

El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español

Mohamed El-Madkouri Maataoui
UAM

El artículo de Zineb Benyaya es un interesante trabajo de investigación por varias razones:

1. Plantea un tema que sólo puede abordarse mediante el conocimiento de la realidad en cuestión y de la confluencia de las relaciones entre las lenguas que forman una realidad compleja como es la marroquí.
2. Es una verdadera mina de ejemplos y material empírico que se puede incluso reutilizar para futuras investigaciones.
3. Y por último, se ha abordado con originalidad, lo que permite la discusión e, incluso, el replanteamiento de algunas cuestiones.

De las cuestiones que se pueden replantear –para iniciar la discusión– me centraré en dos puntos:

1. La excesiva importancia otorgada en esta investigación como fuente casi exclusiva –junto con el francés– de las transferencias lingüísticas en estudiantes marroquíes.
2. La metodología de comparación exclusiva de pares árabe/español y francés/español

Relativización del árabe Fusha

Los cuatro fonemas dentales del árabe clásico (Fusha), mencionados por la investigadora: oclusivo dental sonoro, oclusivo dental sonoro enfático, fricativo alveolar sonoro y fricativo alveolar sonoro velarizado, tienen la mayoría, según mi punto de vista, poca sino nula incidencia en aprendices marroquíes de español. De hecho, la tendencia en marroquí es precisamente la simplificación de estas realizaciones. Ni siquiera los distinguen muchos de locutores de los medios de comunicación marroquíes. Existe un buen estudio sobre la simplificación de estos sonidos en Dariya y muy argumentado en un interesante libro sobre la dialectología marroquí (Laghaout, 1995). Además son ya numerosas las investigaciones que han relativizado la tenencia filológica al contraste entre el fusha y el español (Soto Aranda 2003, El-Madkouri 2005).

Las lenguas más influyentes en la adquisición del español en aprendices marroquíes son –además del Fusha en estudiantes escolarizados– los distintos dialectos del árabe marroquí, Djebli, Arubi, Bedui y hassani (LAGHAOUT 1995), y las tres modalidades del beréber: Tarifit, tamazight y tachelhit, y por supuesto el francés. En algunas grabaciones realizadas a estudiantes marroquíes escolarizados en España, se han recogido varias muestras de transferencias de Tarifit, lengua primera de los estudiantes (Soto Aranda, 2003).

El material grabado del cual disponemos y que ha registrado la producción en español de sujetos en una situación de inmersión evidencia también un claro sustrato del Dariya bajo sus distintas modalidades y de las lenguas beréberes. Los casos de imala, eso es la conversión de [a] en [e], se da más bien en sujetos hablantes del

Djebli (Tánger, Tetuán, Larache, Asilah) y no tanto en hablantes del resto de Marruecos, Beni Mellal, Rabat, Casablanca. Contrariamente a lo que afirma la Dra. Benyaya la lengua primera de los alumnos no es el árabe *Fusha*, sino que es su segunda y, en algunos casos, su tercera lengua. La autora misma percibe algunas particularidades lingüísticas atípicas, pero no alcanza evidenciar su razón de ser y contextualizarlas lingüísticamente:

“Cabe mencionar un fenómeno que hemos podido observar, particularmente en los alumnos del norte de Marruecos -ex zona de influencia española-, y es el del aprovechamiento de los hispanismos, que -por razones históricas evidentes- han pasado a formar parte del dialecto marroquí, aunque, obviamente, estas voces se reproducen tal y como se realizan en la variante dialectal, es decir, ligeramente deformadas o adaptadas la prosodia del árabe”.

La contextualización lingüística de este fenómeno, para nuestra discusión de las transferencias lingüísticas en alumnos marroquíes es la siguiente:

1. Los hispanismos no están en el árabe *Fusha* (clásico), sino en una variante del mismo o, incluso, otra lengua que es la marroquí, *Dariya*.
2. Dentro del *Dariya* estos hispanismos no son generalizados, sino que se suscriben a una región determinada, el Norte de Marruecos. Es decir, en la zona ocupada por el dialecto que Laghaout, 1995, denomina *Djebli*.
3. Por tanto, la lengua primera de estos alumnos no es el árabe *Fusha*, sino su segunda o tercera, dependiendo de si son beréberes o árabes, (El-Madkouri, 2005)

Zineb afirma igualmente que:

“La segunda lengua que conoce el alumno -en este caso, el francés- constituye, asimismo, una referencia ineludible...”

Consideramos que la lengua francesa ocupa para los marroquíes el tercer o cuarto rango en el proceso de adquisición aprendizaje de las lenguas:

1. Para los árabes.
 - a. Lengua I: La primera lengua es el *Dariya* (lengua marroquí), eminentemente oral, en una de sus modalidades dialectales mencionadas anteriormente.
 - b. Lengua II: La segunda lengua es el árabe *Fusha* (árabe clásico, escrito) que se adquiere de forma reglada en los centros docentes.
 - c. Lengua III: La tercera lengua es el francés que se adquiere también de forma reglada y en algunos casos (enseñanza privada) simultáneamente con el árabe *Fusha*.
2. Para los beréberes.
 - a. Lengua I: La primera lengua es el Tamazight (lengua no emparentada directamente con el árabe), en una de sus variantes lingüísticas: Tarifit (norte), Tamazight (centro) y Tashelhit (Sur)
 - b. Lengua II: La segunda lengua para este grupo es el *Dariya*, también en una de sus modalidades dialectales mencionadas anteriormente.
 - c. Lengua III: La tercera lengua es el árabe *Fusha*.
 - d. Lengua IV: La cuarta lengua es el francés.

En este último caso, el tratamiento de las transferencias ha de ser pluridimensional. Beatriz Soto (2003), ha recogido unas muestras lingüísticas en las cuales confluyen el árabe y el beréber en población rifeña asentada en el norte de Madrid:

1. ¿Qué desayunas por la mañana? (prof.) ... *Atei* y galletas (alumna)

Aunque era de esperar la transferencia en galletas y no en té, vemos lo contrario. Galletas ha sido reproducida correctamente, seguramente porque la niña en cuestión la ha aprendido en el colegio y la ha interiorizado con su pronunciación adecuada, en una situación de inmersión. Pero en el caso de *Atei* por té, se pueden barajar varias posibilidades que pueden confluír juntas. 1) La niña ya utiliza la palabra *Atei* de su lengua primera, y como *té* le suena igual, ha asimilado las dos palabras. 2) En una situación de inmersión como ésta se habla más de *tomar café*, *café* con leche, que de *té*. Los profesores, los trabajadores salen a *tomar café* o a *tomar algo*. *Salir a tomar té* no es frecuente. La niña, en su primer contacto con la sociedad española, oírás más *café* que *té*. 3) No es común en España que los niños desayunen *té con galletas*, pero sí *leche con galletas*, *colacao con galletas* o *café con leche y galletas*. Es decir, que la razón de la utilización de *Atei* la tenemos que buscar los hábitos culturales de la niña. En este caso funcionaría un proceso de traducción: *Atei* y *galletas*, podría ser *té* y los famosos dulces marroquíes que lo acompañan. 4) La niña ha aprendido a decir galletas y sabe lo que son. Ha entendido la pregunta y la ha contestado con las dos palabras que cree saber, una le ha salido en español y otra la ha salido en otra lengua (dariya o tarifit).

2. *Tamtot einag?*..... (alumana) ¿que si es señora? (prof.)

Tamtot einag es evidentemente una expresión bereber que significa literalmente *Tamtot* (mujer, la mujer, señora, la señora) *einag* (esta, esa). Aquí la transferencia léxica no se da entre el árabe clásico, ni siquiera entre el dariya, sino entre el beréber y el español. El mismo fenómeno caso se da en el ejemplo (3)

3. Yo gusta *bishiclet* (alumno)

La palabra *Bishiclet* es la que se utiliza en beréber y algunas variantes del Dariya marroquí para *bicicleta*. Y aunque existe en las dos lenguas, su pronunciación y entonación es distinta.

4. La farda es *aħmar*.. roja (alumna)

Aquí, sin embargo, la transferencia es del árabe clásico. Se trata de una alumna con escolarización de dos años en Marruecos, sin conocimiento del francés. En este ejemplo se produce un caso curioso: *aħmar* es un adjetivo masculino, mientras en *falda* es femenino tanto en español, en árabe fusha, en Dariya como en beréber. Estamos frente a un caso complejo de transferencia. La misma alumna rectifica y pone el adjetivo adecuando *roja*. ¿Por qué la alumna ha acudido a *aħmar*? ¿Qué tipo de asociaciones se han confluído para dicha transferencias?. Pensamos que. 1) Con *aħmar* señala el color más que la falda. El color es rojo, *aħmar*. 2) Ha asociado dos contextos formales de enseñanza: su escuela marroquí, antes de la llegada a España, y su nuevo colegio. Contesta en español del mismo modo que hubiese contestado en árabe en su escuela marroquí. 3) Puede que se deba también al resultado de un aprendizaje del léxico. *aħmar*, rojo, *Asfar*, amarillo, *abyad*, blanco. Cuando la niña vio el dibujo de una falda roja, le salió automáticamente el nombre del color.

Ahora bien, esta misma niña es la autora del siguiente ejemplo (4), con una palabra en beréber. Es decir que en este sujeto se registran transferencias del árabe Fusha y de su lengua primera, el beréber.

5. Esto es... si... *taganyaut*... (cuchara)

El nombre de la cuchara, le ha salido en este caso a la alumna en beréber, *taganyaut*.

Los araboparlantes y la fonética del español

El sistema fonológico vocálico es algo similar entre el fusha, el dariya y las lenguas beréberes. De ahí el acierto de los estudios contrastivos Fusha/español porque reproducen también los rasgos: Dariya/español y Beréber/español. Una transferencia vocálica de cualquiera de los pares sirve también para el otro.

Ahora bien, en el caso de la oposición e/i, los ejemplos presentados por Zineb muestran una tendencia –no explicada– al cambio del fonema. Es decir, cuando el fonema gramatical es /e/, la tendencia es convertirlo en /i/ en aprendices marroquíes, y viceversa. La lógica consiste en cambiar /e/ en /i/ por ser éste el fonema de las lenguas y dialectos árabes. La otra tendencia, la de cambiar /i/ en /e/ se daría solo en casos de hipercorrección. Es decir, cuando el aprendiz duda, convierte el fonema /i/ en /e/ por ser éste el fonema marcado en su interlengua. En todo caso se necesitaría un estudio de frecuencias.

Halando de los diptongos, la autora asegura que:

No obstante, este fenómeno –la unión de una semiconsonante y una vocal con un efecto fónico similar al de un diptongo –que se produce en la lengua materna del alumno, al ser inherente a un solo grafema, hace que un diptongo en español sea difícilmente perceptible para el alumno arabófono, que inconsciente, tiende con frecuencia a reducirlo a una vocal simple.

Aunque el fenómeno es adecuadamente observado. Especialmente en lo que se refiere a cierta dificultad en la producción de los diptongos, contextualizada la mayoría de las veces, su descripción plantea ciertas dudas metodológicas.

1. Lo inherente a las lenguas es la oralidad tanto en la articulación y producción de los sonidos como en su recepción y discriminación. Es decir, que lo que funciona en la interacción lingüística es, simplificando, la boca y el oído. El sistema gráfico o de escritura es sólo auxiliar al sistema lingüístico, ya lo había dicho Saussure en 1916. El que exista un solo grafema en árabe y dos en español difícilmente podría explicar la particular pronunciación –en ocasiones– de los diptongos. La descripción adecuada de este fenómeno consiste –desde mi punto de vista– en ubicarla dentro de fenómeno general de la pronunciación de las vocales y su percepción auditiva y no desde la grafología contrastiva.
2. La explicación de las dudas en la pronunciación de los diptongos –existentes por supuesto tanto en las realizaciones del Fusha como del dariya– es factible desde la fonética y las transferencias fonológicas entre las lenguas árabes. Como es sabido, las lenguas neoárabes –el dariya incluido– tienden a la simplificación vocálica. De hecho, las vocales largas del árabe fusha, /ā/, /ī/, ū, han perdido su valor fonológico en Dariya. Y esto es lo que explica las alteraciones vocálicas de los aprendices de español, especialmente si se tiene en cuenta que lo que prima en sus lenguas nativas es el sonido consonántico más que el vocálico. De ahí la relevancia de las consonantes sobre las vocales al ser las primeras portadoras del valor semántico en las lenguas de origen.
3. Algunos ejemplos son explicables desde las transferencias entre el francés y el español. Los alumnos marroquíes, de 16 a 18 años, escolarizados tienden a aprender el español, a partir del francés. Existen muchos galicismos en la producción lingüística de estas edades. El [síte], por *siete* que Zineb atribuye al árabe, puede tener su explicación desde el francés. Es decir, desde *sept* con la correspondiente alteración vocálica e/i.

4. Algunos ejemplos como [empésan], [éro], [kéro], [kérés] y [almúrso] son más bien propios de edades adultas de marroquíes no escolarizados. Este tipo de ejemplos se registran con frecuencia en enseñanza de español a inmigrantes adultos no alfabetizados.

Sin embargo, la explicación de casos como [almwerθár] por una posible influencia del francés necesita comprobarse con un paradigma de ejemplos en que aparezca siempre el mismo fenómeno y que se vea evidente la influencia de dicha lengua. Pienso, a cambio, que la explicación de este caso es estructuralmente interna y corresponde al fenómeno, probablemente universal, de la formación de verbos a partir de los sustantivos: de *almuerzo* el estudiante ha formado *almuerzar*. Numerosos casos de este tipo se han dado también en la Hakitía.

Algunos fenómenos como p/b plantean ciertos problemas metodológicos al planteamiento de Zineb. La autora afirma que.

“la oposición b/p no plantea casi nunca problemas, debido a que la oclusiva sonora existe también en árabe, mientras que la sorda, aunque inexistente en el árabe clásico, es conocida gracias a que es perfectamente adquirida por el alumno con la adquisición previa del francés, o bien porque se encuentra en el dialectal gracias a las palabras que son préstamo del español o del francés...”

Pues bien.

1. Efectivamente la p no plantea problemas a los aprendices marroquíes.
2. Sin embargo, la explicación de su pronunciación por las exclusivas razones de la influencia francesa y de los hispanismos es discutible por las siguientes razones:
 - a. En oriente medio también se habla francés (Siria y Líbano) e inglés en los demás países. Ambas lenguas tienen el /p/, pero los árabes orientales la convierten, por lo general, en /b/. La colonización francesa de Marruecos no lo explica todo. Si fuera así se daría el mismo fenómeno en Siria y Líbano, que eran igualmente colonias francesas.
 - b. La pronunciación de la [p] en los hispanismos del marroquí es una consecuencia y no una causa. El que una [p] siga pronunciándose como tal en las palabras de origen español del Dariya es porque la pronunciación marroquí lo permite.

Ahora bien, creo que las transferencias del francés al español, en el caso marroquí, son tan importantes como las del árabe marroquí. Digo bien, las del árabe marroquí, porque las del árabe fusha sólo son contingenciales y afectan a la lectoescritura cuando los alumnos tienen poco dominio del francés y de su alfabeto, que no es el caso en jóvenes de 16 a 18 años. De hecho, Zineb señala un dato importante que debería reconducir un poco la investigación:

“Cuando el fonema [b] (sic.) es representado por el grafema *v*, aunque en situación de oclusión, es pronunciado como el fricativo labiodental francés [v] trasladando así al español esta distinción existente entre los sonidos en francés”

Pues bien, aquí se plantean una serie de cuestiones:

1. Si el árabe -cualquiera de sus modalidades- no tiene la fricativo labiodental era de esperar, vista la orientación general de la investigación, que se convirtiera o bien en [b] o bien en [f]. Si esto no ocurre es que el francés cobra cierta importancia -en algunos casos más que el árabe- en las transferencias lingüísticas en aprendices marroquíes y magrebíes en general.

2. La metodología de enseñanza/aprendizaje del español sigue, probablemente, basándose en el material escrito, con poca relevancia del material audiovisual. Es decir que el alumno lee → habla/escucha → escribe, y no escucha/ve (videos) → habla/lee → escribe. En vez de asociar grafemas a sonidos, parece ser que estos alumnos asocian los sonidos a unos grafemas. Y como resulta aquí que aproximan el francés del español, pues la tendencia es pronunciarlo con acento francés.

El tertium comparationis discriminatorio y las transferencias lingüísticas

También vemos necesario desde el punto de vista metodológico instaurar siempre un *tertium comparationis* para distinguir las transferencias determinadas por las lenguas nativas de los errores que se dan también en nativos de la misma edad, en aprendices de otras lenguas o que se pueden considerar casos aleatorios y fortuitos sin regularidad alguna. Un caso, en la investigación de Zineb, que se hubiese considerado de otro modo de aplicarse la comparación con los nativos españoles es el siguiente “[káje], [jáve] (sic.) [jorár] [jevár] (sic.)”. Pues estos casos (ll/y) se dan en hablantes españoles y no por eso podemos pensar en alguna influencia lingüística ajena al español.

Por eso, considero que para el estudio de las transferencias lingüísticas en estudiantes marroquíes se precisan al menos las siguientes comparaciones:

1. Comparar las producciones de estos sujetos con las producciones de sujetos de oriente medio. El caso de la [p] es evidente.
2. Comparar las producciones lingüísticas españolas de los marroquíes con las de los hablantes nativos de lengua francesa. La pronunciación de la [s], [z], [c], los calcos sintácticos y fraseológicos de los marroquíes pueden tener su explicación en las transferencias del francés más que en las del árabe, por ejemplo. *Maroco* por Marruecos corresponde al dicho estudiantil marroquí de que la lengua español es el francés más las terminaciones -o ó -a. En este caso Maroc + -o (morfema del masculino) = *Maroco*. Pues el mismo ejemplo lo he observado personalmente en estudiantes Erasmus de nacionalidad francesa. Casos morfosintácticos como “Raquel escribe esta carta porque tiene una problema en (con) el examen” se ha observado igualmente en aprendices franceses e ingleses. El error puede explicarse por la terminación -a del problema reforzado en los marroquíes, eso es cierto, por *Mushkila*, problema, que es femenino en árabe.

Muchas de las indecisiones sobre el artículo también pueden explicarse por las transferencias del francés como bien ha recogido Zineb: *Tu irás a l’instituto, noconstesta bien en l’examen, les amigos se citión (se citaron), aquí es el normal*. Otro tanto podemos afirmar en el caso de las preposiciones y de los pronombres.

3. Comparar las producciones españolas del grupo de referencia con las producciones de nativos españoles. En este caso se precisa contemplar las edades iniciales del aprendizaje. Es decir que pueden darse casos comunes que en el caso español observamos a la edad de 7-10 años, mientras que en el marroquí se dan a los 16-17 años, por ser su primer contacto con esta lengua. Los ejemplos que presenta Zineb, *bale* por “vale” o *en bez* por *en vez* se dan igualmente en escritos de estudiantes españoles, en este caso, de la misma edad también y en pruebas de Selectividad.
4. Comparar las producciones lingüísticas de los marroquíes con estudiantes extranjeros (de otras lenguas) en la misma situación. La fluctuaciones en el

uso de ser/estar no son exclusivas de nuestro grupo de referencia, sino que podemos encontrar los mismos errores en estudiantes franceses, ingleses, alemanes e italianos. Lo que sí podría considerarse estadísticamente relevante en el caso de los estudiantes magrebíes es la omisión de dichos verbos como los casos recogidos por la investigadora: *El futuro en manos de Dios, ¿Yo omar, qui tal?, Lo que me gusta sobre todo la montaña,...*

Conclusión

La mayoría de los estudios llevados a cabo, en los últimos diez años, sobre la influencia de la lengua materna en el aprendizaje del español en inmigrantes de origen árabe se han centrado casi exclusivamente en el contraste entre el árabe clásico y la lengua española. No todos los escolares marroquíes son árabes, ni su lengua materna es el árabe clásico, ni el español es siempre su segunda lengua. Los marroquíes no hablan el árabe clásico, ni tampoco lo hablan los egipcios o sirios, por ejemplo. Ningún árabe habla naturalmente el árabe clásico. Es una lengua adquirida de forma reglada en una institución de enseñanza. Según algunos lingüistas marroquíes, la ventaja de esta lengua es la de «entablar unas relaciones privilegiadas con un extendido conjunto cultural (el mundo arabófono, y por extensión la *umma* islámica)» (Laghaout, 1995: 11). Es verdad que se ha detectado cierta rehabilitación de dicha lengua como vehículo de comunicación interárabe, especialmente en los medios de comunicación y en la producción editorial, pero todavía estamos lejos de poder hablar de su uso diario. Para hablar esta lengua, es preciso estudiarla. Un español hablará español por nacimiento; un árabe, con independencia de su nacionalidad, no habla árabe clásico como consecuencia de haber nacido en un país árabe. El árabe clásico no se usa en ninguna cafetería, calle o mercado del mundo árabe. Es una lengua formal. Ahora bien, se puede percibir una diferencia sustancial con respecto a la conciencia lingüística. Cualquier marroquí es consciente de que lo que habla no es árabe clásico, sino dariya; no obstante, en muchos países árabes, esta conciencia no existe. Un sirio no estaría hablando «su lengua» o dialecto, sino «árabe». En otros países como Egipto, esta conciencia es difusa e indeterminada: no todo el mundo es consciente de que lo que habla es *ammiya*. Desde el punto de vista lingüístico, y atendiendo a los parámetros de la sintaxis, fonología, morfología y, sobre todo, del léxico, podemos hablar de lenguas distintas. Sin embargo, la diferencia, aceptada socialmente, entre «dialecto» y «lengua» viene determinada por factores políticos más que por factores lingüísticos. El dariya y el árabe en Marruecos aunque tienen una relación filial el uno con respecto al otro, no son inteligibles entre sí. A un marroquí, monolingüe, que sólo habla dariya, le será difícil entender el árabe clásico. A un árabe del Golfo pérsico, sin contacto previo con marroquíes, le será imposible seguir un discurso en dariya, por muchas operaciones de reconversión que haga.

No se pretende con ello la influencia que el árabe clásico pueda llegar a tener en la adquisición del español como segunda lengua. Pero, siempre se trataría de una influencia de carácter secundario; algo parecido a la que ejerce una lengua adquirida sobre una tercera. En este caso, para el alumno marroquí, el árabe clásico es una segunda lengua que, supuestamente, influirá en la adquisición del español, al mismo nivel que el francés, si éste fuera la segunda lengua del alumno. La única diferencia entre el árabe clásico y el francés y sus transferencias al español, son las resultantes de la tipología lingüística. El francés pertenece al mismo tipo que el español, y el

árabe «dialectal» al mismo tipo que el árabe clásico. Por ello, algunos aciertos observables en determinadas conclusiones acerca del contraste entre el árabe clásico y el español, por lo que se refiere a los niños marroquíes, no se deben a la bondad del planteamiento comparativo establecido, ni a las metodologías aplicadas, sino exclusivamente al mencionado parentesco tipológico. El dariya marroquí, llámese dialecto o no, es una lengua neoárabe que comparte muchos rasgos lingüísticos con el árabe clásico.

Bibliografía

- ASSOCIATION DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ AGADIR. (1990), *Actes de la troisième recontre*, Rabat, Editions Okad.
- BOUKOUS, A (1995): "Société, langues et cultures au Maroc, enjeux symboliques", Rabat, Essais et études, 8
- CHAKER, S. (1990), «Langue berbère: une planification linguistique extra-institutionnelle», *Linguistique au Maghreb*, Rabat, Okad.
- CORDER, S. (1967): "The Significance of Learners Errors", *IRAL*, 5, 161-170.
- DAHBI, M. (1989), «La sociolinguistique au Maroc: retrospective et perspective», *Langue et société au Maghreb*, Rabat, Facultés des Lettres et des Sciences Humaines.
- EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (1995), «La lengua española y el inmigrante marroquí», *Didáctica*, 7, págs. 355-362, Madrid, servicio de publicaciones de la UCM.
- EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (1999), «Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos inmigrantes: el caso de los inmigrantes marroquíes como ejemplo». CERZAL, F. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid, Talasa.
- EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (2003) "El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción", en *Tonos Digita, Revista electrónica de estudios filológicos*, número 5. Universidad de Murcia.
- EL-MADKOURI, M. Y SOTO ARANDA, B.: "Lengua y escuela de la inmigración: Lingüística del Plurilingüismo", en Valero, C. Y Mancho, G. (eds.) *Discursos (dis) con/cordantes: modos y formas de comunicación y convivencia*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- ENNAJI, M. (1998), *Langues et Linguistique, Languages and linguistics: Studies in Comparativs Linguistics*, Mohammedia, Imprimerie Fedala.
- JASPERS, J. (2006): "Stylizing Standard Dutch by Moroccan boys in Antwerp", *Linguistics and Education, An International Research Journal*. Volume 17, Number 2, 2006. pp. 131-156
- IBN EL FAROUK, A. (1992), *L'avenir des langues au Maroc*, Universidad Hassan II, Mohammedia.
- LAGHAOUT, M. (1995), «L'espace dialectal marocain, sa tructure actuelle et son evolution recente», *Dialectologie et Sciences Humaines au Maroc*, Rabat, Facultés des Lettres et des Sciences Humaines.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (1999), «Enfoques metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua en centros multiculturales», CERZAL, F. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Madrid, Talasa.
- OUKHAZZAN SAHILI, M. (1990), *Imahassen*. Agadir, depósito legal 10000/99.
- SOTO ARANDA, B. (2000a). "El fenómeno de la inmigración desde una perspectiva lingüística: la población marroquí escolarizada como ejemplo". En II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid, U. De Comillas y la Fundación Ortega y Gasset. CD-Rom. (http://sauce.pntic.mec.es/_smart4/ficheros/beatriz.soto.pdf/).

SOTO ARANDA, B. (2001). "La enseñanza de E/L2 para inmigrantes en el marco de la enseñanza de lenguas para fines específicos", en MORENO, A. (coord.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*, XIX Congreso Anual de AEASL. León: Universidad de León. Ed. CD-Rom

SOTO ARANDA, B. (2002a): "La enseñanza de español L2 como factor de análisis en la adquisición del español en población inmigrada en España: marco de análisis y perspectivas", *Quaderns Digitals*, Monográfico núm. 25 sobre enseñanza de segundas lenguas.

SOTO ARANDA, B. (2001b). "La lectura en el aprendizaje reglado del español: Los estudiantes marroquíes en el sistema educativo español", en MORENO, A. (coord.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*, XIX Congreso Anual de AEASL. León: Universidad de León. Ed. CD-Rom

VERSTEEGH, K. (1977), *The Arabic Language*, Edinburgh, Edinburgh University Press.