

**LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS MÁS PROBLEMÁTICOS DEL ESPAÑOL PARA
LOS APRENDICES CUYA LENGUA MATERNA ES EL ÁRABE “LOS ALUMNOS
IRAQUÍES COMO MUESTRA”**

Assist. teacher: Enas Sadiq Hamudi
Universidad de Bagdad - College de Lenguas
Departamento de Español
sadiq_enas@yahoo.com

Submission: 108 at 3 \ 6 \ 2018

Abdullah: 371 at 25 \ 6 \ 2018

RESUMEN:

Al profesor de cualquier lengua extranjera le preocupa en primer lugar saber el tipo de las dificultades que enfrentan los estudiantes en su entorno con el fin de poder estar preparado para tratar con ello. Este trabajo describe y clasifica las dificultades trascendentales (de gramática, pronunciación, etc.) de los estudiantes del departamento de español de la Universidad de Bagdad. Además, intenta analizar las motivaciones de dichas dificultades y hacer una propuesta que ayude a solucionarlo. El trabajo se basa en una metodología analítica que sirve también en la descripción del contexto educativo. Hemos de señalar que este artículo no se trata de una mera recopilación de fallos ni una presentación de errores, sino que es una orientación del estado de la cuestión y análisis de sus causas y un método para resolver.

Palabras clave: Dificultades – estudiantes iraquíes – español lengua extranjera- lengua materna – Universidad de Bagdad.

ABSTRACT:

Professor of any foreign language is concerned first to know the type of difficulties faced by students in their environment in order to be prepared to deal with it. This article describes and classifies the transcendental difficulties (of grammar, pronunciation, etc.) of students in the Spanish department at the University of Baghdad. Also, the article tries to analyze the motivations of these difficulties and put a proposal that helps in solving it. This work has an analytical methodology that also serves in the description of the educational context. We must point out that the article is not a mere compilation of errors or a presentation of errors, but is an orientation of the state of the question and analysis of its causes and a method to solve.

KEY WORDS: Difficulties - Iraqi students – Spanish - foreign language - mother tongue - University of Baghdad.

الجوانب اللغوية الأكثر صعوبة للطلاب الدارسين للغة الإسبانية
(الطلبة العراقيين أنموذجاً)
م.م. ايناس صادق حمودي
جامعة بغداد / كلية اللغات - قسم اللغة الإسبانية
sadiq_enas@yahoo.com

الملخص:

من بين ما يهتم به معلم أية لغة أجنبية هو معرفة نوعية الصعوبات التي يواجهها الطلاب في بيئتهم التعليمية، وذلك بغية أن نكون مستعدين للتعامل معها. وهذا البحث يصف الصعوبات الجوهرية (من قواعد نحوية، وصعوبات تتعلق بالنطق وما إلى ذلك) ويصنفها بالنسبة لطلاب قسم اللغة الإسبانية في جامعة بغداد. يشتمل البحث كذلك على تحليل لمسببات تلك الصعوبات ويعمل على تقديم مقترح للمساعدة في حلها. ويستند إلى منهجية تحليلية والتي يمكن أن تُستخدم كذلك في وصف السياق التعليمي. يجب أن نشير هنا إلى أن البحث ليس عبارة عن طرح مجموعة من الأخطاء أو عرض لها، بل هو في المقام الأول عبارة عن توجيه وإرشاد للإشكالية التي نقوم على دراستها وتحليل أسبابها وطريقة حلها.

الكلمات المفتاحية: صعوبات – الطلاب العراقيين – الإسبانية لغة أجنبية – اللغة الأم – جامعة بغداد.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso del dominio y aprendizaje de un idioma extranjero es un proceso complicado; porque requiere una práctica y un repaso continuos, para avanzar fácilmente. Por lo demás, dicho proceso exige un período de asimilación de contenido simultáneamente junto la adquisición de una serie de destrezas y competencias lingüísticas e interculturales. Al respecto, y según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 47) este tipo de competencias permiten desarrollar la personalidad y mejorar la capacidad del estudiante y le posibilita abrirse a nuevas experiencias culturales. Sin lugar a dudas, el español está alcanzando una gran importancia en el escenario mundial; y como señala Rodríguez Paniagua¹ la expansión del español y de intercambio de conocimientos es una clara muestra del mismo.

Sin embargo, hay unánime entre los investigadores en que la enseñanza del español todavía sufre antiguas dificultades y afronta –de acuerdo con Álvarez Martínez²– desafíos que pueden parecer insalvables. Esta situación está presente, por lo menos, en muchos de los países árabes donde el español se enseña como lengua extranjera (E/LE); ya que los profesores de estos países observan y registran en sus trabajos y artículos ciertos tipos de dificultades.

Además de ello, hay que aprovechar la situación positiva de las culturas cercanas de la zona del mediterráneo. Al respecto, estamos de acuerdo con (Escavy Zamora, 2002:22) en que:

“las culturas mediterráneas, árabes, europeos del sur y latinoamericanos, se aproximan más en la relación intercomunicativa, hablan más alto y se miran a los ojos más fijamente, frente a los norteamericanos, europeos del norte y asiáticos. Los primeros pertenecen a culturas de mayor contacto y los segundos a las de menor contacto”.

Hemos pensado realizar esta investigación para tener una visión clara sobre el matiz de dificultades que afrontan los estudiantes iraquíes. Nosotros como profesores de español (E/LE) en universidades en países árabes –en particular yo misma en la de Bagdad– observamos que una buena parte de los estudiantes ostentan una necesidad expresiva, y sufren problemas en la comprensión lectora y, en la mayoría de las veces, no tienen la destreza de expresar francamente sus ideas.

Este artículo pone a nuestro conocimiento las problemáticas y principales dificultades que enfrentan los discípulos del español en el único centro académico en Iraq que enseña la lengua española. Subrayamos que es el *único* porque es un centro que merece más atención por parte de todos los interesados y; a la vez, porque siendo un solo centro educativo, el todo Iraq³ todavía cuenta con un centro de enseñanza de español como el de Cervantes, existente en muchos de los países árabes⁴.

Esta aclaración demuestra los tipos y la naturaleza de las dificultades que enfrentan los estudiantes de español de la Universidad de Bagdad, que podría contener este trabajo. Dicha situación –de ausencia de centros de español tanto privados como gubernamentales– conduciría a lo que llamó Álvarez Martínez⁵, “estudiantes dispersos”, que apenas prestan atención y que tienen poco cuidado en su expresión lingüística.

Las dificultades, en el contexto de la enseñanza de lenguas, se entienden como obstáculos que obstaculizan al aprendiente avanzar en su proceso aprendizaje. Por eso, contamos con la definición de la *DRAE*: “embarazo, inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender bien algo y pronto”.

Este artículo pretende ostentar, entre muchos otros, los siguientes puntos:

- Tipos y grado de dificultades que enfrentan los estudiantes de español en Iraq.
- Una reflexión sobre la activación de los materiales lingüísticos.
- Los elementos lingüísticos y culturales precisos usuales en la lengua.
- El esfuerzo cognitivo de estos elementos como medio de comunicación y su grado de precisión para una buena comunicación.
- El efecto negativo que ejerce la lengua materna (LM), la *interferencia*, sobre la lengua extranjera (LE) estudiada, en este caso es el español. Al respecto, estamos de acuerdo con (López Ornat, 1994:131-132) al confirmar que el estudiante de LE tiene ya formado el sistema gramatical de su lengua de partida. Este conocimiento previo y la posibilidad de apoyar en él el aprendizaje de la L2, es el motivo principal de las enormes diferencias.

Este artículo, a través de un cuestionario, ofrece algunas preguntas en una encuesta además del corpus preparado. La secuenciación en la aplicación de los estudiantes ha sido un pilar importante para poder sacar un resultado final del trabajo. Asimismo, la propuesta que aparece al final de este artículo pretende presentar indicaciones respecto a la forma de tratarse las dificultades que plantea el español, sobre todo para los informantes.

Estamos insistiendo en que la idea principal de este artículo ha surgido de una preocupación personal y profesional sobre la importancia de la enseñanza del español en nuestro país; con el fin de buscar herramientas para un mejor nivel de todos los estudiantes de español en la Universidad de Bagdad.

1.1. Objetivos

El objetivo primordial de la selección de este tema emana de una inquietud profesional sobre el futuro del español en la Universidad de Bagdad. Esto quiere decir que la elaboración de este artículo no responde solamente a improvisaciones personales sino también a motivaciones académicas⁶. En la actualidad, el español pasa por una realidad complicada donde se enseña el español en todo Iraq, un país que ha sufrido mucho en todos los ámbitos durante las dos últimas décadas. Por eso, pretendemos dar algunas reflexiones sobre el deseo de mejorar el proceso de la enseñanza del español E/LE. Los objetivos generales que este trabajo pretende lograr se muestran a continuación:

- Reconocer el tipo de dificultades y errores que cometen los aprendices de español en la Universidad de Bagdad.
- Explicar los aspectos de las dificultades que enfrentan los estudiantes.
- Exponer hasta qué punto la LM es la que motiva obstáculos a la hora de aprender el español.
- Resaltar la naturaleza de la diversidad de los niveles de los estudiantes.
- Conseguir destrezas concernientes a las comunicaciones lingüísticas relacionadas con las competencias básicas del español en la fase educativa universitaria.
- Ofrecer estrategias necesarias para la mejora del proceso de comunicación y aprendizaje del español en la vida académica de los informantes participantes en este artículo.

1.2. Problemática del trabajo

Cualquier profesor de español tropieza durante su quehacer educativo con dificultades teóricas y prácticas en la competencia del idioma de sus alumnos. En este contexto, contamos con lo que escribió (Praefort Veronika, 2015:20) donde resume mucho de lo queremos exponer:

“¿Quién no se ha encontrado alguna vez con alumnos que tengan problemas de concentración cuando leen o escriben, fallen en la memoria inmediata, interpreten mal la información, por su falta de comprensión de conceptos abstractos y porque leen mal, muestren dificultades en organizar el espacio, [...], comprendan difícilmente los conceptos lingüísticos, se sientan frustrados, angustiados?”.

Cabe aludir a que hay unanimidad entre los lingüistas en que interviene como factor principal en dicha dificultad la influencia de la L1 en la adquisición de L2; y es indudable que el estudiante está influenciado por el sistema de su lengua materna. El estudiante de L2 ya tiene previamente en su mente el sistema gramatical de su lengua propia. Este conocimiento anterior es el principal factor que origina las dificultades y diferencias entre la LM y el aprender una extranjera.

Pues ya queda claro que la LM juega este papel, hay que destacar que una vez pasada esta fase, se debe empezar a solucionar dichos problemas con el fin de obtener una mejora en la adquisición del idioma extranjero, en nuestro caso el español. Por eso, y en palabras de (López Ornat, 1994:131-132), debemos ocuparnos “de las dificultades de aprendizaje, sus consecuencias, sus manifestaciones en las clases de español E/LE y buscar los recursos, ideas, posibilidades para ofrecer ayuda a estos aprendientes”. Al

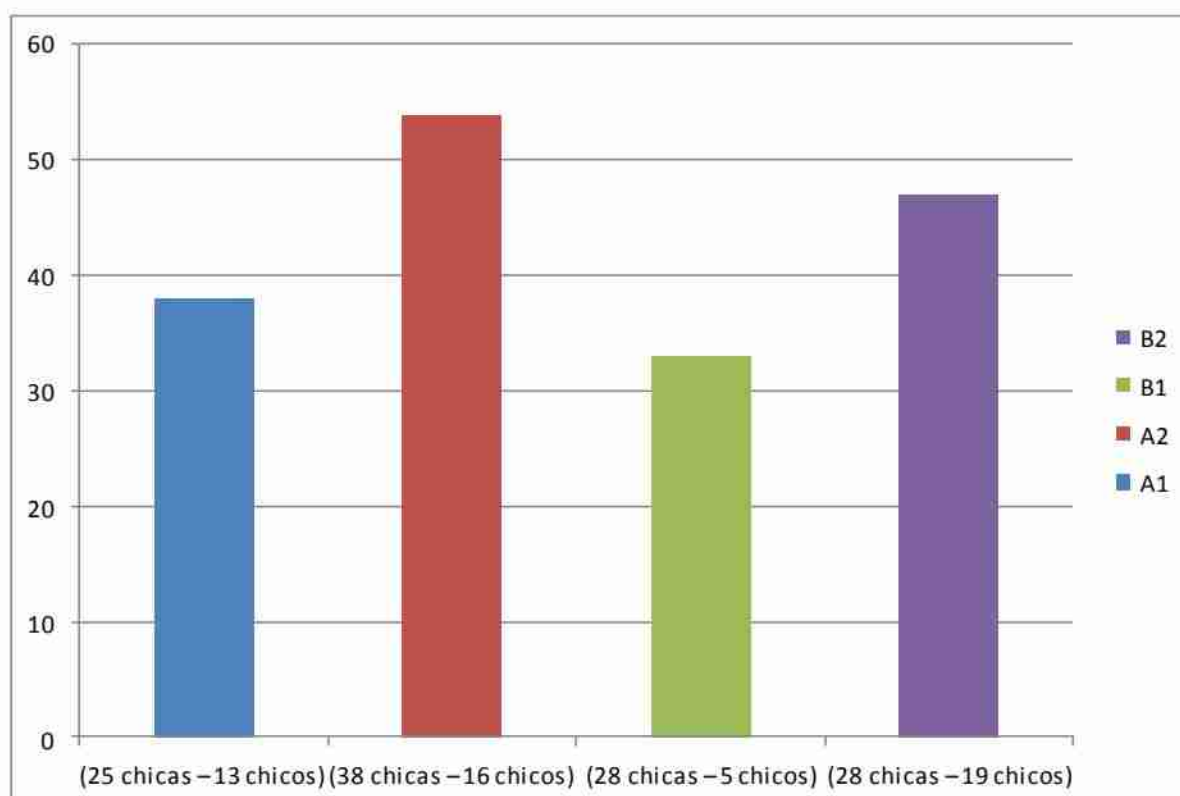
respecto, estamos de acuerdo con (Sánchez Pérez, 1992:8) en que la *enseñanza tradicional*⁷ ya no responde el desarrollo en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

La problemática de nuestra hipótesis surge al descubrir que algunos estudiantes de español no les resulta fácil aprender el español y que les representa algunas dificultades. Por eso, nuestro estudio podría considerarse un diagnóstico de dichas dificultades. Por eso, basándonos en un corpus, hemos visto apropiado que el estudiante debe participar en este trabajo como informante para que nuestro análisis sea lo más cercana posible a su nivel y a las dificultades que afrontan.

1.3. Informantes

Los estudiantes de español de la Universidad de Bagdad, según la información ya expuesta anteriormente, son estudiantes de Filología Española en dicha universidad y no habían estudiado dicha lengua durante su fase de educación preuniversitaria. Al averiguar los motivos de su interés por aprender el español, casi todos marcan motivos profesionales además de que un porcentaje de 40% señala que quiere trabajar en el sector turístico aunque por la situación de la seguridad es muy difícil; a otro 30% le gustaría seguir el camino de la traducción y un 20% manifiesta que prefieren ser profesores de español. Los demás indicaron intereses indirectas, etc.

El número total de los informantes es 172. Hay que tener en cuenta que cada uno de ellos aportaba dos muestras (una prueba 1 “del corpus” y una prueba 2 “de la encuesta”). Hemos pensado que es necesario clasificar las dificultades que enfrentan los informantes para poder tener una descripción clara de cada grupo de ellos para responder a los objetivos planteados para el presente trabajo. He aquí un diagrama que muestra los informantes:



Los informantes, según los datos de su perfil, forman grupos heterogéneos de edad – entre 18 a 22 años–, lo que se considera un rasgo positivo para este tipo de investigación. La edad media de los informantes es, por tanto, 20 años. Por ende, los informantes de nuestro trabajo son aprendices adultos. Al mismo tiempo, todos no reciben clases en ningún centro fuera de la Universidad por el hecho de la inexistencia de centros que dan clases de español.

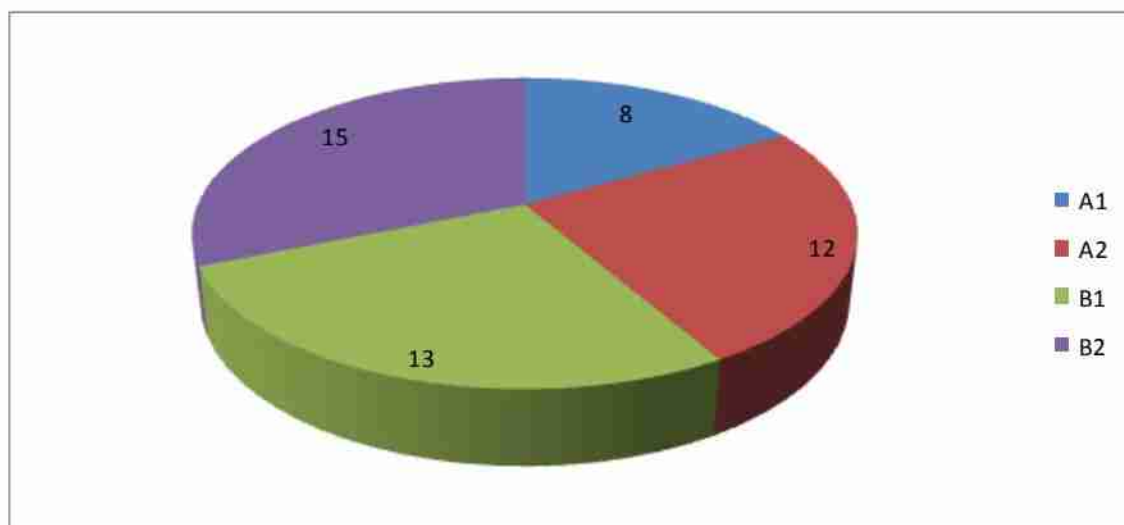
Cabe subrayar que ninguno de los informantes había estado en un país donde el español es LM como España o un país en América del Sur. Pero, 40% de ellos han señalado que tienen contactos personales con personas nativas de español vía Internet a través de los sitios de comunicación social.

2. CORPUS

Para llevar a cabo nuestra tarea de investigación, hemos contado con un corpus para poder tener una idea clara sobre las dificultades que enfrentan los informantes que aprenden el español E/LE en la Universidad de Bagdad. El corpus que hemos preparado es un conjunto de textos escritos y orales que hemos considerado adecuados para los estudiantes con diferentes grados de dominio lingüístico.

El corpus incluye 48 tareas elaboradas por el mismo número de aprendices para textos escritos distribuidos en pruebas para los informantes. La distribución por niveles de dominio es la siguiente: 8 tareas corresponden al nivel *A1*, 12 al *A2*, 13 al *B1*, y 15 al *B2*. Como se ve, hemos realizado el corpus con tareas para los cuatro niveles que forman el conjunto de aprendices del español en la Universidad de Bagdad para poder conseguir una descripción real sus niveles y; a la vez, observar su evolución. En este tenor, consideramos un rasgo positivo la inclusión de los dos niveles *A1* y *B2*, es decir,

del nivel más bajo hasta el más alto de los estudiantes⁸, a pesar de la dificultad que presenta el número total de los informantes. La distribución del número de pruebas por tareas y por niveles se muestra en la figura siguiente:



A pesar de que el número de participantes es un número considerado menor en comparación con otros estudios similares, pero se destaca que el corpus es el único con producciones convenientes a estudiantes árabes de análogas dimensiones. En relación con lo que acabamos de indicar, consideramos que es una característica positiva el hecho de que el corpus nuestro domine un número notable de textos.

Cabe destacar que el corpus fue presentado para los informantes a través de una entrevista de una hora y media en 8 sesiones, para cada nivel. Por eso, opinamos lo mismo de (Svetlana Molkova, 2017:268) en que es posible considerar la capacidad de generalización de los resultados del conjunto de este corpus como adecuada y válida para este trabajo. Es de destacar la valiosa cooperación de los profesores del departamento de español que también están preocupados por mejorar su labor y mostraron toda la ayuda posible.

2.1. Encuestas

Además de los textos presentados a los informantes, que constituyen todo el alumnado del departamento de español en la Universidad de Bagdad, hemos creado una encuesta para cumplimentarse por los mismos. Los objetivos propuestos son los siguientes:

- Estar al tanto de la experiencia de los informantes que han estudiado español con anterioridad (en caso de que haya) en un centros de enseñanza del español o por iniciativa individual.
- Localizar las dificultades comunes para poder tener una imagen clara de lo que debería realizar.
- Estudiar si los cursos que se imparten en el departamento de español son adoptados y convenientes para las necesidades de los estudiantes y responden a sus motivos de estudiar dicha lengua.
- Llevar a cabo un análisis de las diferentes perspectivas sobre la importancia del aprendizaje de dicho idioma en Iraq.

- Conocer si alguno de los encuestados quiera seguir en el estudio del español después de graduarse.
- Tener un punto de referencia para tratar los puntos débiles de los encuestados en su proceso de aprender el español E/LE.
- Reconocer los posibles intentos cuyo fin es mejorar la enseñanza del español; y que nos orientan en la formulación de nuestra propuesta.

Las preguntas siguientes forman la encuesta preparada:

1. ¿Cuántos años llevas estudiando español?
 - a. De 0 a 2.
 - b. De 2 a 4.
 - c. De 4 a 6.
2. ¿Cuál es la razón principal por la que estudias español?
 - a. Para conocer otra cultura.
 - b. Por razones laborales.
 - c. Por motivaciones políticas.
 - d. Otras. ¿Cuáles?
3. ¿Practicas español fuera de la universidad?
 - a. Sí.
 - b. No.
 - c. A veces.
4. ¿Consideras que en Iraq es posible practicar español fuera de la universidad? y ¿Por qué?
 - a. Sí.
 - b. No.
5. ¿Cuál es la principal insuficiencia del aprendizaje del español en tu universidad?
 - a. Falta de material de programas de enseñanza del español.
 - b. Falta de profesorado.
 - c. Otras. ¿Cuáles?
6. ¿Crees que perfeccionar tu español te ayudará a encontrar un trabajo en el futuro? y ¿Por qué?
 - a. Sí.
 - b. No.
7. ¿Cómo crees que será el español en Iraq en diez años? y ¿Por qué?
 - a. Mejor.
 - b. Peor.
 - c. Igual.
8. Escoja dos motivos por los que te resulta complicado estudiar español.
 - a. Falta de recursos de información académica.
 - b. Dificultad de lingüística y fonética.
 - c. Te cuesta hablar ante los demás.
9. ¿Es necesario que el estado establezca una política oficial para mejorar la enseñanza del español?
 - a. Sí. (¿Cuál?)
 - b. No.
10. ¿Te gusta que tu profesor corrija tus errores?
 - a. Sí.
 - b. No.
11. ¿Cuántas horas semanales dedicas al estudio de español?
 - a. De 2 a 4 horas.
 - b. De 4 a 6 horas.
 - c. Más de 6 horas.
12. ¿Puedes comprender al profesor cuando habla el español oralmente?
 - a. Excelente
 - b. Medio
 - c. Débil
13. ¿Cuál de las siguientes opciones consideras que es la más adecuada para mejorar tu nivel de español?
 - a. Aprender el español a través de la explicación del profesor
 - b. Aprender el español a través de escuchar conversaciones en el aula y en casa

- c. Estudiar un programa de español que facilite el aprendizaje de la lengua y cultura hispánicas y que aplica los dos puntos anteriores.
- 14. ¿Entiendes a tu profesor cuando escribe, exclusivamente, en la pizarra?
 - a. Sí.
 - b. No.
- 15. ¿Cómo prefieres trabajar dentro del aula?
 - a. Individualmente.
 - b. En grupo.

Cabe decir que la mayoría de los encuestados ha estudiado exclusivamente árabe estándar moderno. No han asistido a clases de español regularmente. No tenían formación previa del español, pero el 70% lo eligieron por interés personal. Un porcentaje de los encuestados 82% están satisfechos de haber aprendido español, aunque no les gusta el nivel al que han llegado. Todos ven que es muy importante realizar una práctica diaria del español pero les falta las herramientas para hacerlo.

2.2. Dificultades Lingüísticas Principales

La enseñanza del español E/LE presenta una serie de dificultades generales para los estudiantes de la Universidad de Bagdad. Estas dificultades son propias del idioma español, como el uso del subjuntivo o la utilización de las preposiciones, según lo veremos a continuación. Sin embargo, es de confirmar que hay otras dificultades que dependen de la LM o de otras lenguas aprendidas por el estudiante de E/LE.

A continuación presentamos cada una de las dificultades que hemos observado a través de las tareas y la encuesta que hemos preparado:

2.2.1. Vergüenza a hablar en público

Hablar en público en LE resulta una de las dificultades más representativas para los estudiantes. Esta vergüenza, como lo aclara (R. Oxford, 2000:82), podría tener razones como el temor a la evaluación social, el temor a la comunicación, la ansiedad social y la timidez. No hay duda en que tales estudiantes sufren tendencia negativa en evitar situaciones sociales. Un gran porcentaje de los informantes ha manifestado sentir vergüenza al hablar en público.

2.2.2. Problemática en memorizar el vocabulario

Acordarse del vocabulario apropiado para una situación representa un problema que inquieta a los estudiantes cuando hablan en clase. Algún porcentaje ha declarado que no utiliza los vocablos para formular lo que quiere expresar en LE. Emplear las palabras no sólo significa memorizarlas solamente, sino también poder practicar su articulación, morfología, sintaxis, ortografía, semántica, pragmática y sociolingüística (Soledad Martín, 1999:160). Por eso el profesor tiene que incitar en el uso de las palabras aprendidas como una manera eficaz para ponerlas en práctica y evitar su olvido.

2.2.3. Miedo a cometer errores

Es el aprieto que prevalece en la expresión oral. Esto es debido a muchas razones, entre ellas que el estudiante no está acostumbrado a practicar el idioma y se limita a ser como receptor y no como emisor. Además, se suele llevar a cabo en clase una corrección gramatical más que la comunicación en sí misma; y claro que esto se reflexiona negativamente en crear un ambiente particular de confianza. Buena parte de los estudiantes han demostrado varios grados de vergüenza en hablar en público; y esto debido a otros factores relacionados con el punto anterior, es decir tener miedo de cometer problemas lingüísticos y desconfianza en sí mismos. Esto evidencia la gran

importancia de revisar la metodología seguida al tratar el error en el aula y de concienciar al alumnado que son errores habituales.

2.3. Dificultad en la Pronunciación

2.3.1. Pronunciación de vocales

Los estudiantes iraquíes, cuando tropiezan con voces que contienen confluencia de dos vocales, suelen alterar su orden, debido a lo que podríamos denominar una *desfamiliarización* con las vocales. Por ejemplo, en la palabra “siete” se produce (metátesis) –modificación de la disposición de las letras vocales– y así pasa con diversos vocablos que ostentan esta idiosincrasia, articulando “seite”. Hay muchas otras muestras que contienen, como *veinte*, *viento*, *diez*, etc. El problema es más difícil en el caso de diptongos donde intervienen dos letras (como “u” y “e” en *abuelo*; o en “u” y “e” como en *ciudad*).

El motivo de este fenómeno lingüístico reside en que el árabe es un idioma que cuenta con tres vocales y no representan mucha dificultad como en el caso del español; además que no suelen pronunciarse en el habla coloquial, teniendo en cuenta que en el mundo árabe no se suele usar el *fusha*, que es oficial sino un dialecto local de cada país; motivo por el cual (Cruz Vargas, 2013:16) advierte que las vocales no se diferencian correctamente. Este tipo de dificultad se nota, principalmente, en las actividades de audición donde los estudiantes han de seleccionar una de algunas palabras que suenan parecidas, ya que es una vocal que representa la diferenciación. Ejemplo, las voces “espectro” y “aspectro”; “plano” y “pleno”, que suelen cometer bastantes fallos en la audición.

2.3.2. Articulación continuada

Un porcentaje de los estudiantes han declarado que encuentran gran dificultad en pronunciar palabras u oraciones seguidas. No hay duda de que la producción oral siempre les preocupa mucho a los estudiantes, por lo que representa mucha ansiedad. De entre las exigencias de la destreza oral, la pronunciación está más relacionada al concepto de uno mismo, enlazada con los sentimientos cuando alguien se oye en idioma extranjero, porque con la pronunciación (Marjana Sifrar, 2006:990) transmitimos nuestra personalidad e identidad, es decir, que es en primer lugar una cuestión social. De hecho, (Cuenca Borrero, 2015:6) afirma que la pronunciación engloba varios elementos en lo que a enseñanza de LE se refiere.

2.3.3. Pronunciación de “b” y “p”

Ha sido muy frecuente en todos los informantes la mezcla entre la “p” y la “b” dado que la primera casi no existe en la lengua árabe, en palabras como “pesar” y “besar” donde la “b” ha sido sustituida por la “p” y viceversa. Así que las voces que contienen una “p” se articulan con el sonido “b”. Este tipo de problemas o de dificultades representa para los estudiantes iraquíes el duplicar del esfuerzo para conseguir el apropiado sonido labial, algo que no les sale naturalmente al no existir en su lengua.

2.3.4. Pronunciación clara de la acentuación

En materia de acentuación; el árabe, supuestamente, y el español no coinciden en la existencia de palabras agudas, llanas, etc. Se observan determinadas dificultades en la pronunciación de la acentuación, que conviene comenzar a tratar desde los niveles iniciales. De hecho, aunque (Cortés Moreno, 2014:180) indica que la acentuación española no plantea dificultades graves, pero representa una dificultad para el estudiante araboparlante. Esta dificultad es común para todos los niveles de los encuestados. En los

niveles iniciales, algunos estudiantes tienden a vocear sílaba por sílaba, especialmente, cuando están leyendo, lo que confiere a su habla un ritmo *staccato*. En este sentido, estamos de acuerdo con (Cortés Moreno, 2014:177) en que hay que llevar al aula actividades lúdicas para la enseñanza y práctica de la acentuación.

Problemática relacionada con los modos y determinados verbos

2.3.5. *Mal uso del indicativo y subjuntivo*

Es el problema principal para todos de los encuestados; ya que el uso de ambos modos se considera uno de los aspectos más problemáticos de la enseñanza del español E/LE, no solamente para los estudiantes iraquíes sino también para un sector considerable de los estudiantes del mundo árabe⁹. Por eso, dentro del aula, el profesor no debe seguir solamente lo que hay en los manuales; y su papel tiene que ser más flexible y no limitarse, como expone (Tatiana Goglova, 2011:45) en las explicaciones que enumeran expresiones y conjunciones que requieren un determinado modo gramatical sin que quede bien clara la diferencia de las estructuras. Por lo tanto, ya es acordado (Santos de la Rosa, 2012:10) que las dificultades que puede tener un profesor de español ante la penuria de trabajar con los aprendices arabófonos pueden emanarse de varios aspectos.

2.3.6. *Falta de diferenciar el pretérito imperfecto y el indefinido*

Esta dificultad procede que los estudiantes iraquíes tienen una concepción del pasado diferente del español. En muchas partes del corpus, los informantes de cada nivel usan el pretérito imperfecto o el pretérito indefinido sustituyendo el uno del lugar adecuado del otro. Por ejemplo: “el mes pasado he acudido a las clases” en lugar de “el mes pasado acudí a las clases”. Hay muchos otros ejemplos que muestran dicha dificultad por falta de espacio en este trabajo.

2.3.7. *Ser y estar*

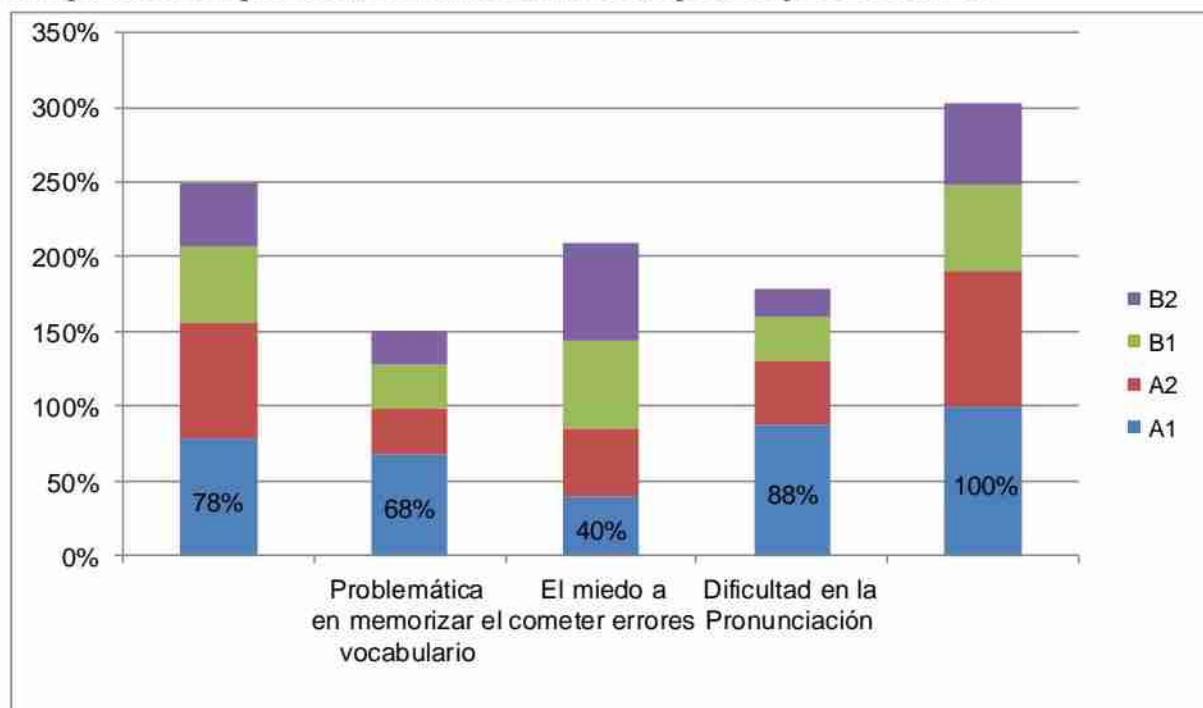
La utilización adecuada de los dos verbos *ser* y *estar* constituye una de las problemáticas del español que más les cuesta a los estudiantes mayor esfuerzo para poder diferenciar entre ellos; simplemente por el hecho de que en su lengua original no existe dos verbos que expresan lo que estos dos verbos pueden expresar. Por supuesto, el corpus preparado tiene algunas fórmulas particulares de estos dos verbos con el fin de ver hasta cuánto podrían causar una confusión. Cabe aludir a que el español, (Cruz Vargas, 2013:18), es una de las pocas lenguas que poseen estos verbos que dan a la lengua un matiz de mayor claridad. Generalmente, la mayoría de los estudiantes iraquíes que estudian el español cometen este error, como se puede observar en este ejemplo “yo profesor” en lugar de “yo soy profesor”; “estoy estudiante de español” en lugar de “soy estudiante de español”; pues algunas veces tienen dudas en usar el verbo *ser* o *estar*. Sin duda alguna, y como lo confirman (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2014:124) el uso de *ser* y *estar* es demasiado problemático para los aprendices de E/LE.

2.3.8. *El verbo “gustar”*

Aunque tenemos en la lengua árabe un verbo similar, los informantes, a veces, han mostrado errores en el uso de este verbo al cometer faltas de conjugación cuando es singular el poseído y viceversa. Al crear una frase, el 45% de los informantes lo construyen con un orden parecido a su LM, es decir conjugar el verbo gustar en singular aunque el sujeto es plural. Por ejemplo, en lugar de decir “a mi amigo le gustan los libros” dicen “a mi amigo le gusta los libros”. La razón es obvia, porque en la sintaxis de la LM la frase es diferente de la del español.

2.3.9. *Los verbos reflexivos*

No todos los verbos reflexivos tienen equivalentes árabes; por eso, 77% de los estudiantes han declarado que tienen dificultades en usar los verbos pronominales, sobre todo los reflexivos. En la siguiente frase: “me he acostumbrado a chatear por Facebook diariamente” los informantes de este porcentaje no puso el pronombre reflexivo y escribió «he acostumbrado a chatear diariamente por Facebook». Por eso las respuestas muestran que el uso del verbo reflexivo representa más difíciles para los informantes. He aquí una tabla que muestra las dificultades en un porcentaje de cada nivel:



Para exhibir las dificultades en la enseñanza del español, haremos comentarios de las dificultades más significativas enfatizando en la idea de (W. Stevick, 1980:4; cit. Sifrar Kalan, 2006:981) que consiste en que “el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas dentro del aula”.

2.4. Consideraciones generales

Pasaremos a comentar brevemente las dificultades de los estudiantes iraquíes aprendientes de español. Podemos afirmar, antes que nada, que los errores más frecuentes están originados en la influencia de la LM en la extranjera. En este sentido, y en palabras de (López Ornat, 1994:131-132) “se sabe que el conocimiento de L1 y la actitud metalingüística que caracteriza a un adulto son, por un lado, facilitadores de la adquisición de L2 y, por otro, fuente de dificultades”. Por eso, los informantes intentaron aplicar –sin darse cuenta– las reglas de su LM al aprender la extranjera, adaptándola al nuevo idioma; por eso podemos decir que la mayoría de los errores se han producido por interferencia de la L1.

Casi todos los estudios dedicados a analizar las dificultades que enfrentan los estudiantes árabes en su enseñanza indican que se suele cometer una serie de errores. Podemos decir que esta aseveración es algo relativa, dependiendo del conocimiento

lingüístico y de las destrezas del estudiante. Entonces, no se puede decir, como lo afirma (Santos de la Rosa, 2012:16), que existe “un alumno tipo que comete errores tipo”.

Por eso, podemos afirmar que el porcentaje de errores y el tipo de dificultades varía de un país a otro en el mundo árabe. El estudiante puede cometer errores aislados, pero infrecuente y simultáneamente comete un conjunto de errores.

Cabe aludir a que los informantes han intentado expresar su visión del error, dónde fallaron. Aunque en un principio, al analizar las respuestas, parecen un tanto indeterminadas y diferentes. Todos cometen casi el mismo error y expresan lo mismo: las dificultades se encuentran en los tiempos verbales, el subjuntivo, el imperfecto y los tiempos de pasado la hora de conjugar. Son errores comunes sustituir las preposiciones “para” y “por”.

El breve análisis que estamos realizando surge por estudiar el origen de los errores que también cometen por transferencia de su lengua de partida. En este contexto, (Fernández López, 1991:17) confirma que “esa interferencia o transferencia negativa se produce cuando las estructuras en cuestión son diferentes en ambas lenguas”. Cabe decir, desde una perspectiva cognitiva, que dicha transferencia no se limita a notarse entre estas dos lenguas en particular, sino que, como señala (Gineste Llombart, 2006:23), “es un proceso universal que interviene en el desarrollo de la interlengua”.

Por eso, y según los resultados llevados a cabo por los ciento setenta y dos, la mayoría de los errores parecen ser intralinguales. Dentro de éstos, la causa concreta del error generalmente reside en las normas lingüísticas de la estructura de la LE o en los diferentes contextos en la lengua de origen.

Por eso, si el estudiante había aprendido rotundamente que las dos lenguas, la materna y la extranjera no son iguales ni en su estructura ni en contexto, entonces los errores se quedarían generalizados y casi serían normales.

Las respuestas de los informantes afirman que hay errores en la expresión oral por algunas razones: falta de vocabulario, menor tiempo de reflexión, falta de práctica, espontaneidad, inseguridad en sí mismos. Algún porcentaje proporciona dificultades más específicas, problemas auditivos como en el caso del informante del nivel B1 y otros problemas con la comprensión. Por eso, (Blanco Picado, 2002:15) tuvo mucha razón al exponer que aprendemos una regla y la repetimos correctamente, pero al aplicarla en un discurso, aparece el error.

A pesar de que ya hemos aludido a los errores y las principales dificultades que cometieron los informantes, hay algún tipo de errores no comunes, como el mal uso de minúsculas al iniciar de una frase o al escribir un nombre propio o utilizar mayúsculas por dentro de una palabra, eliminar el espacio entre palabras, y a veces añadir vocales donde no es necesario.

Sin duda alguna, los errores han sido evaluados en su conjunto; pero la faceta más llamativa es la interferencia dentro del proceso de aprendizaje de la lengua meta; ya que en la respuesta de los encuestados, sentimos que estamos ante frases escritas en español pero con estilo árabe, tal como: “si yo está en el lugar que tu” en vez de “yo, en tu lugar”. Toda esta variedad de argumentos será de gran utilidad en el análisis de los errores y dificultades que hemos visto en el apartado anterior. Por eso hay que enseñar a los estudiantes cómo escribir en español y pensar también en español y no en su LM;

porque de este modo, como lo señala (Ortega Ruiz, 1994:259) “cuando aprenden esquemas y estructuras lingüísticas están estructurando su pensamiento”.

3. PROPUESTA

Partiendo de que, el objetivo del análisis anterior ha sido el “trying to identify and take into account a multiplicity of affective to cognitive variables which affect learning, such as learners attitudes, motivation, awareness personality, want, expectations and learning styles”¹⁰ (G. Brindley, 1989:66). Por eso, hemos considerado apropiado que este trabajo contenga algunos consejos y normas que podrían servir como propuesta para el estudiantes de español, sobre todo para el profesorado en la Universidad de Bagdad.

Con referencia a los errores y las dificultades que enfrentan los estudiantes iraquíes, y con el fin de solucionarlas, hemos visto apropiado algunas exigencias, para que el proceso de aprendizaje sea atractivo y que el esfuerzo sea conveniente. Enseñar una LE debe ser a través de progresos evidentes; igualmente, con un método cabalmente necesario para su contexto.

Se nota que los manuales del español dedicados específicamente al mundo árabe no son suficientes metodológicamente. Al respecto, estamos de acuerdo con (Amador López y J. Rodríguez, 2001:41) en que carecemos de un buen método para la enseñanza del español en los países árabes, o al menos las instituciones en muchos de estos países no los han adoptado. Por eso, las líneas siguientes abordan la importancia de una serie de nociones esenciales que ayudarían a solucionar algunas de las dificultades que hemos encontrado durante el proceso de la enseñanza de la lengua española a los estudiantes iraquíes.

De hecho, la tarea de desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes, no es una tarea fácil, por todo lo que contiene esta labor de complicados procesos. Una vez que hayamos determinado las dificultades trascendentales, ahora es de buscar fórmulas para solventarlas. Proponemos los siguientes pasos y consejos que podrían ayudar en conseguir el fin de este apartado:

- Animar el interés por el dominio del idioma español.
- Concienciar a los estudiantes de la necesidad de diferenciar entre la estructura del estilo de su LM y la extranjera.
- Fomentar la competencia lingüística dentro de la capacidad individual. Sin duda alguna, la competencia lingüística se reflexiona positivamente en la competencia comunicativa; ya que según (Douglas Brown, 2000:245) “Communicative competence became a household word [...], and still stands as an appropriate term to capture current trends in teaching and research”¹¹.
- El profesor tiene un papel imprescindible cuyo fin es mejorar la capacitación y la disposición emocional de todos los estudiantes. Podemos confirmar que los estudiantes deben enfrentar el error sin miedo y el profesor debe transmitir que el error debe convertirse en aspecto positivo.
- Señalar la importancia de crear un ambiente de confianza en el proceso de la enseñanza de la LE evitando los escenarios donde los estudiantes podrían sentirse ridiculizados, utilizando técnicas indirectas para la corrección.
- Generar materiales modernos, auténticos y genuinos¹² que contengan situaciones y contextos para utilizarse tanto en clase como en propias situaciones dentro de la

clase. Así que la identificación del problema en clase puede diseñar instrumentos precisos para su solución.

- Dentro de la clase, y dependiendo de las actividades, se debe substituir el trabajo en solitario por parejas o en grupos. Esto, sin duda, representa un paso importante para pasar el estado de vergüenza que sienten la mayoría de los estudiantes. Igualmente, los estudiantes deberían acostumbrarse trabajar de forma no aislada y esto se refleja en el desarrollo de su nivel.
- Como lo anotan (García-Viñó y Massó Porcar, 2006:114), algunos estudiantes son sensibles a lo que les enseña para aprender, y a la hora de elegir entre las diferentes actividades que se realizan en clase optan por las que consideran más útiles. Por tanto, hay que dar más importancia a las actividades de comprensión auditiva y de visión. Este tipo de actividades les interesan mucho a los aprendices de una LE y realmente disfruten con ellas.
- Innovar a que los estudiantes compartan la responsabilidad de su propia enseñanza, y; a la vez, tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje¹³. Este es un principio que (Palacios Martínez, 2014:26) considera que podría aplicarse en el entorno que conforma la clase con el profesor y el grupo de estudiantes.
- Es importante saber que la clase no debe estar un espacio cerrado, ya que así el estudiante concibe que el español tiene períodos temporales establecidos a lo largo del día o que la LE tiene código exclusivo a la clase.
- Hay que tener en cuenta que los contenidos objeto del proceso de enseñanza dentro de la clase deben responder a las necesidades funcionales de los estudiantes. En este sentido, estamos de acuerdo con (Moreno Fernández, 2005:751) en que el modelo más adecuado es aquel que responda mejor a esos intereses y actitudes.
- Constituir en Bagdad, como en la mayoría de las capitales del mundo árabe, un centro cultural español (Cervantes), que seguramente representará un impulso en el proceso de enseñanza del español para los estudiantes. Este centro, junto con una biblioteca que podría contener, se convertiría en una referente clave para los hispanistas iraquíes. Además, sería un respaldo indispensable para las actividades culturales y para todos los interesados en la cultura hispánica.
- Hay que darle a la parte oral en la clase una prioridad, y debe ser ejercida por los mismos estudiantes. Asimismo, es necesario que el profesor sea creativo e innovador, evitando lo que se pueda aplicar en los métodos tradicionales, y que la preocupación no debe ser dedicada solamente al aprendizaje de las reglas gramaticales.
- No hay que limitarse el estudio del vocablo relacionado con la gramática y literatura hispánicas, sino que es importante a la hora de aprender una LE acercarse a todo tipo de voces, cultural, económico, deportivo, palabras que se usan en la vida diaria, que sin duda – (Carrera de la Red y Sáinz García, 2001:64) – es un léxico que le interesa mucho al estudiante de forma directa e inmediata.
- Finalmente, formalizar una evaluación al terminar cada actividad o clase. No es una evaluación donde hay que darles a los estudiantes “buenas notas”, sino, como lo anota (Pascual Aparicio, 2015:10) una evaluación que muestre cómo han podido seguir avanzando y cuál ha sido su progreso a lo largo del curso, las dificultades que han logrado superar, la participación e implicación mostrada, y la tendencia a perfeccionar más el proceso de su enseñanza, etc.¹⁴

4. CONCLUSIONES

Este trabajo pudo determinar su fin principal, que es el de identificar las dificultades que encuentran los estudiantes iraquíes a la hora de aprender el español. Debemos insistir en que los resultados de la encuesta y del corpus preparado justifican que la destreza oral es la que prefieren los estudiantes iraquíes de español. En este sentido, las dificultades subrayadas que enfrentan los estudiantes en clase son, en general, acordarse del léxico conveniente, hablar en público y tener miedo de cometer errores. Supuestamente, una buena parte de los errores y dificultades es motivada por el *diferente* origen de la LM, la árabe semítica; y la LE, la española que pertenece al latín. Este trabajo sirve al profesor de español para conocer los *puntos débiles* de los estudiantes de español en la universidad de Bagdad y, a la vez, subraya las asimetrías existentes entre el español y el árabe con el fin de evitar habituales interferencias.

Por lo mostrado en este artículo, afirmamos que los estudiantes deberían desempeñar un papel en los conocimientos esenciales sobre las características fundamentales del código lingüístico de la lengua de origen. Este tipo de conocimiento soportaría sus beneficios y sobrellevaría el buen uso del español. Decimos esto porque – como hemos visto – un gran porcentaje de los informantes carece de los conocimientos indispensables para el dominio del idioma extranjero que están aprendiendo.

El profesor tiene que realizar una labor de guía para un buen manejo de la lengua. Por eso, tiene que saber que el proceso de enseñanza no se trata solamente de un manual junto al estudiante, sino que es triángulo que completaría con el rol del profesor.

Este artículo muestra que el 100% de los informantes no habían cursado cursos relacionados con la enseñanza del español E/LE. Esto demuestra que hay que dedicar más esfuerzo por el Ministerio de Enseñanza al sector preuniversitario en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros; y que debería haber un convenio con instituciones españolas con el fin de establecer nuevas sedes de enseñanza del español.

Pensamos que es de mucha utilidad cuando el profesor conoce qué aspectos de las lenguas maternas son frecuentes para los estudiantes, y que hay que mejorar todo el proceso para responder a los objetivos necesarios dentro de la clase y que, a la vez, dichos objetivos podrían ser una herramienta para elegir el material didáctico más apropiado. Asimismo, es muy importante difundir la demanda de la necesidad de establecer nuevos departamentos de español en diferentes zonas de Iraq.

Queda muy claro que las dificultades y los tipos de error analizados en este trabajo plantean incógnitas acerca de la adquisición del español, pero que, al mismo tiempo, ratifican el dominio de la LM sobre la extranjera en el proceso de aprendizaje. Igualmente, hemos explicado que los errores cometidos por los estudiantes, sobre todo en la expresión oral, muestran hasta qué punto reside la problemática que tienen los estudiantes en su único lugar de aprender el español en Iraq.

De hecho, no vemos estas dificultades desde una perspectiva negativa, sino al revés, ya que dichas dificultades pueden abrir la puerta para un mejoramiento de las tareas relacionadas con la enseñanza del español. Son dificultades de diferente índole, podrían afectar a muchas áreas. Las entendemos como señales que nos guían hacia un buen camino.

Esperamos que los resultados de este artículo sean un comienzo para posteriores trabajos prácticos y amenos en relación con el proceso de E/LE en la Universidad de Bagdad en particular y en otros lugares en general.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÓN MORENO, Mauricia, (2013). «La interferencia de la lengua árabe en el aprendizaje del español como lengua extranjera en alumnos sirios», *Diversidad* 7, Año 4, págs. 42-66.
- BLANCO PICADO, Ana Isabel, (2002). «El error en el proceso de aprendizaje», *Cuadernos Cervantes*, 38, págs. 12-22.
- BRINDLEY, G., (1989). «The role of needs analysis in adult ESL programme design», en R. Johnson (ed.), *The second language curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge, págs. 63-78.
- BROWN, Douglas, (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, 4ª ed., Addison Wesley Longman, San Francisco.
- CARRERA DE LA RED, Fátima, y SÁINZ GARCÍA, Avelina, (2001). «Aspectos lingüísticos y culturales del español en la enseñanza de esta lengua a extranjeros», *Studia Romanica Posnaniensia*, 27, págs. 55-70.
- CORTÉS MORENO, Maximiano, (2014). «Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras», *Monográficos SinoELE*, 10, págs. 173-208.
- CRUZ VARGAS, María Luisa, (2013). «Algunos rasgos fonéticos y morfosintácticos de la interlengua de estudiantes egipcios en un contexto de aprendizaje formal», *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 25, págs. 10-23.
- CUENCA BORRERO, Alejandra, (2015). *Acercamiento a la corrección de errores de pronunciación: Método Verbo –Tonalista como base de la propuesta didáctica dirigida a grupos con lengua materna árabe*, Memoria Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Cantabria.
- ESCAVY ZAMORA, Ricardo, (2002). «Las relaciones pragmlingüísticas y el marco intercultural», en Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Murcia, págs. 17-39.
- GARCÍA, S. y GUIJARRO, D., (2005). «Dificultades comunes del árabo-parlante en el aprendizaje de español como segunda lengua», *Material Complementario del VI Ciclo de Conferencias sobre Adquisición y Uso de Segundas Lenguas*, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- GARCÍA-VIÑÓ, Mónica, y MASSÓ PORCAR, Amparo, (2006). «Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera», *RedELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 7, Vol. 3, págs. 101-118.
- LÓPEZ ORNAT, S. et al. (1994). *La adquisición de la lengua española*, Siglo XXI, Madrid.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel y RUIZ MARTÍNEZ, Ana María, (2014). *Apuntes de la asignatura La enseñanza de la gramática, correspondiente al máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, organizado por la Universidad de Alcalá de Henares.

- MARTÍN MARTÍN, Soledad, (1999). «La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de E.L.E.», *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, págs. 157-163.
- MCER: Instituto Cervantes, (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, MEC-ANAYA, Madrid.
- MOLKOVA, Svetlana, (2017). *El sistema verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera a rusohablantes*, Tesis doctoral, Universidad de Coruña.
- MORENO FERNÁNDEZ, F., (2005). «El modelo de la lengua y la variación lingüística», en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, SGEL, Madrid, págs. 737-752.
- ORTEGA RUIZ, Ana, (1994). «Corregir la escritura en el aula de español: algo más que "correcto" o "incorrecto"», en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Centro Virtual Cervantes, págs. 253-259.
- OXFORD, R., (2000). «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas», en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Cambridge, págs. 77-86.
- PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M., (2014). «La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?», *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 32, págs. 20-28.
- PASCUAL APARICIO, Sara, (2015). *Dificultades y errores durante la adquisición del español en germanohablantes*, Memoria de Máster, Universitat Jaume I de Castelló.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino, (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, SGEL, Murcia.
- SANTOS DE LA ROSA, Inmaculada, (2012). «Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos», *MarcoELE Revista de Didáctica ELE* 14, págs. 10-25.
- SIFRAR KALAN, Marjana, (2006). «Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real», *XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Logroño, págs. 981-996.
- STEVIK, Earl W., (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*, Newbury House, Rowley.
- VERONIKA, Praefort, (2015). «La enseñanza del español y los problemas de aprendizaje. Técnicas, Métodos, Actividades», *Dugonics* 13, págs. 10-20.

5.1. Recursos de internet

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, María Ángeles, «La lengua española y la realidad de las aulas: reflexión desde la experiencia». Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/30.pdf> [Consultado el 31/12/2017].
- AMADOR LÓPEZ, M. y RODRÍGUEZ, J., (2001). «Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos», *Cuadernos Cervantes de la Lengua*

española 31, págs. 39-42. Disponible en:
 <http://www.cuadernoscervantes.com/lc_arabe.html> [Consultado el
 20/2/2018].

Diccionario de la Real Academia Española, versión electrónica: <<http://dle.rae.es>>

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Universidad Complutense, Madrid, citado en E. Bravo-García et al., *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2014. Disponible en:
 <<http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml>>
 [Consultado el 7/4/2018].

GINESTE LLOMBART, Alberto, (2006). «Español para árabes multilingües y multiculturales», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 62, págs. 20-25. Disponible en:
 <http://www.cuadernoscervantes.com/art_62_espanolarabes.htm> [Consultado el 13/2/2018].

GOGLOVA, Tatiana, (2001). «La enseñanza del español a rusohablantes», en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 7, págs. 44-48. Disponible en:
 <http://www.cuadernoscervantes.com/lc_ruso.html> [Consultado el 26/3/2018].

OTERO, Jaime, «El español en Asia-Pacífico», *ASIA CID*. Disponible en:
 <http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2004/ASIA_CID_413_424.pdf>
 [Consultado el 4/4/2018].

RODRÍGUEZ PANIAGUA, Luis Roger, *Análisis de errores e interlengua en aprendices árabes de español como lengua extranjera*, Memoria de Máster, Universidad de Salamanca. Disponible en:
 <<http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml>>
 [Consultado el 7/4/2018].

RUIZ ZAMBRANA, Juan, (2009). «La situación actual de la lengua española en el mundo», Juan Carlos M. Coll (eds.), <<http://www.eumed.net/rev/cccsc/05/jrz.htm>> [Consultado el 21/4/2018].¹⁵

Notas de Pie

¹ Recurso Internet.

² Recurso Internet.

³ Siendo un país asiático, casi natural que sus estudiantes enfrentan dificultades en el proceso de enseñanza del español. Esto lo afirma también Juan Ruiz Zambrana (Recurso Internet) al decir que “Asia y el Pacífico Sur suponen el mayor reto que afronta nuestra lengua en los albores del siglo XXI”.

⁴ Por eso, no es de extrañar que, según lo expresa (Jaime Otero, 2006:414) que “las huellas que ha dejado la cultura española en Asia son reducidas”.

⁵ Recurso Internet.

⁶ Además, hemos elegido este tema como investigación por un gran interés del español, una lengua que siempre ha sido y sigue siendo mi consideración transcendental desde el inicio de aprenderla.

⁷ Concebida simplemente en el hecho de aprender solamente reglas gramaticales sin darse cuenta de las otras disciplinas interdisciplinarias que deben utilizarse en la enseñanza del idioma extranjero.

⁸ Cabe señalar que, según el nivel de los estudiantes, no alcanzan el nivel C y esto nos indica la necesidad de multiplicar el esfuerzo para poder aplicar las conclusiones de este tipo de trabajo.

⁹ De entre muchos trabajos que corroboran esta teoría, consúltese a Mauricia Alarcón Moreno (2013); también se puede consultar a S. García y D. Guijarro (2005).

¹⁰ Traducción: Identificar y considerar las múltiples variables afectivas y cognitivas que intervienen en el proceso de enseñanza, tales como la motivación, actitud, conciencia, personalidad, deseos, expectativas y estilos cognitivos.

¹¹ Traducción: La competencia comunicativa se convirtió en una palabra familiar [...] y sigue siendo un término apropiado para captar las tendencias actuales en la enseñanza y la investigación.

¹² Estos materiales podrían ser también programas de exposiciones, mapas, periódicos, folletos, recetas, etc. por eso, la selección de materiales debe ser relevante para los estudiantes.

¹³ En el aula, hay que recorrer a veces a los estudiantes y contar con su competencia en el idioma. El estudiante debe llegarle la sensación de que manda en algo y esto se refleja su facultad socializadora del lenguaje.

¹⁴ Esto ayudaría a los estudiantes a superar las dificultades que se les presenten y dar soluciones apropiadas.

ترجمة المراجع الى اللغة الانكليزية

1. ALARCÓN MORENO, Mauricia, «The interference of the Arabic language in learning Spanish as a foreign language for Syrian students », *Diversidad* 7, year 4, 2013, pp. 42-66.
2. BLANCO PICADO, Ana Isabel, «The error in the learning process», *Cuadernos Cervantes*, 38, 2002, pp. 12-22.
3. BRINDLEY, G., «The role of needs analysis in adult ESL programme design», in R. Johnson (ed.), *The second language curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989, pp. 63-78.
4. BROWN, Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching*, 4^a ed., Addison Wesley Longman, San Francisco, 2000.
5. CARRERA DE LA RED, Fátima, and SÁINZ GARCÍA, Avelina, «Linguistic and cultural aspects of Spanish in the teaching of this language to foreigners», *Studia Romanica Posnaniensia*, 27, 2001, pp. 55-70.
6. CORTÉS MORENO, Maximiano, « Language difficulties in Spanish for non-Spanish students and search for motivating solutions», *Monográficos SinoELE*, 10, 2014, pp. 173-208.

7. CRUZ VARGAS, María Luisa, «Some phonetic and morphosyntactic features of the interlanguage of Egyptian students in a formal learning context», *RedELE: Electronic Journal of Didactics ELE*, 25, 2013, pp. 10-23.
8. CUENCA BORRERO, Alejandra, *Approach to the correction of pronunciation errors: Verb-Tonalist method as the basis of the didactic proposal aimed at groups with Arabic mother tongue*, Memory Master's degree in teaching Spanish as a Foreign Language, University of cantabria, 2015.
9. ESCAVY ZAMORA, Ricardo, «Pragmalinguistic relations and the intercultural framework», in Manuel Pérez Gutiérrez and José Coloma Maestre (eds.), *Spanish, the language of miscegenation and interculturality*. Proceedings of the XIII International Congress of the Association for the Teaching of Spanish as a Foreign Language, Murcia, 2002, pp. 17-39.
10. GARCÍA, S. and GUIJARRO, D. «Common Arabic-speaking difficulties in learning Spanish as a second language», in *Supplementary Material of the VI Cycle of Conferences on Acquisition and Use of Second Languages*, Pablo de Olavide University, Seville, 2005.
11. GARCÍA-VIÑO, Mónica, and MASSÓ PORCAR, Amparo «Proposals to develop intercultural awareness in Spanish foreign language classroom», *RedELE: Electronic teaching journal / Spanish as a foreign language*, 7, Vol. 3, 2006, pp. 101-118.
12. LÓPEZ ORNAT, S. et al. *The acquisition of the Spanish language, XXI Century*, Madrid, 1994.
13. MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel and RUIZ MARTÍNEZ, Ana María, *Notes of the subject The teaching of grammar, corresponding to the master's degree in Teaching Spanish as a Foreign Language*, organized by the University of Alcalá de Henares, 2014.
14. MARTÍN MARTÍN, Soledad, «The revision of the vocabulary concept in the grammar of E.L.E.», *Didactics of Spanish as a foreign language*, Madrid: Actilibre Foundation, 1999, pp. 157-163.
15. MCER: Cervantes Institute, *Common European framework for languages: learning, teaching, evaluation*, MECD-Anaya, Madrid, 2002.
16. MOLKOVA, Svetlana, *The verbal system in teaching Spanish as a foreign language to Russian speakers*, Doctoral thesis, University of Coruña, 2017.
17. MORENO FERNÁNDEZ, F. «The model of language and linguistic variation», in J. Sánchez Lobato and I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum for teacher training: teaching Spanish as a second language / foreign language*, SGEL, Madrid, 2005, pp. 737-752.
18. ORTEGA RUIZ, Ana, «Correct writing in the Spanish classroom: something more than "correct" or "incorrect"», in *Proceedings of the V International Congress of ASELE*, Virtual Cervantes Center, 1994, pp. 253-259.
19. OXFORD, R. «Anxiety and language learner: new ideas», in J. Arnold (ed.), *The affective dimension in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000, pp. 77-86.
20. PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M., «The motivation in learning a foreign language. What can we do with unmotivated students?», *Mosaico. Magazine for the promotion and support of teaching Spanish*, 32, 2014, pp. 20-28.
21. PASCUAL APARICIO, Sara, *Difficulties and errors during the acquisition of Spanish in German speakers*, Master's degree, Universitat Jaume I de Castelló, 2015.
22. SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino, *History of teaching Spanish as a foreign language*, SGEL, Murcia, 1992.

23. SANTOS DE LA ROSA, Inmaculada, «Difficulties in teaching Spanish as a foreign language to Arabic-speaking students», *MarcoELE: Teaching Journal ELE* 14, 2012, pp. 10-25.
24. SIFRAR KALAN, Marjana, «Linguistic and affective difficulties of oral expression in class and in real life», *XVII International Conference of the ASELE: Oral skills in the teaching of Spanish L2-LE*, Logroño, 2006, pp. 981-996.
25. STEVICK, Earl W., *Teaching Languages: A Way and Ways*, Newbury House, Rowley, 1980.
26. VERONIKA, Praefort, «The teaching of Spanish and learning problems. Techniques, Methods, Activities», *Dugonics* 13, 2015, pp. 10-20.
- 27. Internet resources:**
28. ÁLVAREZ MARTÍNEZ, María Ángeles, «The Spanish language and the reality of the classrooms: reflection from experience». Available in: <<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/30.pdf>> [Consulted 31/12/2017].
29. AMADOR LÓPEZ, M. and RODRÍGUEZ, J., «Sketch of frequent errors in teaching Spanish to Arabic speakers », *Cuadernos Cervantes of the Spanish language* 31, 2001, pp. 39-42. Available in: <http://www.cuadernoscervantes.com/lc_arabe.html> [Consulted 20/2/2018].
30. *Dictionary of the Royal Spanish Academy*, electronic version: <<http://dle.rae.es>>
31. FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., *Analysis of errors and interlanguage in the learning of Spanish as a foreign language*, Complutense University, Madrid, 1991; cited in E. Bravo-García et al., *Research on the teaching of Spanish and its culture in immigration contexts*, University of Seville, Seville, 2014. Available in: <<http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml>> [Consulted 7/4/2018].
32. GINESTE LLOMBART, Alberto, «Spanish for multilingual and multicultural Arabs», *Cuadernos Cervantes of the Spanish Language* 62, 2006, pp. 20-25. Available in: <http://www.cuadernoscervantes.com/art_62_espanolarabes.htm> [Consulted 13/2/2018].
33. GOGLOVA, Tatiana, «Teaching Spanish to Russian speakers», in *Cuadernos Cervantes of the Spanish Language* 7, 2001, pp. 44-48. Available in: <http://www.cuadernoscervantes.com/lc_ruso.html> [Consulted 26/3/2018].
34. OTERO, Jaime, «Spanish in Asia-Pacific», *ASIA CID*. Available in: <http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2004/ASIA_CID_413_424.pdf> [Consulted 4/4/2018].
35. RODRÍGUEZ PANIAGUA, Luis Roger, *Analysis of errors and interlanguage in Arab learners of Spanish as a foreign language*, Master's degree, University of Salamanca. Available in: <<http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml>> [Consulted 7/4/2018].
36. RUIZ ZAMBRANA, Juan, «The current situation of the Spanish language in the world», Juan Carlos M. Coll (eds.), 2009, <<http://www.eumed.net/rev/cccss/05/jrz.htm>> [Consulted 21/4/2018].