablado mayoritariamente en Marruecos— encuentra su origen estructural en el árabe clásico. Esta relación genética responde a razones tanto lingüísticas como culturales y religiosas. Uno de los factores fundamentales que explican esa continuidad es el hecho de que todos los países de tradición islámica que utilizan el árabe como lengua vehicular —todo el norte de África y países de la península arábiga—, comparten un mismo sistema de escritura: el alifato. Este alfabeto, común a todas las variantes y dialectos del árabe, sirve como base para la enseñanza de la lengua y para la transmisión del Corán, libro sagrado para los musulmanes. Gracias, fundamentalmente, a esta última cuestión religiosa, se ha contribuido al mantenimiento de ciertos elementos fonológicos estables a lo largo del tiempo.

En este sentido, en el análisis de los elementos segmentales se hará referencia al árabe clásico ya que constituye el modelo fonológico de referencia sobre el que se han estructurado las distintas variedades dialectales, incluida la *dariya.*

3.2.1. Elementos segmentales

A continuación, se exponen las características esenciales de los sistemas consonánticos y vocálicos del dialecto marroquí. Y, para ello, es necesario precisar dos cuestiones.

Primero, debido a la escasa documentación bibliográfica publicada sobre el dialecto marroquí del árabe, es más complicado y limitado el acceso a información acerca del sistema fonológico de la *dariya*. Ello se debe a que, a diferencia del español, la *dariya* es una variedad lingüística mayoritariamente oral y no estandarizada o sistematizada. Presenta unas reglas gramaticales y ortográficas menos consolidadas que las lenguas oficiales como el árabe clásico, lo que da lugar a una gran variabilidad en su uso según la región, el contexto y el hablante.

Segundo, en el proceso llevado a cabo de búsqueda, análisis y síntesis con el fin de describir el sistema fonológico de la *dariya* es necesario, primero, describir el árabe clásico, lengua de la que deriva, mayoritariamente, el dialecto norteafricano.

3.2.1.1. Sistema consonántico de la *dariya*

Debido a las relaciones entre los sistemas fonológicos del árabe clásico y del dialecto marroquí del árabe explicadas previamente, los fonemas o sonidos consonánticos derivados del abecedario árabe estarán en el dialecto marroquí, no se trata de una simple réplica del árabe clásico. A este conjunto de sonidos se han incorporado otros fonemas que reflejan la influencia de factores sociohistóricos, geográficos y de contacto lingüístico, propios del Magreb y, en particular, de Marruecos, como el contacto con lenguas bereberes, el francés o el español.

Por tanto, estamos ante un sistema fonológico de compleja descripción y caracterización. Como primera puntualización, se ha identificado la presencia de cifras variables de los fonemas constituyentes del sistema consonántico del dialecto marroquí del árabe en función de la bibliografía consultada. Esa diferencia numérica de los fonemas consonánticos se debe al modo o formato empleado para la recogida y exposición de los fonemas por los diferentes autores. Así, a continuación, se desarrollarán estas cuestiones según indican los diferentes autores para, finalmente, mostrar los fonemas consonánticos de la *dariya* utilizando el AFI.

En primer lugar, a continuación, se refleja la representación de los fonemas del árabe clásico según Thelwall y Sa’adinne (1990).

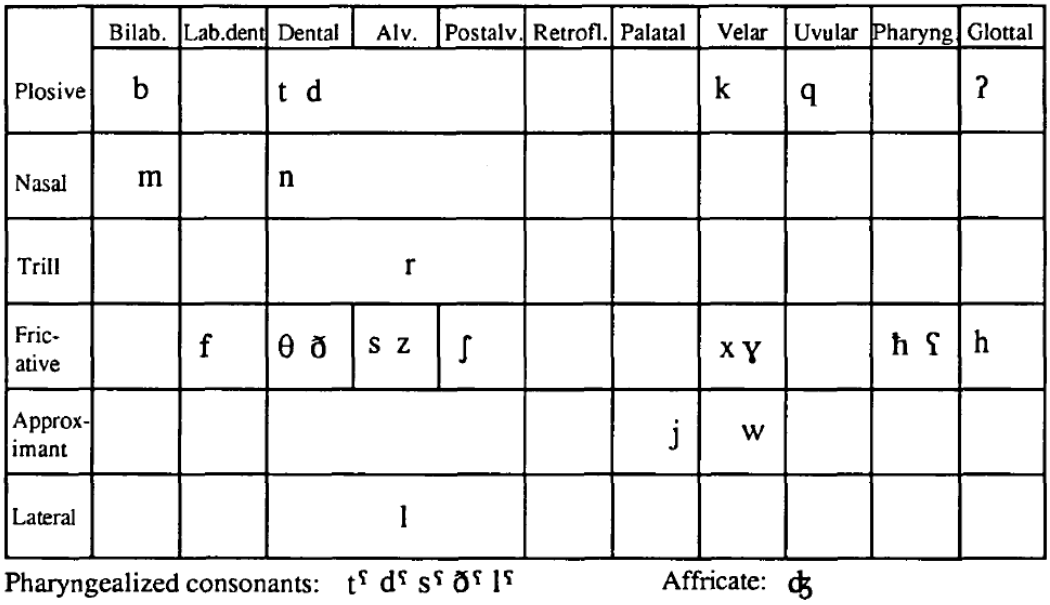

Figura 5. Fonemas del árabe clásico (Thelwall y Sa'adinne, 1990).

Son 29 fonemas consonánticos que se corresponden con las 28 letras del alfabeto árabe. Hay un fonema que es el oclusivo glotal /ʔ/ que se corresponde con una letra (ء) que no se suele representar en el alifato. Todos estos fonemas del árabe clásico se encuentran en el habla marroquí. No obstante, debido a las influencias mencionadas previamente, el número de fonemas consonánticos de *dariya* es ligeramente superior a 29.

Y es aquí, en el dialecto marroquí, donde la cifra de fonemas consonánticos varía según los autores y el nivel de profundización en el análisis.

El lingüista y arabista estadounidense, Richard Slade Harrel, indica que el dialecto marroquí tiene, aproximadamente, 31 fonemas consonánticos (Harrel, 1962: 3) —cifra que incluye alófonos—, si bien esta cifra puede variar ligeramente según el dialecto regional y de la particularidad articulatoria de los hablantes.

En la representación gráfica inferior (*figura 6*), se muestra una imagen de los sonidos consonánticos donde los signos empleados para la representación de los fonemas de la *Figura 6* no se corresponden con los propios del Alfabeto Internacional Fonético (AFI), que son los que realmente permiten llevar a cabo el análisis contrastivo deseado. Por ejemplo, los fonemas consonánticos enfáticos son representados con un punto debajo.

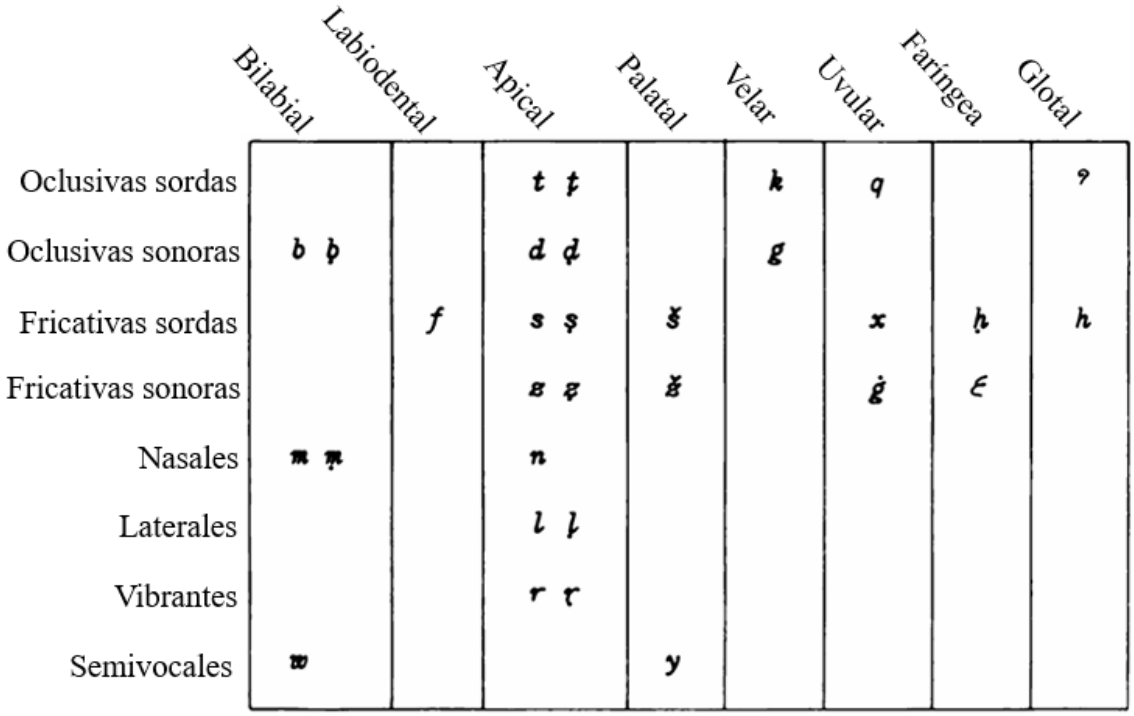

Figura 6. Sonidos consonánticos del dialecto marroquí del árabe (Harrel, 1962. 3).

Por tanto, su reconocimiento y comparación resultan en una tarea compleja que solo podrá ser parcialmente resuelta gracias a la lectura de los modos y puntos de articulación de cada fonema. En este sentido, a continuación, se presenta la *Figura 7*, de elaboración propia, con los fonemas del dialecto marroquí utilizando el AFI.

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retrofleja	Palatal	Velar	Uvular	Faríngea	Glotal
Oclusiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k g	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrante múltiple	ʙ			r					ʀ		
Vibrante simple		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ							
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Aproximante lateral				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Figura 7. Fonemas consonánticos del dialecto marroquí del árabe (elaboración propia).

En la *Figura 7*, donde se señalan en azul 27 fonemas de la dariya, es necesario incluir el fonema consonántico aproximante labiovelar sonoro /w/. Este último y, junto a la /j/ se emplean para la formación de diptongos, cuestión explicada más adelante. En total suman 28 elementos.

Además de estos fonemas consonánticos, el inventario marroquí no se daría por concluido sin antes integrar los fonemas consonánticos señalados por Thelwall y Sa'adinne (1990). Así, tenemos el africado postalveolar /d͡ʒ/, lo que hace un total de 29 fonemas consonánticos. Además, habría que añadir los siguientes alófonos: [t̪], [d̪], [sˤ], [ðˤ] y [lˠ].

De la *Figura 7,* pueden resultar llamativos algunos fonemas como /p/ que no existe en el alfabeto árabe ni en el sistema fonológico del árabe clásico, pero sí en el del dialecto marroquí ya que está presente en el habla vulgar y cotidiana de Marruecos. Asimismo, algunos fonemas representan sonidos muy similares como, por ejemplo, /x/ y /χ/ o, este otro trío, /ɣ/, /ʁ/ y /ʕ/. Dependiendo de las regiones del reino alauita, se emplea uno u otro. Aunque la representación escrita de casos como los anteriores, se realiza a través de un solo grafema o letra del alifato. Esto es, para escribir la letra correspondiente a los sonidos /x/ y /χ/, se emplea la misma (خ), lo que podría hacernos pensar que se trata de una variante de realización o quizá una variante dialectal.

A la vista de las figuras anteriores, el árabe clásico y el del dialecto marroquí comparten la inmensa mayoría del inventario fonémico, con tan solo unas pocas peculiaridades de la región magrebí.

Sin embargo, la comparación entre los sistemas consonánticos del español, compuesto por 19 fonemas, y el de la *dariya*, con 29, revela una diferencia significativa que suele generar importantes dificultades en el aprendizaje de una lengua por parte de los hablantes de la otra como se explicará en el capítulo III. El número de fonemas del dialecto marroquí es tan elevado ya que esta lengua aprovecha al máximo las zonas velar, faríngea y laríngea (Doggy, 2002: 50).

La *dariya* conserva hasta 8 consonantes consideradas enfáticas—por ejemplo, [sˤ], [ðˤ], [t̪], [d̪]—siendo estas articuladas mediante una velarización o, como indican Thelwall y Sa'adinne, mediante una faringealización. Es decir, la parte posterior de la lengua se retrae hacia la faringe o el velo del paladar generando un sonido oscuro y grave (Ennaji *et al.*, 2004: 2). Esta articulación con una retracción de la lengua puede llegar a explicar uno de los motivos por los que cuando un sujeto que desconoce el árabe, lo escucha e intenta reproducirlo, lo hace con una emisión grave con sonidos articulados en la zona posterior al velo del paladar.

Por ejemplo, [t̪] se diferencia de [t] porque la primera es dental; mientras que la segunda es alveolar. Además, [t̪] se libera el aire sin generar fricción audible, a diferencia de [t], que suele articularse con cierta fricción.

Además de los sonidos expuestos anteriormente, existen casos en que se suman fonemas impropios del árabe clásico o, al contrario, se produce una resta. Esto es, son fonemas que existen, como /r/ o no, como /p/ en el árabe clásico, pero en el dialecto marroquí desaparece el fonema /r/ en regiones como la de Fez, y aparece el fonema /p/ en la zona norte.

Por ejemplo, los hablantes del norte marroquí, especialmente de las regiones de Tetuán y Tánger y sus alrededores, utilizan la oclusiva bilabial sorda /p/— atribuible a la influencia histórica del español—, un sonido y grafema inexistente en el árabe clásico. En la misma región norteña existe el fonema /tʃ/ en palabras provenientes del español como /kuˈtʃara/ "cuchara" o palabras de origen árabe como [ˈʃæf] que pasa a ser [ˈtʃæf] "vio". También ha podido entrar ese sonido por influencia del bereber, idioma propio de tribus originarias del norte de África, que tienen el fonema / t͡ʃ/, africado linguopalatal sordo. Asimismo, es posible identificar una oclusiva velar sonora, /g/, principalmente, por influencia del idioma francés.

Así, tratándose de una excepción regional, al igual que los ejemplos del párrafo previo, en la región de Fez, es habitual no oír el fonema /r/. Por tanto, generalmente, estos ciudadanos, no suelen pronunciar la [r] ni como vibrante simple ni como múltiple. En las palabras que hubiera un sonido /r/, se pronunciaba como la inicial de esta palabra inglesa "*rabbit*". Cierto es que, por diversas razones como la globalización o la emigración local entre ciudades marroquíes, cada vez se está perdiendo más estas características articulatorias de los habitantes de la región.

El fonema palatal fricativo, /ʝ/, por ejemplo en "mayo" /ˈmaʝo/, la palatal lateral /ʎ/ en "maya" /ˈmaʎa/, y la consonante /ɲ/, nasal palatal en "maña" /ˈmaɲa/, no existen como tales en el dialecto marroquí del árabe. Lo más cercano a la /ʝ/ es la /j/, denominada por algunos autores como semivocal o semiconsonante, empleada para la formación de diptongos, explicados en el sistema vocálico de la *dariya.* En cuanto a la nasal palatal /ɲ/, esta puede suponer dificultades a los estudiantes marroquíes debido a que no existe tal fonema en el dialecto tratado; cuestión que será tratada en el capítulo III.

La sonorización de algunas consonantes como, [p, m, f, k], por ejemplo, constituyen una característica del dialecto. Por ello, en vez de "papá" o "palestina", se llega a oír una sustitución del fonema /p/ por /b/, [ˈbaba] [balesˈtina]. Cabe señalar que, actualmente, en Marruecos raramente puede uno oír [balesˈtina] por razones sociales que, evidentemente, influyen en la evolución de la lengua. A raíz de los conflictos bélicos de la región comprendida entre el Mediterráneo y el Mar Muerto, los ciudadanos marroquíes, como símbolo de solidaridad con el pueblo palestino ya pronuncian el nombre del país de Palestina tal y como lo diría un palestino, [filisˈt̪en] o [falasˈt̪en].

Otro ejemplo, pero con [k], se puede dar cuando el alumnado trate de decir "casa" [ˈkasa] diciendo [ˈgasa].

Finalmente, cabe destacar la presencia de un fonema oclusivo glotal, /ʔ/, muy raro en muchas lenguas romances (Harrel, 1962: 7). En la articulación de este sonido, el aire se detiene completamente en la glotis, la región de la laringe donde se encuentran las cuerdas vocales, liberándose bruscamente, generando un sonido seco y corto. En español no existe el fonema, pero un sonido similar puede emerger de forma inconsciente cuando, por ejemplo, pronunciamos palabras que empiezan por vocal y enfatizamos su inicio.

3.2.1.2. Sistema vocálico de la *dariya*

Los elementos segmentales vocálicos del dialecto marroquí comprenden una serie de grafemas o signos vocálicos de los que no dispone el *alifato*, como sí sucede en el abecedario español. Por tanto, en un primer momento, se realizará una descripción de los fonemas vocálicos y, posteriormente, de los alófonos.

Diferentes autores afirman la existencia de diferentes vocales en la *dariya*, pero en realidad ello depende de los criterios que apliquen y de la región que analicen, así como otros factores (Ennaji *et al.*, 2004: 4). Asimismo, no hay unanimidad acerca de si existe oposición de la cantidad vocálica o no (Aguadé, 2008: 292).

La amplia mayoría de los lingüistas indican que el sistema vocálico de la *dariya* dispone de tres unidades: /ɑ/, /i/ y /u/. Atendiendo a Harrel (1962: 10) el dialecto marroquí comprende seis vocales: tres estables, / ɑ, i, u/ (se corresponden con las únicas tres vocales del árabe que indican la gran mayoría de lingüistas); y tres variables, [e, o, æ] o, dos breves según algunos lingüistas (/u/ y /ə/). Esta terminología empleada responde a una clasificación funcional, no fonológica.

Estas tres últimas variantes que Harrel describe como variables pueden considerarse alófonos o variantes de realización ya que son diferentes realizaciones de un mismo fonema que no alteran el significado de las palabras. Aunque su realización fonética varíe, su función comunicativa permanece intacta. Por ejemplo, en *dariya*, "papá" puede pronunciarse como [ˈbaba] y [ˈbæbæ], dependiendo de la región. Ambas formas son entendidas como la misma palabra y no se confunden con ningún otro término, lo que confirma su condición de variantes fonéticas o variantes diatópicas, sin valor distintivo.

Fonemas vocálicos de la *dariya*		
Estables	/i/	Corto, cerrado, frontal y no redondeado.
	/ɑ/	Corto, abierto, posterior y no redondeado.
	/u/	Corto, cerrado, posterior y redondeado.

Figura 8. Identificación de los fonemas vocálicos de la dariya (Harrel, 1962: 10) y su descripción (Ennaji, et al., 2004: 4).

A continuación, se presenta la *Figura 9* en la que se exponen los signos árabes correspondientes a las tres vocales estables y principales del árabe.

	Vocales estables	denominación
[ɑ]	ـَ	*"fatha"*
[u]	ـُ	*"damma"*
[i]	ـِ	*"kasra"*
Ausencia / sonido mudo	ـْ	"sukun"

Figura 9. Representación de las vocales estables del árabe (elaboración propia).

El signo correspondiente a las vocales /ɑ/ e /i/ es el mismo. Es una raya como si fuera una pendiente. ¿En qué se diferencian? El signo correspondiente a la /a/, denominado "*fatha*" se escribe encima de la consonante a la que acompaña. La "*kasra*", para indicar la vocal /i/ se escribe debajo de las consonantes a las que acompaña.

Cuando se quiere que la consonante se pronuncie con la vocal /u/, se escribe sobre la consonante el signo correspondiente a la "*damma*" (ـُ). Finalmente, el cuarto signo (ـْ) de la *Figura 9* se incluye sobre aquellas consonantes que no se pronuncian con ninguna vocal. El "*sukun*" se parece al símbolo del AFI (˚). Este es descrito como un diacrítico sordo, al igual que la función de sonido mudo en el árabe.

Una de las dificultades características de la lengua árabe es que dichos signos correspondientes a las vocales estables, no es obligatorio escribirlos. Por tanto, en muchos libros, novelas, rótulos del telediario, anuncios… solo se muestran las consonantes del árabe, sin signos vocálicos. Por consiguiente, solo podrá hacer una lectura adecuada quien conozca la palabra en cuestión.

Sin embargo, cuando estas tres vocales son largas, es necesaria su presencia en la escritura y sí que se representan, pero mediante otros signos que forman parte de letras del alifato. Estas se muestran rodeadas de verde en la *Figura 10.*

Figura 10. Alifato o abecedario árabe

Antes de continuar con la presentación de un ejemplo en la *Figura 11,* es necesario indicar la relación existente entre las tres figuras previas (la 8, 9 y 10). En la 8, se representan los tipos de fonemas vocálicos del árabe clásico y *dariya,* siendo compartidos. En la 9, se indica el modo en que aparecen o se manifiestan en las palabras o texto escrito. La *Figura 10,* muestra la tipografía de los fonemas vocálicos cuando son fonemas más alargados de lo habitual. En este caso, requieren ser escritos utilizando uno de los símbolos rodeados en la 10: para /ɑ/, se escribe "ا"; el fonema /u/, se representa mediante "و"; /i/, es "ي". Estas letras adoptan formas diferentes según la posición en la que se escriba en las palabras. Esta cuestión, en la que no se va a profundizar en este escrito, se aplica a todas las letras del alfabeto arriba mostrado y, por tanto, en la lengua árabe clásica y todos sus dialectos.

A continuación, se muestra un ejemplo del nombre en árabe de "Mohamed" [muħaˈmæd], cuya escritura se inicia de derecha a izquierda. A la izquierda, el nombre posee los signos

vocálicos. Y el nombre de la derecha manifiesta una ausencia de los signos vocálicos propios de las breves.

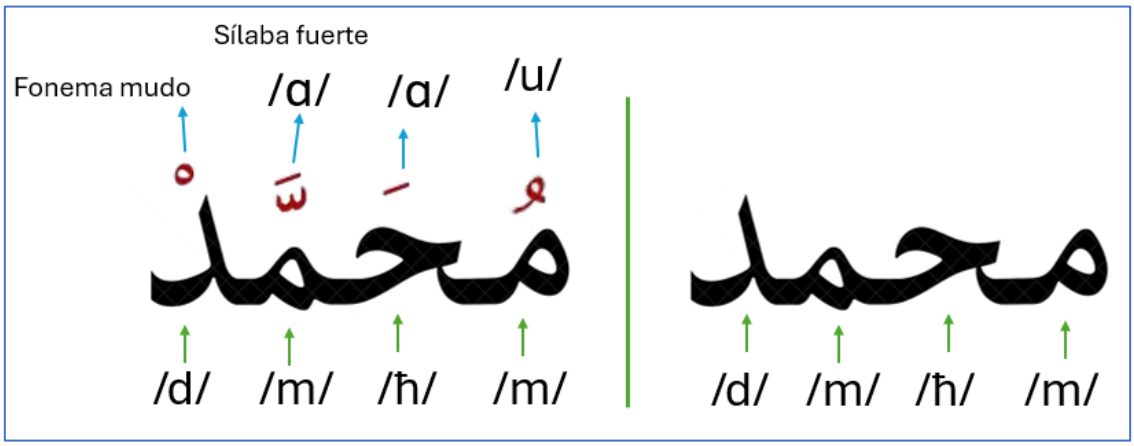

Figura 11. El nombre de "Mohamed" escrito en árabe con y sin vocales breves. Elaboración propia.

Tomando como ejemplo el término de la izquierda de la *Figura 11*, en el nombre propio de Mohamed aparece, por ejemplo, el signo denominado "*sukun*", el diacrítico sordo, sobre la letra "d" en escritura árabe. Este signo indica la ausencia de vocal que acompañe al fonema /d/, lo cual da lugar a una estructura silábica del tipo CVCVCVC. Por otra parte, aparece otro signo —no mencionado hasta el momento— sobre una de las letras "m". Este símbolo, representado gráficamente mediante un trazo similar al número tres invertido u horizontal, se denomina "*shada*" (ّ), término que puede traducirse como "tensión o énfasis". Implica la geminación o duplicación de la consonante sobre la que recae. La vocal a la que acompaña se podría considerar que forma parte de una sílaba fuerte. Además, la presencia de la "*shada"* implica una duplicación de la consonante sobre la que está. Es como si esa consonante afectada por la tensión se leyera al final de la sílaba que la precede y al comienzo de la siguiente. En el caso del nombre de Mohamed, es como si tuviésemos la siguiente distribución silábica: "Mo – ham - med"; teniendo en cuenta que esta distribución se correspondería con la lectura del nombre en árabe, de derecha a izquierda.

Las vocales estables, /ɑ, i, u/, se pueden encontrar en cualquier posición de las palabras combinándose con cualquier fonema consonántico. Suelen ser más largas, a excepción de su posición al final de la palabra. En el dialecto marroquí del árabe puede haber sílabas abiertas con vocal como, por ejemplo, [ʻfi], que es "en". Aunque predomina la tendencia a estructuras cerradas (CVC) por fenómenos de elisión y reducción vocálica.

La /i/ puede pronunciarse como [i], de forma similar al español. Sin embargo, en la mayoría de los casos —en acompañamientos a fonemas consonánticos y junto a consonantes enfáticas y las uvulares y faríngeas— su pronunciación tiende a aproximarse al sonido /e/.

En cuanto a la vocal /u/, presenta varias realizaciones. Como [u], en la mayoría de los contextos. Un segundo modo de articulación: un sonido intermedio entre [o] y [u], que se produce cuando está antes o después de una consonante enfática o del fonema /q/. Por ejemplo, /lun/ "color" no se pronuncia como [u] ni como [o], sino [ʊ]. Es un sonido intermedio entre ambas: /ʊ/. Atendiendo al Alfabeto Fonético Internacional, este sonido vocálico se describe como una vocal posterior semi alta y redondeada.

La [ɑ] presenta tres variantes fonéticas, determinadas por la naturaleza de los fonemas consonánticos que la preceden o que la siguen. Estos van desde una articulación más grave y con la boca más cerrada [æ] —como el término en inglés "mad" (enfadado)— a una pronunciación con una abertura bucal mayor, o igual que la pronunciación de la "a" española [a].

Una vez descritos los fonemas vocálicos del árabe y *dariya*̩ pasamos a describir los alófonos de las mismas correspondientes al dialecto marroquí del árabe.

Alófonos vocálicos de la *dariya*		
Variables o breves	[e]	Corto, semiabierto, frontal y no redondeado.
	[o]	Corto, semiabierto, posterior y redondeado.
	[æ]	Corto, cerrado, central y no redondeado.

Figura 12. Alófonos vocálicos de la dariya (elaboración propia).

Los alófonos de las tres vocales largas son los siguientes: de /ɑ/ es [æ:], de /i/, [i:] y de /u/ es [u:] (Aguadé, 2008: 291).

En cuanto a las inestables o variables, [e, o, æ], la /o/ es similar al sonido /o/ español, aunque únicamente cuando se encuentra junto a fonemas enfáticos, uvulares y faríngeos. En otros casos, se pronuncia como /u/.

La /e/ es la vocal más frecuente en el habla de la *dariya* (Harrel, 1962: 13). Su articulación es variable y depende del contexto fonético. Según los sonidos consonánticos a los que

acompañe se pronuncia como el sonido [ɪ] presente en la palabra del inglés "*glasses*" [glæsɪz] (gafas), o como una [e] de "bate" [ˈbate] en español.

Finalmente, la /æ/ ocurre antes o después de /ħ/ o de /ʕ/, como en [ħæbs] "cárcel". Fuera de este entorno fonético, la ocurrencia de este sonido vocálico es mucho más limitada.

Para concluir el punto de los sonidos vocálicos de la *dariya,* resulta conveniente exponer los diptongos que presenta esta variedad lingüística.

Los diptongos más frecuentes son [aj] o [ai] y [aw], siendo menos los siguientes [ej] y [ew]. Además, los diptongos implican a las dos semivocales recogidas en el AFI de la *dariya* desarrollado por Harrel (1962: 3). Los [ai] y [aw], con acento en la vocal del diptongo, tienden a aparecer con los fonemas consonánticos /ħ/ o /ʕ/. Mientras que [aj] y [aw] aparecen con el resto de los fonemas consonánticos recayendo el acento sobre otras sílabas de la palabra. Por ejemplo, [ˈmrajħ] que es *"*descansando".

Como última puntualización, cabe señalar que en el sistema vocálico del árabe —incluido el dialecto marroquí— no contempla ni reconoce fonológicamente estructuras como el hiato ni el diptongo. Esto se debe a que el árabe se caracteriza por un sistema vocálico muy simple y restringido. Es más, el término diptongo utilizado previamente es copiado de Ennaji *et al.* (2004), por lo que su certeza y existencia en el árabe la pongo en duda.

3.2.2. Elementos suprasegmentales

En este punto se explicarán las ideas más relevantes de los diferentes elementos prosódicos propios del árabe dialecto marroquí. Antes, se tratará la estructura silábica de esta variedad lingüística.

3.2.2.1. La estructura silábica de la *dariya.*

La vocal se considera el núcleo de la sílaba estableciéndose una correlación directa entre el número de vocales y sílabas de una palabra (Ennaji *et al.*, 2004: 6). El dialecto *dariya* suele presentar tres configuraciones silábicas fundamentales: consonante + vocal (CV), CVC y CVCC. Algunos lingüistas, como Benhallam (1989, en Ennaji *et al.,* 2004: 6), descartan esta última o le otorgan menor relevancia debido a su carácter excepcional en el idioma.

Sin embargo, además de las configuraciones mencionadas, la más común es la concatenación de consonantes con la posibilidad de insertar una vocal intermedia, es decir, C(V)C. Como hemos señalado previamente, dado que en el árabe clásico y en el

dialecto marroquí las vocales no siempre son representadas gráficamente, en caso de escribirse, se corresponden con las tres vocales de esta variedad lingüística: /a, i, u/. En otros casos en los que se sigue esta estructura de CC, se recurre al uso de la "schwa", /ə/.

3.2.2.2. El acento

La acentuación constituye uno de los aspectos suprasegmentales que ha recibido una atención relativamente limitada en la investigación lingüística tanto a nivel local (Marruecos) como internacional. Los escasos estudios del tema como el de Benhallam (1990, en Ennaji *et al.,* 2004: 8) indican que la última sílaba de una palabra polisílaba nunca es acentuada. Además, Ennaji *et al.* (2004: 8) abordan el asunto en profundidad llegando a la siguiente conclusión: el patrón de acentuación varía dependiendo de la longitud y contexto de la palabra, pero, en trisílabos o términos de más silabas, generalmente, el acento tónico recae sobre la penúltima o, en menor medida, en la antepenúltima.

Es relevante señalar que la presencia del acento en las distintas sílabas implica una mayor duración en su pronunciación, lo cual influye en el ritmo y la entonación, aspectos que se explican a continuación.

Aguadé (2008: 292) indica que el acento nunca es un rasgo distintivo en la variedad lingüística que nos concierne, siendo completamente libre en la mayoría de las frases. Ello no le resulta sorprendente debido a dos razones, una indicada por el propio autor y, otra que considero pertinente señalar. Primero, es un acento libre debido a la inestabilidad de la que gozan las vocales breves, lo que provoca una continua descomposición y recomposición. En segundo lugar, el carácter libre del acento puede atribuirse a la notable influencia que otras lenguas como el español, francés o bereber —con patrones de acentuación diferentes— han tenido y siguen teniendo sobre la *dariya*. Este mismo autor, tras emplear un sonógrafo en sus estudios, destaca que el acento de una palabra no es comparable al de una frase; analizar el acento en una palabra aislada difiere de un enunciado (Aguadé 2003: 100). De acuerdo con este autor, el acento marroquí no tiene relevancia fonológica ya que no existen pares mínimos que se diferencien exclusivamente por el acento.

3.2.2.3. El ritmo

El ritmo del dialecto marroquí es complejo de determinar por las cuestiones que, a continuación, se presentan. Este dialecto manifiesta características particulares derivadas

de cuestiones tratadas anteriormente tales como la estructura silábica y otros factores como la influencia de otras lenguas extranjeras o los contextos de uso.

El árabe, clásico o *fusha¸* es una lengua acentualmente acompasada, mientras que, el español es silábicamente acompasada (Gil Fernández, 2007: 377). En contextos informales, la *dariya* presenta un ritmo rápido y fluido donde las palabras pueden reducirse y algunas vocales pueden omitirse por procesos de elisión y asimilación. Sin embargo, esta última cuestión sucede en muchas lenguas, por lo que no es una razón sólida que nos permita definir su ritmo.

A diferencia de lo que señalaba Gil Fernández, Ennaji *et al.* (2004: 11), indican que el ritmo del dialecto en cuestión es silábico. La definición y concreción del ritmo del dialecto marroquí es una tarea compleja debido a la escasa bibliografía existente acerca de las cuestiones prosódicas de este dialecto. Sí que he de resaltar que Gil Fernández señaló que el árabe es una lengua acentual, en referencia al árabe clásico y no a un dialecto concreto. Así, pues esta idea, puede, naturalmente, diferir de la naturaleza rítmica de la *dariya.* No tienen porqué coincidir.

La determinación del ritmo del dialecto magrebí es una tarea compleja. He de indicar dos características que pueden contribuir a ese acercamiento en su determinación, por parte del lector, del ritmo de este dialecto. Por una parte, las frases suelen tener una entonación descendente al final. Por otra parte, el contacto lingüístico de este dialecto con otras lenguas completamente distintas como el francés, español o bereber han influido en la prosodia de *dariya* aportando variaciones rítmicas y entonativas complejas de determinar y que no se manifiestan en otros dialectos árabes.

3.2.2.4. La entonación

Ennaji *et al.* (2004) señala que la entonación depende de los diferentes tipos de enunciados. En los interrogativos absolutos, con respuesta cerrada (sí/no), se identifica una entonación ascendente hacia el final del enunciado. Sin embargo, en otro tipo de preguntas, la entonación final puede ser ligeramente descendente o mantenerse nivelada.

En las oraciones asertivas el tono es más plano y neutro llegando a apreciar un ligero descenso hacia el final. Además, esta característica también la mantienen los contextos informales.

La entonación depende de la longitud y la estructura del enunciado, así como de las situaciones comunicativas (Aguadé, 2008: 55).

Una vez expuestas las ideas principales relativas a los elementos segmentales y suprasegmentales de los sistemas fonológicos del español y del dialecto marroquí del árabe, se abordarán en el próximo capítulo, III, las posibles dificultades de aprendizaje que enfrentan los hablantes magrebíes en el aprendizaje del español, derivadas del análisis comparativo entre ambos sistemas.

CAPÍTULO III

4. PRINCIPALES DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS EN INMIGRANTES MARROQUÍES EN SU APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

La migración marroquí hacia España ha sido una constante en las últimas décadas, contribuyendo a la diversidad cultural y enriqueciendo la misma. Sin embargo, este grupo social enfrenta numerosos desafíos en su proceso de integración, siendo el aprendizaje del español como segunda lengua uno de los más significativos.

En el presente capítulo se realizará un análisis comparativo general y sin profundizar de los aspectos estructurales fundamentales de dos sistemas lingüísticos: el español peninsular y el dialecto marroquí del árabe. A través de una aproximación descriptiva y contrastiva, se abordarán las cuestiones más relevantes de los niveles fonológico y fonético con el objetivo de señalar aquellas similitudes y divergencias, considerando tanto las particularidades estructurales de cada variedad lingüística como su influencia en el proceso de adquisición del español como lengua extranjera por parte de hablantes marroquíes.

Dado que el español es una lengua ampliamente normativizada y estandarizada, y la *dariya* carece de un marco normativo oficial, el análisis permitirá al lector reflexionar acerca de cómo la presencia o ausencia de una norma influye en la percepción y uso de las estructuras lingüísticas.

Esta comparación no solo enriquecerá la comprensión de ambos sistemas, sino también aportará elementos clave para el estudio de la interlengua y de las estrategias de adquisición lingüística en contextos bilingües o multilingües.

Por consiguiente, este apartado se centra en identificar y analizar las principales dificultades lingüísticas que suelen presentar estos extranjeros al aprender español, derivando, en gran medida, de las diferencias estructurales y culturales existentes entre la lengua materna de estos aprendientes (la *dariya*) y el español, así como de las condiciones socioculturales en las que tiene lugar dicho aprendizaje. A través de esta exploración, se busca ofrecer una comprensión más profunda de las barreras que obstaculizan su adquisición del español y proponer estrategias, en el siguiente punto de este escrito, que faciliten su integración lingüística y social en la comunidad española.

Con el objetivo de ofrecer una explicación que contemple las diferentes dimensiones de las dificultades identificadas, este epígrafe se estructura en diversos subapartados que permiten abordar de manera específica cada una de las cuestiones tratadas.

4.1. Ámbito fonético y fonológico

En este subapartado se compararán los sistemas fonológicos del español y del dialecto marroquí del árabe, analizando aquellas posibles dificultades relacionadas con los elementos consonánticos, vocálicos y los suprasegmentales de ambas lenguas, y cómo estas diferencias pueden afectar a la correcta articulación y comprensión de palabras en español. Esta idea contribuye a la caracterización de las principales particularidades gramaticales de esta lengua semítica.

Para llevar a cabo esta tarea, como se ha expuesto en el capítulo precedente, se parte de la descripción del plano de la expresión que hemos realizado en ambas lenguas siguiendo las mismas metodologías descriptivas.

4.1.1. Aspectos consonánticos.

La comparación entre el sistema consonántico del español, compuesto por 19 fonema y, el de la *dariya*, con 29 fonemas consonánticos, revela una diferencia significativa que suele generar importantes dificultades en el aprendizaje de una lengua por parte de los hablantes de la otra.

A continuación, en la *Figura 13,* se indican los fonemas consonánticos árabes que no disponen de equivalencia en español según Doggy (2002: 50).

FONEMA	TRANSCRIPCIÓN LATINA	DESCRIPCIÓN			
/ج/[1]	/ǧ/	Sonoro	Oral	Fricativo	Linguopalatal
/ح/[2]	/ḥ/	Sordo	Oral	Fricativo	Faríngeo
/ث/[3]	/ṯ/	Sordo	Oral	Fricativo	Linguointerdental
/ذ/[4]	/ḏ/	Sonoro	Oral	Fricativo	Linguointerdental
/ز/[5]	/z/	Sonoro	Oral	Fricativo	Linguoalveolar
/ش/[6]	/š/	Sordo	Oral	Fricativo	Linguopalatal
/ع/[7]	/ʿ/	Sonoro	Oral	Fricativo	Faríngeo
/غ/[8]	/ġ/	Sonoro	Oral	Fricativo	Linguovelar
/ق/[9]	/q/	Sordo	Oral	Oclusivo	Linguouvular
/ه/[10]	/h/	Sordo	Oral	Fricativo	Laríngeo

Figura 13. Fonemas árabes inexistentes en castellano (Doggy, 2002: 50).

Para una correcta y profunda comprensión de los diez fonemas anteriores y una descripción de su realización, el autor enumera una serie de notas a pie de página donde se explican las pronunciaciones o realizaciones (ver *Figura 14*) y que a continuación inserto dada su utilidad en la comprensión de la *Figura 13.*

[1] Su realización es idéntica a la del fonema francés representado por "j". Ejemplo: *janvier*.
[2] Es parecida a la hache aspirada y se pronuncia mediante el estrechamiento de los músculos faríngeos. Como lo indica acertadamente CORRIENTE (1983, *Gramática árabe*, Madrid, Instituto Hispano-Árabe de Cultura, p. 25) su sonido es parecido al carraspeo de /r/.
[3] Este fonema es casi idéntico al fonema español /0/. La única diferencia entre ambos radica en que para la realización de /ث/, la parte de la lengua que se introduce entre los incisivos superiores y los inferiores no es solamente el ápice sino todo el predorso.
[4] Su pronunciación es idéntica a la del fonema inglés representado por "th". Ejemplo: *the*.
[5] Su pronunciación es idéntica a la del fonema francés representado por "z". Ejemplo: *zèbre*.
[6] Su pronunciación es idéntica a la del fonema francés representado por "ch". Ejemplo: *chameau*.
[7] Su pronunciación se opone a la de /ح/ por ser sonora.
[8] Su producción es muy parecida a la pronunciación muy gutural de /r/ por parte de los parisinos o de /g/ por parte de algunos españoles.
[9] Su realización es parecida a la de /k/. La diferencia radica en que el postdorso de la lengua se retrae más para apoyarse en la úvula.
[10] Su realización es muy parecida a la pronuciación aspirada de /x/ por parte de los andaluces. Ejemplo: *mujer*.

Figura 14. Ejemplificaciones de los fonemas consonánticos del árabe correspondientes a la Figura 13.

Doggy emplea una transcripción latina para los fonemas, no emplea el Alfabeto Fonético Internacional para su representación; el cual será empleado en la siguiente figura.

Por ello, en base a la información de las dos figuras previas, se reflejan en morado, los citados 10 fonemas del árabe inexistentes en el castellano en la siguiente figura de elaboración propia atendiendo a la simbología del AFI.

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retrofleja	Palatal	Velar	Uvular	Faríngea	Glotal
Oclusiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k g	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrante múltiple	ʙ			r					ʀ		
Vibrante simple		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ							
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Aproximante lateral				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Figura 15. Fonemas del árabe inexistentes en castellano (elaboración propia).

De los diez fonemas consonánticos previos he de destacar y es interesante analizar el tercero de la *Figura 13*, esto es, el fonema /θ/. Doggy (2002: 50), indica que el /θ/ está presente en el árabe y no en el español. El mencionado fonema fricativo dental sordo sí existe en el español. Mohamed Doggy señala una ligera diferencia en el punto de articulación de este fonema ya que, según él, para la reproducción de dicho sonido en el dialecto marroquí se pueden utilizar la punta de la lengua y la parte predorsal de la misma. Es decir, la posición de la lengua entre los incisivos superiores e inferiores puede sufrir más variaciones que la pronunciación del fonema en castellano. Esto es cierto, sin embargo, el fonema sigue siendo el mismo.

Además, he de añadir otra ligera diferencia y es que, en el español peninsular, el fonema /θ/ puede ser distintivo, por ejemplo, [ˈkasa] y [ˈkaθa]; mientras que en el dialecto marroquí no. Por lo tanto, no tendría en la *dariya* carácter fonológico.

En el caso de que los diez ejemplos anteriores implicaran alguna dificultad en el aprendizaje del castellano, sería la incorrecta pronunciación de algún fonema español aplicando el modo y punto de articulación de uno marroquí como, por ejemplo, podría tener lugar una confusión en el uso de la [ð] interdental en inicios de palabras.

En relación con algunos fonemas de la *Figura 13*, en árabe algunos fonemas consonánticos poseen una articulación secundaria, esto es, disponen de diferentes realizaciones dando lugar a dos unidades opuestas entre sí mediante el rasgo de enfatización. Generalmente, esta articulación se produce por faringalización o

velarización. La enfatización es un rasgo que posee función distintiva al igual que en castellano (“caro” y “carro”); fonológicamente, las representaciones de las “erres” es distinto. Por ejemplo, en *dariya*, [ˈtab] y [ˈt̪ɑb], que significan “arrepentirse” y “maduro o cocinado”, respectivamente, emplean dos fonemas /t/ diferentes entre sí.

FONEMA	TRANSCRIPCIÓN LATINA	DESCRIPCIÓN				
/ت/	/t/	Sordo	Oral	Oclusivo	Linguodental	– enfático
/ط/	/ṭ/	Sordo	Oral	Oclusivo	Linguodental	+ enfático
/س/	/s/	Sordo	Oral	Fricativo	Linguoalveolar	– enfático
/ص/	/ṣ/	Sordo	Oral	Fricativo	Linguoalveolar	+ enfático
/د/	/d/	Sonoro	Oral	Oclusivo	Linguodental	– enfático
/ض/	/ḍ/	Sonoro	Oral	Oclusivo	Linguodental	+ enfático
/ذ/	/d̪/	Sonoro	Oral	Fricativo	Linguointerdental	– enfático
/ظ/[11]	/ẓ/	Sonoro	Oral	Fricativo	Linguointerdental	+ enfático

Figura 16. Fonemas de la dariya opuestos entre sí por rasgo de enfatización (Doggy, 2002: 51).

El rasgo de enfatización en el dialecto marroquí no solo implica el uso de otros fonemas o alófonos, sino que también afecta a la pronunciación de la vocal posterior a dicha consonante. Esta idea se puede visualizar en el ejemplo anterior. En el primer ejemplo, junto al fonema /t/ aparece un fonema vocálico [a], caracterizado por una apertura central tal y como se indica en la *Figura 2*, mientras que junto a [t̪] hallamos [ɑ].

En este sentido, dado que los estudiantes marroquíes están habituados a distinguir entre pares fonémicos como la [s] y la [sˤ] o a articular otros tipos de fonemas con una resonancia más velarizada o enfática, podrían transferir esas distinciones al español, donde tales contrastes no existen. Esta transferencia fonológica puede conducir a una pronunciación errónea, afectando negativamente a la inteligibilidad, al acento y, en ocasiones, al significado. Normalmente en estos casos se produce una hiperdiferenciación fonológica que hace referencia a la producción de oposiciones fonológicas que en realidad no existen en la lengua meta (Gil Fernández, 2007: 400).

Al igual que se indicaron los fonemas consonánticos exclusivos del árabe respecto del español, Mohamed Doggy (2002: 51) indica los presentes en el castellano y de los que carece el árabe, que, a fin de cuentas, serían los que presentarían mayor problema en la

pronunciación del español por aprendientes con el dialecto marroquí del árabe como lengua nativa, dando lugar a casos de infradiferenciación fonológica. Este es un fenómeno que sucede cuando un hablante no percibe o no produce adecuadamente ciertos contrastes fonológicos presentes en la lengua meta, debido a que dichos contrastes no existen en su lengua materna.

FONEMA	DESCRIPCIÓN			
/ĉ/	Sordo	Oral	Africado	Linguopalatal
/n̠/	Sonoro	Nasal	Oclusivo	Linguopalatal
/g/	Sonoro	Oral	Oclusivo	Linguovelar

Figura 17. Fonemas consonánticos del español inexistentes en la dariya.(Doggy, 2002: 51).

Con el objetivo de seguir realizando un análisis contrastivo coherente, es necesario presentar los fonemas anteriores tal y como están recogidos en el AFI. Bajo esta consideración, a continuación, se muestra la equivalencia de dichos fonemas.

Fonema (Doggy, 2002: 51)	Descripción (Doggy, 2002: 51)	**Fonema según AFI**	Descripción AFI
/ĉ/	Sordo, oral, africado, linguopalatal	/t͡ʃ/	Sorda, africada, postalveolar
/n̠/	Sonoro, nasal, oclusivo, linguopalatal	/ɲ/	Sonoro, nasal, palatal
/g/	Sonoro, oral, oclusivo, linguovelar	/g/	Sonoro, oclusivo, velar

Figura 18. Fonemas consonánticos del español inexistentes en la dariya según Doggy y AFI (elaboración propia).

Cabe señalar que en la *Figura 17*, el autor incluía el fonema /p/, el cual he eliminado porque, ciertamente, es un fonema consonántico inexistente en el árabe clásico al igual que tampoco le corresponde alguna letra del alifato, pero sí existe en el sistema fonológico de la *dariya*.

Por otra parte, resulta conveniente presentar los sistemas fonológicos de la *dariya* y del español en una única representación gráfica, a fin de facilitar una comprensión más clara y visual de los fonemas compartidos y no compartidos por ambas lenguas. Se incluye a continuación una tabla de elaboración propia basada en el Alfabeto Fonético

Internacional. En ella se distinguen los fonemas compartidos y no compartidos entre la *dariya* y el español peninsular. Así, en la *Figura 16* se muestra los fonemas de la *dariya* rodeados de azul; los del castellano, en rojo; y, los fonemas consonánticos compartidos entre ambas variedades lingüísticas, rodeados de verde.

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retrofleja	Palatal	Velar	Uvular	Faríngea	Glotal
Oclusiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k g	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	N		
Vibrante múltiple	ʙ			r					ʀ		
Vibrante simple		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ							
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Aproximante lateral				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Figura 19. AFI (2020). Elaboración propia

En esta última tabla de elaboración propia se identifican un total de 18 fonemas consonánticos del español cuando deberían ser 19. El fonema ausente es la consonante africada palatal /t͡ʃ/ porque la tabla del AFI no contempla los dígrafos —estos son dos símbolos que juntos representan un fonema—, aunque están previstos en el alfabeto. Con relación a los fonemas consonánticos de la *dariya*, en la *Figura 19* se identifican 27. Para completar los 29 fonemas consonánticos del dialecto marroquí, es necesario añadir los dos siguientes: el africado postalveolar /d̠ʒ̠/ y la aproximante labiovelar sonora /w/.

A la vista de las tablas anteriores, se expondrán los principales errores posibles, tanto por hiperdiferenciación como por infradiferenciación, así como las dificultades que el alumnado puede encontrar y que ya se han ido avanzando previamente de la mano de Mohamed Doggy, es decir, se plantea una previsión del error.

- El fonema /ɲ/

Este fonema nasal palatal sonoro es inexistente en el sistema fonológico del dialecto marroquí del árabe y tampoco existe en el árabe clásico, lo que explica que muchos hablantes de español como segunda lengua (L2) no logren articularlo correctamente. Muchos araboparlantes intentan sustituir este fonema por una combinación de sonidos que sí existen en *dariya*, como [nj] o [nʒ]. Y ello, se podría identificar en pronunciaciones incorrecta de palabras como “pañuelo” o “mañana”. Así, podrían sonar así: [paˈnjwelo] en vez de [paˈɲwelo] o [maˈnjana] en vez de [maˈɲana].

En cuanto a la expresión escrita, este fonema /ŋ/ puede llevar a confusión acerca de cuándo escribir la "ñ". Palabras como, por ejemplo, "compañero" pueden ser escritas así "*companiero". En ese intento de representar gráficamente, al escribir, un sonido que no existe en la lengua árabe puede provocar dificultades como las mencionadas. El resto de los fonemas nasales no parecen ocasionar interferencias.

- Confusión entre los fonemas /p/ y /b/

En la *Figura 19,* se observa que el fonema consonántico bilabial oclusivo sonoro, /b/, sí que es compartido por ambas variedades lingüísticas; sin embargo, su par sordo, esto es, el fonema /p/ no existe como tal en el sistema fonológico árabe. Es cierto que en el día a día de un hablante de *dariya* sí que puede llegar a emplear y pronunciar el sonido /p/ debido a su uso constante en préstamos lingüísticos como, "playa" o "partido", en el norte de Marruecos y, "*portable*", del francés, en amplias regiones del país para designar al "teléfono móvil".

En el punto 3.2.1.1., de la presentación del sistema consonántico del dialecto marroquí, se indicaba que la labialización de algunas consonantes como la /b/constituye una característica del dialecto. Y por ello, podemos estar ante otra dificultad o posible error ya que el hablante no suele diferenciar /p/ y /b/, básicamente, porque su sistema fonológico no le obliga a ello y, en consecuencia, pronuncian "baba" [ˈbaba] en vez de "papá" [paˈpa]. Se llega a oír una sustitución del fonema /p/ por /b/.

Por otra parte, se podrían producir errores ortográficos de carácter esporádico— *los cuales he tenido en mi infancia*— como, por ejemplo, escribir "*pronompre" en vez de "pronombre".

Es decir, aunque actualmente hayan entrado en la *dariya* préstamos procedentes del español o del francés en las que se pronuncia el fonema /p/, sigue existiendo riesgo de infradiferenciación fonológica porque en el árabe clásico no existe esa diferencia entre el sonido oclusivo bilabial sordo /p/ y sonoro /b/.

- Distinción entre /s/ y /θ/

Quiero señalar, en este punto, antes de indicar las posibles dificultades, una cuestión de suma relevancia que puede generar confusión con relación a la existencia del fonema /θ/ en *dariya*.

Dicho fonema interdental fricativo sí existe en el árabe clásico. Sin embargo, la presencia de este fonema en los sonidos consonánticos del dialecto marroquí va a depender de las regiones marroquíes en donde se analice el habla. En Tetuán, Fez o Marrakech es más fácil identificar el fonema /θ/ en el habla de sus habitantes; sin embargo, en Casablanca, Rabat o Agadir se ha perdido parcialmente siendo sustituido por el fonema /t/.

Además, en algunas regiones de Marruecos se pronuncia el fonema /θ/ colocando el ápice de la lengua entre los dientes. Mientras que en otras, se articula dicho fonema colocando la zona predorsal de la lengua entre los incisivos.

Toda esta variación dialectal en las regiones alauitas, dependiente de una serie de factores sociales y culturales, influye en el modo en que un marroquí aprende español como L2. La principal dificultad que se puede resaltar hace referencia a una interferencia fonológica de la LM a la L2. Como el habla de una considerable parte de la población marroquí carece del fonema /θ/, y en aquellas regiones que sí lo manifiestan, lo articulan como una /s/. ¿Por qué? Por varias simples razones: primero, porque este último fonema que es familiar sí existe en su lengua materna. Segundo, probablemente se deba a la influencia fonológica de otras lenguas extranjeras presentes en Marruecos como el francés. Por ejemplo, esta última variedad lingüística carece del fonema /θ/; así, en "*merci*", la segunda sílaba ("ci") se pronuncia como un [si]. Otra razón puede estar relacionada con que solo el 5% de los hispanohablantes diferencian entre estos dos fonemas y el 95% de los hablantes de español lo neutralizan con el fonema /s/. No obstante, aunque la mayoría no realiza dicha distinción, el alumnado marroquí puede aprender a realizar dicha distinción, o al menos a oír las diferencias, si se encuentra en una región como el centro norte peninsular.

- Vibrante simple /ɾ/ y vibrante múltiple /r/

En el sistema fonológico marroquí, el fonema /r/ se realiza habitualmente como una vibrante múltiple [r], aunque sí se emplea la vibrante simple, [ɾ] en muchas palabras. Sin embargo, no existe un contraste fonémico entre ambas realizaciones: se trata de variantes alofónicas condicionadas por el entorno fonético o el estilo del hablante, sin que ello suponga un cambio de significado. Esta ausencia de distinción contrasta con el español, donde la oposición entre vibrante simple y múltiple sí es fonémica y puede alterar el significado de las palabras.

Una posible dificultad como resultado de esta cuestión es la tendencia a pronunciar cualquier sonido /r/ en español como vibrante múltiple.

- Sonidos faringales

Por otra parte, cabe señalar que el dialecto marroquí mantiene sonidos faringales, /ħ/ y /ʕ/, que no existen en español. Asimismo, se emplean sonidos uvulares como los fricativos, /ʁ/, /χ/, y el oclusivo, /q/. Pero, estas articulaciones no constituyen dificultades para hispanohablantes puesto que requieren del empleo de partes de la garganta empleadas en el habla español. Para el estudiante marroquí, el empleo de estos puntos y modos de articulación puede dar lugar a realizaciones existentes en la lengua española.

4.1.2. Aspectos vocálicos

Los sonidos vocálicos constituyen el otro elemento segmental que puede acarrear dificultades en el aprendizaje del español como L2. Estos conflictos se deben, fundamentalmente, a las diferencias existentes entre el inventario de vocales del dialecto marroquí del árabe y el del español.

Como se había descrito anteriormente, el español posee un sistema vocálico compuesto por cinco vocales: /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/. La *dariya* presenta un número diferente de vocales y, su pronunciación es, además, más abierta a variaciones regionales y contextuales. A diferencia de lenguas que cuentan con una norma lingüística establecida —como el español, que posee una gramática y ortografía reguladas por instituciones como la Real Academia Española—, el dialecto marroquí no está estandarizado ni normalizado. Esto es, no existe un estándar oficial y unificado que regule diferentes cuestiones gramaticales, ortográficas y morfosintácticas.

La ausencia de una norma codificada hace que estas variaciones regionales y contextuales sean más perceptibles entre las regiones marroquíes. Y es, entre otras razones, esta falta de estandarización de la *dariya* que amplifica la dificultad de este trabajo de investigación ya que no hay un modelo normativo o marco común de referencia que sirva como punto de comparación o corrección.

De ahí que en el inventario marroquí se identifiquen tres vocales estables: /ɑ/, /i/, /u/, lo que interpretamos como tres fonemas, y tres alófonos: [e], [o], [æ]. Las vocales tienden a ser breves y a reducirse o incluso elidirse en el habla rápida o cotidiana, lo que contrasta

con el español donde la vocal es más estable y ocupa un lugar central y preeminente en la sílaba.

- Confusión en la pronunciación de /e/ y /o/

Una de las principales dificultades es la confusión entre la articulación de las vocales medias: /e/ y /o/. Estos fonemas vocálicos del español existen en el árabe como simples alófonos. En *dariya*, estos sonidos vocálicos no pueden distinguirse con tanta claridad o no se dan con el mismo grado de abertura. Por ello, se pueden llegar a oír incorrecciones como: "*veno" [ˈbeno] en vez de "vino" [ˈbino], una ultracorrección.

Asimismo, la tendencia a la reducción vocálica puede llevar a una omisión o debilitamiento de las vocales españolas, especialmente en posición átona, afectando a la correcta pronunciación de palabras completas. En estos casos se produce un cambio de timbre. Por ejemplo, "escuela" podría adaptarse como [iskwila] en *dariya* presentando un problema de cambio de timbre, No se añade ninguna vocal. Se cambia el timbre /e/ por /i/ (Kieger-Keicher, 2006: 4).

Además, el sistema prosódico, tratado más adelante, puede influir en la colocación del acento y en la duración de las vocales, generando errores en la entonación general del discurso. En la pronunciación árabe, las vocales posteriores a las consonantes enfáticas cambian su timbre, pudiendo el estudiante trasladar esta pronunciación al castellano, generando vocales desnaturalizadas.

- Inserción de vocales epentéticas

Para evitar grupos consonánticos que no existen en los dialectos de Marruecos, el alumno puede insertar una vocal extra. Pongamos el siguiente caso: supongamos que el estudiante araboparlante quiere decir "planta". Como en algunos dialectos regionales de Marruecos, el grupo consonántico [pl] no es común, el aprendiente podría insertar una vocal extra a modo de ayuda para la pronunciación, convirtiendo el término inicial en "*palanta" [pa'lanta].

A esta cuestión se le nombra como "inserción de vocales epentéticas". Según Kieger-Keicher (2006: 4), son vocales añadidas dentro de una palabra para facilitar su pronunciación, sobre todo cuando una secuencia consonántica no es común a la LM. Esto hace referencia a la adición de vocales no previstas en la estructura silábica del español.

Ello responde a la necesidad de adaptar los grupos consonánticos del español a los patrones fonológicos del dialecto marroquí.

- Diptongación

Para concluir, es necesario comentar una serie de cuestiones relacionadas con los diptongos en ambas lenguas. En árabe no existen conceptos varios como hiato y triptongo, como sucede en el español. La *dariya* posee un sistema vocálico más reducido y no comparte todos los diptongos con el castellano.

Por ello, como posible dificultad se halla la "monoptongación" de diptongos llegando a producir una pronunciación incorrecta.

4.1.3. Aspectos prosódicos

Además de las dificultades fonológicas segmentales comentadas en los puntos anteriores, existen importantes retos en el ámbito prosódico. Estas dificultades se originan en las diferencias estructurales que existen en el sistema prosódico de la *dariya* y del español, afectando especialmente a la entonación, el ritmo y la acentuación.

4.1.3.1. La estructura silábica

Comenzando con la estructura silábica, esta constituye un componente esencial dentro de la organización prosódica de las lenguas, al incidir directamente en el ritmo, la entonación y la inteligibilidad del habla, cuestiones tratadas posteriormente.

Desde una perspectiva más técnica, la sílaba española puede representarse mediante estructuras formadas por consonantes y vocales, siendo esta última el núcleo esencial. La sílaba se inscribe dentro de un grupo rítmico que obedecen a un patrón relativamente regular, tendiendo a la isocronía silábica, es decir, a una distribución temporal uniforme de sílabas dentro del enunciado. Ello proporciona al español una fluidez rítmica características y una estructura silábica sencilla (Hualde, 2013: 57).

El dialecto marroquí por su parte presenta una estructura silábica más compleja e inestable, influida por la coexistencia de diversos dialectos regionales y por el contacto con otras lenguas (Ennaji *et al.*, 2004: 6). Una característica distintiva del dialecto marroquí es la tendencia a la concatenación de consonantes, que puede dar lugar a estructuras silábicas como CC o CCC, resolviéndose mediante la inserción de vocales epentéticas.

Estas diferencias pueden favorecer la aparición de dificultades en el aprendizaje del español como L2, por ejemplo, la tendencia de la *dariya* a admitir secuencias consonánticas más complejas puede llevar a una sobre-consonantización en la producción del español dificultando la pronunciación de sílabas abiertas o la correcta articulación de diptongos.

Asimismo, y en relación a dificultades propias de los aspectos vocálicos, la ausencia de representación gráfica sistemática de las vocales en árabe puede originar omisiones o alteraciones vocálicas en español, afectando a la inteligibilidad del mensaje.

4.1.3.2. El acento

El español se caracteriza por poseer un sistema acentual relativamente libre, es decir, el acento léxico puede situarse en distintas sílabas dentro de una palabra, aunque de forma no aleatoria, restringido principalmente a la antepenúltima, penúltima o última sílaba (Gil Fernández, 2007: 281). Este sistema no solo tiene una función prosódica, sino también fonológica, ya que el acento español cumple una función distintiva, permitiendo diferenciar pares de palabras.

Por el contrario, el dialecto marroquí del árabe presenta un sistema acentual menos sistemático y fonológicamente irrelevante. Aguade (2008: 292) considera que el acento de la *dariya* es libre, en el sentido de que su posición no es predecible ni significativa desde un punto de vista fonológico. De hecho, no existen pares mínimos cuya distinción dependa únicamente del acento, lo que evidencia la falta de valor contrastivo de este rasgo en dicha variedad lingüística.

Esta variabilidad se fundamenta en diversos factores. En primer lugar, las vocales breves presentan una notable inestabilidad fonética, lo cual provoca una constante reconfiguración silábica afectando a la posición del acento. En segundo lugar, la fuerte influencia de otras lenguas ha contribuido a una mayor variabilidad en los patrones acentuales del árabe dialecto marroquí, generando un sistema híbrido y menos predecible.

Igualmente, los hablantes de *dariya* pueden no percibir o reproducir correctamente los cambios de acento en español, lo que puede llevar a errores de comprensión o producción.

4.1.3.3. El ritmo

El ritmo, entendido como la organización temporal del habla, constituye un rasgo prosódico esencial para la comprensión y la producción oral. Este fenómeno perceptivo,

recordemos, se manifiesta a través de la distribución el acento, de la duración de las sílabas, la velocidad de elocución y la ubicación de las pausas (Quilis, 1997: 7).

El ritmo del español peninsular se sitúa en un continuo entre la isocronía silábica y la acentual, dependiendo de variables como el dialecto y el contexto y características del hablante (Gil Fernández, 2007: 315).

El ritmo del dialecto marroquí presenta características propias que lo distingue del castellano. Este dialecto africano tiene un ritmo silábico más marcado en contextos formales donde el discurso es más medido con pausas más estructuradas. En situaciones informales, el ritmo es más acelerado y fluido con fenómenos de reducción de palabras o elisión de ciertos fonemas. No obstante, los autores consultados y citados a lo largo del presente trabajo presentan ideas contrarias en relación al ritmo de la *dariya.* Así, no queda determinado el ritmo de este dialecto.

El árabe clásico es una lengua acentualmente acompasada, concentra su prominencia rítmica en el acento, aunque de manera más difusa y sin repercusiones fonológicas claras. En cambio, el español, por su estructura silábicamente acompasada (Gil Fernández, 2007: 377), exige una adecuada percepción y producción del acento para evitar malentendidos comunicativos. Esta disonancia puede generar errores en la pronunciación del español, como la tendencia a no marcar adecuadamente la sílaba tónica, a desplazar el acento o a mantener una entonación monótona, lo que afecta tanto a la inteligibilidad como a la naturalidad del discurso. De igual modo, sucede entre el castellano y *dariya.*

Además, como apuntan Ennaji *et al.* (2004: 11), el ritmo y la acentuación son factores que varían significativamente entre las distintas regiones de Marruecos, lo que introduce una considerable diversidad prosódica dentro de la misma lengua.

Estas diferencias rítmicas pueden generar dificultades como una producción del español poco estructurada, especialmente en lo referente a la correcta marcación de acentos y pausas, aspectos fundamentales para la inteligibilidad.

Los estudiantes pueden hablar español con un ritmo irregular, acentuando más de lo necesario o reduciendo sílabas átonas, lo que afecta a la naturalidad de su pronunciación.

4.1.3.4. La entonación

La entonación cumple funciones comunicativas relevantes esenciales en la transmisión de información lingüística y paralingüística, si bien presenta rasgos diferenciales

significativos que inciden directamente en la adquisición del español por parte de los hablantes marroquíes.

En el caos del español peninsular, la entonación se caracteriza por su variabilidad melódica. Se trata de una lengua con un sistema entonativo rico y no lineal, en el que movimientos ascendentes y descendentes del tono cumplen funciones pragmáticas y semánticas muy marcadas. La entonación española permite distinguir entre distintos tipos de enunciados.

Por ejemplo, en las preguntas totales (de respuesta sí/no), la entonación tiende a ascender hacia el final del enunciado, mientras que, en las preguntas con pronombres interrogativos, la curva melódica suele ser descendente. Asimismo, enunciados declarativos tienden a presentar una entonación descendente al final, lo que marca el cierre del acto comunicativo. Por tanto, hay varias curvas melódicas que distinguen significados enunciativos.

En contraste, el sistema entonativo de la *dariya* se considera más plano y menos contrastivo. Según Ennaji *et al.* (2004), la entonación varía en función del tipo de enunciado, pero con una menor amplitud tonal.

En las interrogativas totales, al igual que en castellano, se observa una entonación ascendente al final, mientras que en las interrogativas parciales el tono puede permanecer nivelado o mostrar un ligero descenso. En los enunciados asertivos, el patrón predominante es plano o levemente descendente, incluso en contextos informales, lo cual contribuye a una melodía general más monótona en comparación con el español.

Aguadé (2008: 55) destaca que la entonación en *dariya* depende notablemente de la longitud y la estructura del enunciado, así como del registro comunicativo, pero carece del grado de codificación fono-pragmática presente en español. La entonación es menos variada y más plana.

Como dificultades, el alumnado puede emplear entonaciones monótonas o inapropiadas, lo que puede transmitir falta de expresividad, cortesía o claridad en la intención comunicativa. Ello deriva en incorrecciones en la producción de enunciados interrogativos; errores en la marcación final del enunciado; por ejemplo.

Incluso en situaciones comunicativas específicas— como en órdenes, sugerencias o exclamaciones— la entonación neutra o no marcada puede alterar el valor pragmático del enunciado, resultando en malentendidos.

CONCLUSIONES

El aprendizaje del español por parte de los hablantes de otra lengua totalmente diferente como es la *dariya* representa un reto complejo que exige un abordaje multidimensional desde la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas extranjeras. A lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de errores recurrentes en los distintos niveles del lenguaje, cuya comprensión resulta imprescindible para el diseño de propuestas e intervenciones pedagógicas eficaces. Estos errores no son meras equivocaciones circunstanciales, sino manifestaciones sistemáticas de un sistema interlingüístico en construcción, fuertemente condicionado por la estructura de la lengua materna y por factores extralingüísticos como la edad, el nivel educativo, la motivación o el entorno sociocultural.

En el primer capítulo del presente trabajo se establecieron los pilares conceptuales y teóricos del escrito distribuidos en dos puntos, abordando los principales enfoques lingüísticos y pedagógicos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera. Y es que es necesario conocer y determinar las características socioculturales del alumnado al que vamos a diseñar una serie de intervenciones didácticas para conseguir unos objetivos generales y específicos propuestos. Para ello se consultó bibliografía de Selinker o González y Asensio, por ejemplo.

Una vez sentadas las bases teóricas de los aspectos fonéticos y fonológicos, en el segundo capítulo se realizó una descripción de los sistemas fonológicos del castellano y el del dialecto marroquí, con el objetivo de identificar similitudes y diferencias en el capítulo III y que puedan influir en el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los hablantes marroquíes. En este caso, se trató la teoría de Gil Fernández (2007) y la de Doggy (2002).

De los elementos segmentales del español, este cuenta con 19 fonemas consonánticos y 5 vocálicos. La *dariya* cuenta con 29 fonemas consonánticos y 3 vocálicos. De los elementos suprasegmentales, el español es una lengua silábicamente acompasada donde el acento tiene funciones contrastiva, distintiva y culminativa. En cuanto a la *dariya*, la delimitación y determinación teórica de los elementos suprasegmentales ha sido una tarea compleja debido a la carencia de una regulación normativa del dialecto.

En el tercer capítulo se realizó el análisis contrastivo de las cuestiones segmentales y suprasegmentales de ambas variedades lingüísticas. Este análisis comparativo entre *dariya* y español permite comprender la naturaleza de las dificultades de aprendizaje.

En el ámbito fonético y fonológico se identifican errores consonánticos y vocálicos. En la articulación de fonemas consonánticos que no existen en *dariya* como /ʎ/ o errores con el empleo de las vibrantes simple y múltiple. El alumnado puede llegar a sustituirlos por fonemas más familiares afectando a la inteligibilidad.

En los fonemas vocálicos, se describen dificultades derivados de la mayor riqueza vocálica del español frente a las limitadas vocales del dialecto marroquí.

En relación al ámbito prosódico, se describen diferencias y, en ocasiones, similitudes en el ritmo, la acentuación y la entonación. Las dificultades de los aspectos prosódicos y de los fonético-fonológicos se deben tanto a diferencias estructurales como a la falta de normativización del dialecto marroquí. Por ello, se destaca la necesidad de diseñar estrategias didácticas adaptadas que partan del análisis contrastivo para facilitar el aprendizaje del español como lengua extranjera.

El análisis contrastivo permite no solo detectar los obstáculos más frecuentes que enfrenta el alumnado en ámbitos varios, también facilita la identificación de posibles interferencias fonológicas que pueden surgir del proceso de aprendizaje de español como LE. Por tanto, la metodología del análisis contrastivo empleada proporciona una visión crítica y global que permite identificar su relevancia contribuyendo a la planificación y estructuración de los métodos de enseñanza de forma eficaz.

A partir del análisis de los tres capítulos del presente TFM, se pueden sugerir una serie de líneas de actuación —aunque no hayan sido recogidas en este documento— relacionadas con implicaciones didácticas concretas, especialmente centradas en la enseñanza de ELE a hablantes de *dariya*.

Partiendo del capítulo dedicado a la identificación de las posibles dificultades derivadas de las diferencias entre los sistemas fonológicos del dialecto marroquí y del español, se considera pertinente el diseño de tareas específicas o talleres de pronunciación enfocados en los fonemas que presentan un mayor grado de interferencia. Así, resultaría especialmente útil incorporar actividades orientadas al desarrollo de la discriminación auditiva, con el fin de favorecer una percepción más precisa de los contrastes fonológicos relevantes en la lengua meta.

Las propuestas didácticas a diseñar por los docentes deben permitir el desarrollo de la conciencia fonológica y auditiva para mejorar la competencia comunicativa. En este sentido, según la Hipótesis del input de Krashen, el aprendizaje mejora cuando el input está ligeramente por encima del nivel del estudiante (i + 1).

Por tanto, entre las principales conclusiones destaca la necesidad de reconocer el valor formativo del análisis de errores como herramienta diagnóstica que permite tanto al docente como al discente tomar conciencia de las áreas de dificultad. En el caso concreto de los migrantes marroquíes, se constata que muchas de las interferencias tienen origen en aspectos específicos de la *dariya*, como la ausencia de ciertas oposiciones fonológicas o la escasa coincidencia léxica con el español. Asimismo, el fenómeno de la disglosia en el contexto marroquí, así como la coexistencia de varias lenguas en el entorno social y escolar, introducen elementos adicionales de complejidad que deben ser tenidos en cuenta en el diseño curricular.

Cabría resaltar la importancia de una formación docente sólida en aspectos de fonología contrastiva, sociolingüística de *dariya* y didáctica intercultural, que permita a los profesores de ELE comprender la realidad lingüística y sociocultural de sus estudiantes. Solo así será posible construir un entorno de aprendizaje verdaderamente inclusivo, en el que se reconozca y valore la diversidad lingüística como un recurso pedagógico y no como una barrera.

Una de las limitaciones más relevantes del presente trabajo es la ausencia de una intervención empírica directa en contextos educativos reales, así como la falta de análisis de un corpus oral auténtico producido por aprendientes marroquíes de español como lengua extranjera. Esta carencia, si bien comprensible en el marco de la línea de trabajo seguida en este Trabajo Fin de Máster, abre una prometedora línea de investigación futura.

No obstante, el análisis contrastivo y teórico realizado en este estudio ha permitido identificar posibles interferencias fonológicas y dificultades de aprendizaje derivadas de las diferencias estructurales entre el español y la *dariya*. Sin embargo, para validar y matizar estas hipótesis, sería necesario contrastarlas con datos empíricos obtenidos a partir de la observación directa del habla de aprendientes reales.

Esta identificación de interferencias lingüísticas frecuentes, así como la toma de contacto y comprensión del sistema fonológico del dialecto marroquí del árabe en relación con el

castellano, constituyen el punto de partida para elaborar materiales y estrategias metodológicas adaptadas, que contribuyen al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos y eficaces, esto es, cuestiones promovidas por la legislación educativa vigente como la LOMLOE (2020).

Por tanto, se proponen como posible desarrollo posterior dos líneas de trabajo. Primero, la elaboración de una propuesta didáctica específica basada en este análisis comparativo, con el objetivo de facilitar una enseñanza de español más sensible a la diversidad lingüística y cultural de sus aprendientes, y capaz de atender los retos concretos que plantea el contacto entre el sistema sonoro del dialecto marroquí y del español peninsular. En segundo lugar, se propone el trabajo con corpus oral auténtico que permita, mediante el empleo de herramientas tecnológicas, la identificación precisa de las cualidades de los elementos suprasegmentales del dialecto marroquí.

En este sentido, los contenidos tratados en este trabajo de investigación no solo tienen una función descriptiva y analítico, sino que abren la posibilidad, por un lado, de desarrollar y continuar profundizando en los sistemas fonético-fonológicos de las variedades lingüísticas tratadas y, por otro lado, proyectar aplicaciones pedagógicas futuras en ámbitos de enseñanza variados dirigidos a la población migrante magrebí, desde una perspectiva fundamentada.

Este tipo de estudios analíticos no solo resultan relevantes desde una perspectiva académica o descriptiva, sino que también tienen un imapacto directo en la inclusión social y educativa de colectivos en situación de vulnerabilidad, como es el caso de la población inmigrante marroquí. Comprender los errores lingüísticos desde un enfoque contrastivo permite al profesorado el diseño de situaciones de aprendizaje más empáticas, contextualizadas y eficaces.

El análisis de la interlengua de aprendientes arabófonos no solo mejora la calidad de la enseñanza del español como L2, sino que favorece la igualdad de oportunidades, la participación activa en el aula y el acceso a recursos formativos y sociales. De este modo, se refuerza la idea de que la investigación lingüística aplicada debe situarse también al servicio de la cohesión social y de la equidad educativa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADÉ BOFILL, J. (2003). "Estudio descriptivo y comparativo de los fonemas del árabe dialectal marroquí". *EDNA, estudios de dialectología norteafricana y andalusí*, 7, 59-109.

- (2008). *Árabe marroquí (Casablanca)*, 282 – 310. Zaragoza.
- (1996). Notas acerca de los preverbios del imperfectivo en árabe dialectal magrebí. *EDNA, Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*, *1*, 197-213.

ALARCOS LLORACH, E. (1949). El sistema fonológico español. *Revista de Filología Española*, vol. 33, p. 265.

ALONSO, A. (1961). *Estudios lingüísticos*. Madrid: Gredos.

BUENO GONZÁLEZ, A. (1992). "Marco de referencia para el análisis de errores". *Revista española de lingüística aplicada*, 8, 41-74.

CORDER, S. P. (1981). *Error Anlysis and Intelanguage*, Oxford.

COROMINAS, J. (1954). *Diccionario crítico etimológico de la Lengua Española*.

CORTÉS, M. y MORENO CORTÉS, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Editorial Edinumen,

DOGGY, M. (2002). Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español. *Carabela*, 52, 47-60.

ELHASSANI, A. (2016). "Interferencias de otras lenguas habladas diferentes de la lengua materna en el español/lengua extranjera por estudiantes marroquíes" en *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, 297-305.

ENNAJI, M., MAKHOUKH, A., ES-SAIYDY, H., MOUBTASIMME, M. y SLAOUI, S. (2004). *A grammar of Moroccan Arabic*. Fes: Faculty of Letters Dhar El Mehraz.

GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica.* Madrid: Arco Libros.

GIL FERNÁNDEZ, J. y LLISTERI, J. (ed.). (2024). *Fonética y Fonología Descriptivas de la Lengua Español: Volume 1.* Georgetown University Press.

GONZÁLEZ DÍAZ, J. L. y ASENSIO BROUARD, M. (1996). "Las teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas". *Babel–AFIAL: Aspectos de Filoloxía Inglesa e Alemá*, 3-4-5, 155-186.

GRABE, W. (2002). *Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-First Century*. In R. B. Kaplan (Ed.), The Oxford Handbook of Applied Linguistics, 3–12. Oxford: Oxford University Press.

HARREL, R. S. (1962). *A short reference grammar of Moroccan Arabic*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.

HUALDE, J. I. (2013). *Los sonidos del español: Spanish Language edition*. Cambridge University Press,

IGNATIEVA SOLIANIK, N. (2016). La hipótesis del análisis contrastivo y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Estudios de lingüística aplicada*, 7, 142-151.

INSTITUTO CERVANTES (2023). *El español: una lengua viva. Informe 2023*. Madrid: Instituto Cervantes. [Disponible en: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2023/ES_una_lengua_viva_2023.htm

INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION. (1999). *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge University Press.

KIEGEL-KEICHER, Yvonne. (2006). La epéntesis vocálica en hispano-árabe y en los arabismos iberorromances. *Studia Neophilologica*, 78, 3-27.

KOUTI, M (2010). Problemas perceptivos de la estructura silábica del español por aprendices griegos de E/LE. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, 7.

LADO, R. (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers,* Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research. Essex: Longman.* (Trad. cast. *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lengua*s. Madrid: Gredas, 1994).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

MARKRIA, S. (2013). La situación del español en las tres zonas magrebíes (Túnez, Marruecos y Argelia). *Actas del IV taller «ELE e interculturalidad Instituto Cervantes de Orán*, 84-89.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Universidad de Sevilla. Disponible en línea en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=T3WTKaB93FcC&oi=fnd&pg=PA18&dq=MART%C3%8DN,+Jos%C3%A9+Miguel+Mart%C3%ADn.+La+lengua+materna+en+el+aprendizaje+de+una+segunda+lengua.+Universidad+de+Sevilla,+2000&ots=v-hPDNreSr&sig=1qMrXrzl8Gj1mqxeFXa1BC86EIc#v=onepage&q&f=false

MORENO QUIBÉN, N. (2020). "Fonética y Fonología: los sonidos del español". *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica.* https://www.quiben.net/lenguaespanyola/wp-content/uploads/2020/10/Fonetica-Munoz-Basols2017Introduccion-a-.pdf

NÚÑEZ CEDEÑO, R. A. (2000). "Teoría de la organización silábica". En Gil Fernández, J. (ed.), *Panorama de la fonología española actual*, 455-474. Madrid: Arco/Libros.

PASTOR CESTEROS, S. (2000). "Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas". *Cuadernos Cervantes*, 26, 38-44.

QUILIS, A. (1997). *Principios de fonética y fonología españolas.* Madrid: Arco Libros.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA: *Nueva gramática de la lengua española* [en línea], Disponible en: https://www.rae.es/gramática/

ROACH, Peter. (2001). *Phonetics*. Oxford University Press.

SELINKER, L. (1997). *Rediscovering Interlanguage*. Indeks.

TAHIRI HADRI, L., LORCA MARTÍNEZ, M. y BAÑOS ZABALA, M. C. (2015). Estudio del perfil sociolingüístico en estudiantes de marruecos en tres lenguas: árabe moderno estándar, francés y dariya. *Revista de Investigación Lingüística*, 18, 89-114.

THELWALL, R., y SA'ADEDDIN, M. A. (1990). Arabic. *Journal of the International Phonetic Association*, *20*(2), 37–39.

VALENZUELA MANZANARES, J. (2002). Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general. *La Lingüística Contrastiva en la Enseñanza de ELE*, 51, 27-45.