

Al Aloosi, Ámel. 2025. «Los obstáculos de ELE en arabófonos: estudio analítico de aprendizaje de los pronombres átonos en la enseñanza de ELE en Irak». *Foro de profesores de E/LE*, 21, pp. 1-21.

ISSN: 1886-337X

DOI: 10.7203/foroele.21.30016

## Los obstáculos de ELE en arabófonos: estudio analítico de aprendizaje de los pronombres átonos en la enseñanza de ELE en Irak

ÁMEL AL ALOOSI

Universidad de Huelva / Universidad de Bagdad

amel.alaloosi@alu.uhu.es

**Resumen:** El objeto de este estudio es el análisis de las dificultades que enfrentan los estudiantes iraquíes de nivel intermedio en el uso de los pronombres átonos en español como lengua extranjera (ELE). A través de una metodología mixta, se realizó un análisis descriptivo y explicativo basado en producciones escritas y orales de estudiantes de nivel B1 de la Universidad de Bagdad. Los resultados muestran que factores como la interferencia de la lengua materna (árabe) y del inglés, así como diferencias gramaticales entre el español y el árabe, generan dificultades en el uso correcto de los pronombres átonos. Se propone una enseñanza contrastiva que aproveche la competencia cognitiva de los estudiantes para señalar similitudes y diferencias entre ambas lenguas. Este estudio contribuye en la investigación dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera al impulsar en el diseño de estrategias de enseñanza más efectivas para abordar la adquisición de los pronombres átonos en ELE.

**Palabras clave:** Arabófonos, interferencia L1, adquisición de ELE, pronombres átonos.

**Study of the difficulties and strategies of learning atonic pronouns in ELE teaching in Iraq**

**Abstract:** The objective of this study is to analyze the difficulties faced by intermediate-level Iraqi students in the use of Spanish unstressed pronouns as a foreign language (ELE). Through a mixed methodology, a descriptive and explanatory analysis was conducted based on written and oral productions of B1-level students at the University of Baghdad. The results show that factors such as interference from the native language (Arabic) and English, as well as grammatical differences between Spanish and Arabic, generate difficulties in the correct use of unstressed pronouns. A contrastive teaching approach is proposed that takes advantage of students' cognitive abilities to highlight similarities and differences between both languages. This study contributes to research in the teaching of Spanish as a foreign language it contributes to the development of more effective teaching strategies to address the acquisition of unstressed pronouns in ELE.

**Key words:** Arabic speakers, L1 interference, acquisition of ELE, unstressed pronouns.

### 1. Introducción

El trabajo docente en el área de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) para una población arabófona suscita diversas reflexiones. Una especialmente importante es acerca de la forma de cambiar la concepción del alumno árabe sobre el aprendizaje de

una segunda lengua (en adelante, L2) con la que tiene poco contacto y, como es el caso del español, en la que se enfrenta a una gramática con grandes diferencias respecto a su lengua materna (En adelante L1). Esta concepción está fuertemente influenciada por la interferencia que representan dos variables igualmente importantes. Por un lado, la aproximación consistente a una única lengua extranjera, el inglés, que implica un modelo de aprendizaje específico y que procura una manera particular de comprender los giros lingüísticos e idiomáticos; por otro, la manera de comprender la propia lengua, cosa que en el árabe hablado en Irak implica la coexistencia e intercambio entre diferentes variables de la lengua.

Para comprender mejor ambas dificultades, es preciso observar cómo la enseñanza de ELE a estudiantes arabófonos presenta una serie de desafíos interconectados y que el docente debe abordar de manera integral. En primer lugar, es fundamental reconocer la distancia lingüística existente entre el español y el árabe, lenguas pertenecientes a familias lingüísticas distintas: indoeuropea y semítica, respectivamente. Esta divergencia implica diferencias sustanciales en aspectos como la estructura gramatical, el sistema fonológico y la conceptualización del mundo. Por lo que, el docente debe ser plenamente consciente de estas diferencias y abordarlas de manera explícita en su enseñanza, facilitando la comprensión y asimilación de los nuevos patrones lingüísticos por parte de los estudiantes.

Asimismo, es crucial considerar la interferencia lingüística que puede surgir debido a la influencia del árabe como lengua materna (L1) y del inglés como primera lengua extranjera. Estas interferencias pueden manifestarse en diversos niveles del aprendizaje del español, desde la pronunciación hasta la sintaxis y la pragmática (Qays Ibrahim, G. 2017).

El objetivo de esta investigación es identificar y analizar las dificultades que enfrentan los estudiantes iraquíes de nivel intermedio en la adquisición y uso de los pronombres átonos en (ELE). Para lograr los objetivos antes descritos, dada la variación gramatical entre ambas lenguas, es claro que las hipótesis de partida se apoyen en las afirmaciones gramaticales. De esta manera, en el plano teórico se sigue lo dicho por los estudios de Houser y Frymier (2009), el de Frechette y Moreno (2010) y el de Burroughs (2007). Para ello, se realizará un estudio descriptivo y explicativo, basado en el análisis de producciones escritas y orales de los estudiantes de nivel B1 de la facultad de lenguas de la Universidad de Bagdad. Se considerará la influencia de factores sociolingüísticos como la edad, el sexo, el nivel sociocultural y la competencia comunicativa, así como el impacto de la interferencia de la lengua materna (árabe) y del inglés. En la conclusión mencionamos los resultados que permiten comprender mejor los mecanismos subyacentes a las dificultades de los estudiantes iraquíes y, en consecuencia, proponer estrategias de enseñanza más efectivas para abordar estos desafíos.

## 2. Marco teórico

En esta labor contrastiva revisamos la propuesta teórica de Hernández Sacristán, quien sostiene que la pragmática intercultural no puede ofrecer soluciones prácticas si prescinde del apoyo de praxis comunicativas concretas de naturaleza interlingüística que iluminen las prácticas comunicativas (1999: 24).

García Balsas (2016) al referirse a la propuesta de Gumperz y Hymes (1972) asevera que la sociolingüística como disciplina estudia la relación entre el lenguaje y la sociedad, es fundamental en la enseñanza de lenguas, especialmente cuando se trata de estudiantes de diferentes contextos culturales, como los árabes. En este sentido, la comprensión de cómo factores sociales influye en el uso del lenguaje permite a los educadores abordar no solo la gramática, sino también las sutilezas culturales que afectan la comunicación.

Por ejemplo, en el caso de los pronombres átonos en español, que son elementos gramaticales que permiten la economía y cohesión del discurso, puede resultar desafiante el aprendizaje para los estudiantes árabes, ya que en esta cultura el uso de pronombres puede diferir significativamente en función del contexto y la formalidad.

Además, la enseñanza de los pronombres átonos debe tener en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes. Los hablantes árabes, al aprender español, experimentan choques culturales al interactuar en situaciones informales donde se espera el uso de estos elementos (Vacas Hermida y Benavente, 2002; Primo Doncel, 2020). Por lo tanto, comprender la importancia del contexto en la comunicación, como se destaca en el modelo de Gumperz (1982), ayuda a los estudiantes a interpretar y utilizar correctamente los pronombres átonos en conversaciones cotidianas. Por ejemplo, en situaciones en donde se utiliza el pronombre «*lo*» o «*la*» para referirse a objetos ya mencionados, los estudiantes no solo deben observar la forma gramatical, sino también cuándo y cómo usar estos pronombres para evitar malentendidos.

Así las cosas, y dado este panorama, esta investigación es enseñanza de la gramática que busca, en primer lugar, describir y explicar los problemas y dificultades diagnosticados a través del análisis de errores de una población arbófona, en específico, en el uso de los pronombres personales átonos.

En segundo lugar, propone algunos criterios para sortear con éxito situaciones similares que puedan presentarse en el aula en procesos de enseñanza de ELE, considerando las observaciones del MCER (2002), en tanto que, entre las competencias parciales que integran la competencia comunicativa, ha de asignarse un papel de gran importancia a la gramatical (MCER, 2001).

Así, el método de explicación gramatical se configura como una solución que ofrece al aprendiz un entendimiento sistemáticamente completo de las reglas. Esto se traduce en que se enseña con mucha efectividad si se aprovecha la competencia cognitiva de razonamiento y de interferencia de los aprendices, en lugar de usar sólo la práctica de modelo y la memorización. La enseñanza de ELE a estudiantes arbófonos trasciende la mera transmisión de conocimientos lingüísticos, requiriendo un enfoque intercultural sólido. El docente debe fomentar activamente la reflexión sobre las diferencias y similitudes entre las culturas árabe e hispana, promoviendo así una comprensión más profunda de la lengua meta (Primo Doncel, 2020).

El docente debe estar preparado para identificar y trabajar sobre estas interferencias, ayudando a los estudiantes a desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje específicas para el español, que les permitan superar los obstáculos derivados de su bagaje lingüístico previo.

Para abordar eficazmente estos desafíos, es imperativo que el docente adapte sus métodos de enseñanza considerando el bagaje lingüístico y cultural específico de los

estudiantes arabófonos. Esta adaptación metodológica puede implicar el uso de enfoques contrastivos, la utilización de materiales culturalmente relevantes y la implementación de estrategias que aprovechen las habilidades metalingüísticas que los estudiantes han desarrollado a través de su experiencia con el árabe y el inglés (Martínez Caballero, 2020).

## 2.1. Sincronía gramatical

La estructura sintáctica de los pronombres átonos en español-árabe:

La enseñanza de ELE a estudiantes cuya lengua materna es el árabe conlleva retos lingüísticos y culturales específicos. Como profesores, se debe prestar atención a las particularidades gramaticales, sintácticas y pragmáticas que pueden generar dificultades para este perfil de aprendices.

Un área especialmente compleja es la estructura oracional. Mientras que en español la construcción sujeto-verbo-complementos es la más frecuente, en árabe la flexibilidad en el orden de los elementos es mucho mayor. De hecho, «en árabe, el grupo verbal de la oración formada de un verbo transitivo acepta hasta tres complementos verbales que pertenecen al área funcional del verbo o mejor dicho a su dominio», como señala El-Sayed Ali (2020: 26).

Esta diferencia en la configuración sintáctica puede desconcertar a los estudiantes arabófonos y generar errores en la producción escrita u oral en español (Martínez Caballero, 2020). Por ello, es fundamental realizar ejercicios que les permitan interiorizar los patrones oracionales propios del español de manera gradual y significativa.

Los pronombres átonos en español son esenciales para la cohesión y la economía del discurso, ya que permiten sustituir elementos mencionados previamente, facilitando la continuidad temática y evitando repeticiones innecesarias. Su correcta utilización no solo contribuye a la claridad y concisión del mensaje, sino que también refleja un dominio avanzado de la estructura gramatical del español (ASALE, 2010). Estos pronombres se colocan generalmente antes del verbo o, en algunos casos, unidos a formas verbales como el infinitivo, el gerundio o el imperativo, lo que requiere un conocimiento profundo de su colocación y concordancia.

En español, por ejemplo, el acusativo, es decir, el complemento directo (CD) tiene dos formas, masculino/femenino, y el dativo, es decir, el complemento indirecto (CI) tiene una forma común para el masculino/femenino. En árabe; en cambio, hay sufijos personales que van unidos al verbo y que funcionan como complemento más o menos directo, como el que aparece en los ejemplos 1 y 2:

- (1) (Él) ---vemos en el mercado con su novia. Lo → CD //ra'ynāhum//
- (2) Esta bolsa se ----encontró en el camino. La → CD //wāḍtuhā//

Por otro lado, los verbos pronominales y los reflexivos, no tienen equivalencia en la lengua árabe, y se refiere a un sujeto, como el que aparece en los ejemplos (3- 6):

- (3) ---- parece que se equivoca. Nos → CI //yabdu lanā// = sujeto
- (4) No--- importa lo que digas. Me → CI //la yahummuni:// = sujeto
- (5) Siempre--- queja por todo. Se → CD //yašku:// = sujeto
- (6) Nunca--- habéis acostado temprano. Os → CD //la mtarqudu:// = sujeto

Como siempre, cuando se reúnen dos pronombres átonos, el CI va antes del CD, como se observa en los ejemplos 3 y 4. En las construcciones reflexivas, que además del pronombre reflexivo llevan complemento directo, el pronombre reflexivo funciona como complemento indirecto y se pone antes del CD, tal es el caso de: «Lávate la mano» / «No te la laves» (González, 2008).

Tanto en la lengua árabe como en la lengua española existe un complemento directo (CD), aunque en lengua árabe no existe una preposición antecedente. En cuanto el sustantivo que obtiene el acto del verbo es antecedido por una preposición, se llama complemento indirecto (CI). Esto se presenta siempre en las oraciones en las cuales el verbo es intransitivo, en los que aparece una preposición delante de su complemento.

En árabe, el complemento «es el nombre sobre el que recae la acción del verbo» (El-Sayed Ali, 2005: 25). Ese complemento reemplaza una semejanza práctica del complemento directo e indirecto del español. En la gramática árabe recibe el nombre de //maf'ol bih// (Martínez Caballero, 2020).

En este orden, el complemento directo (CD) no sólo es el que obtiene el acto del sujeto, sino también el que realiza su rol. En resumen, algunas veces, la semántica del CD no obtiene el acto verbal, pero, a pesar de esto, es, en la práctica un CD. Esto se presenta en los enunciados en los que el verbo está antecedido por un componente de negación: el CD no obtiene ciertamente el acto, pero está en ocupación de CD del verbo negado.

Siguiendo la Nueva Gramática de la Lengua Española (2011), los pronombres átonos, también conocidos como pronombres clíticos, desempeñan un papel fundamental en la estructura sintáctica de la oración. Estos pronombres, que incluyen formas como «me, te, lo, la, le», entre otros, tienen una posición variable en relación con el verbo. Pueden aparecer en posición proclítica (antes del verbo) en oraciones simples con verbos conjugados, o en posición enclítica (después del verbo) con infinitivos, gerundios e imperativos afirmativos (Real Academia Española, 2011). Esta flexibilidad posicional es un rasgo distintivo del español que no tiene paralelo directo en árabe.

En contraste, y como se ha presentado previamente en ejemplos, el árabe maneja los pronombres de objeto de una manera fundamentalmente diferente. En lugar de utilizar pronombres independientes que pueden moverse alrededor del verbo, el árabe emplea sufijos pronominales que se adhieren directamente al verbo o a la preposición. Estos sufijos son invariables en su posición y siempre aparecen después del elemento al que se adjuntan. Esta diferencia estructural supone un reto significativo para los estudiantes arabófonos, que deben adaptarse a un sistema más flexible y, en cierto modo, más complejo en español.

Otra diferencia crucial radica en la distinción de género y número. Mientras que el español distingue entre masculino y femenino en la tercera persona singular («lo» vs. «la») y entre singular y plural en todas las personas, el árabe tiene un sistema más elaborado que incluye distinciones de género incluso en la segunda persona singular (Martínez Caballero, 2020). Además, el árabe clásico y algunas variantes dialectales conservan la forma dual, ausente en español. Esta complejidad en el sistema pronominal árabe puede llevar a confusiones en el uso de los pronombres españoles, especialmente en lo que respecta a la concordancia de género y número.

La reduplicación pronominal, un fenómeno común en español donde el objeto directo o indirecto se representa tanto por un pronombre átono como por un sintagma nominal pleno, por ejemplo; «Le di el libro a Juan» no tiene un equivalente directo en árabe. Este fenómeno puede resultar confuso para los estudiantes arabófonos, que pueden percibir esta estructura como redundante o innecesaria.

Además, el español permite y, en algunos casos, requiere la combinación de pronombres átonos de objeto directo e indirecto en una misma construcción verbal, por ejemplo; «se lo di», formando grupos pronominales con un orden específico. Este aspecto de la sintaxis española no tiene paralelo en árabe y suele ser una fuente de dificultad para los aprendices, que deben asimilar no solo las formas de estos grupos pronominales, sino también las reglas que gobiernan su orden y uso.

El leísmo, laísmo y loísmo, fenómenos dialectales del español que afectan al uso de los pronombres de objeto, añaden una capa adicional de complejidad que puede resultar desconcertante para los estudiantes arabófonos. Estos fenómenos, ausentes en el sistema pronominal árabe, requieren una atención especial en la enseñanza para evitar confusiones y promover un uso estándar de los pronombres.

La posición de los pronombres átonos en relación con las perifrasis verbales en español, por ejemplo; «voy a hacerlo» vs. «lo voy a hacer», es otro aspecto que no tiene equivalente en árabe y que requiere una práctica consciente y sistemática por parte de los aprendices arabófonos.

En suma, las diferencias en la estructura sintáctica de los pronombres átonos entre el español y el árabe son profundas y multifacéticas. Estas abarcan aspectos como la posición sintáctica, la morfología, las distinciones de género y número, y fenómenos específicos del español como la reduplicación pronominal y la combinación de pronombres. Para el docente de ELE especializado en estudiantes arabófonos, es crucial abordar estas diferencias de manera explícita y sistemática, como lo describe este documento, proporcionando abundantes oportunidades de práctica contextualizada y fomentando la conciencia metalingüística de los estudiantes.

## 2.2. La estructura semántica de los pronombres átonos (*sufijos personales*) en español-árabe

Como ocurre en español, el árabe cuenta con un número de pronombres personales (*sufijos personales*) que funcionan como complemento directo (CD). En árabe, dichos pronombres van unidos al verbo en los dos aspectos, al contrario de lo que ocurre en español, donde son independientes. Estas formas son las mismas que añaden a las preposiciones como complemento de la preposición y a los nombres como sufijos posesivos, como nos muestra en la Tabla 1.

		Sing	Dual	Plural
1 <sup>a</sup> persona		-nī/ -ī	-nā	
2 <sup>a</sup>	Masculino	-ka	- kumā	-kum
	Femenino	-ki		-kuna
3 <sup>a</sup>	Masculino	-hu	-humā	-hum
	Femenino	-hā		-hunna

Tabla 1. Los sufijos personales en árabe (Nada, 2003)

Estos pronomios se sufijan al verbo en el modo imperativo tanto en su forma negativa como en la afirmativa. En este último caso, coincide con su homólogo en español, es decir, con el complemento directo (CD). Esto equivale al leísmo y al laísmo español, pero en árabe lo dice:

En el aspecto perfectivo: *darabanī* «él me golpeó»; *darabakumā* «él a los dos os golpeó»; *darabtuka* «yo te golpeó»; *darabatka* «ella te golpeó»; *darabnākum* «nosotros os (mínimo tres) golpeamos»; *lam yaḍribhu* «él no le golpeó»; *kāna qad ḥarabahumā* «a los dos él ya los había golpeado».

En el aspecto imperfectivo: *yaḍrubkumā* «él a los dos os golpea»; *yḍribuhā* «él le golpea a ella»; *yadribuhunna* «él les golpea a ellas»; *naḍribukum* «nosotros os (mínimo tres) golpeamos»; *sawfa yaḍrubukumā* «él a los dos os golpeará». Caso del imperativo: *Iktubhu* «escríbelo»; *ism'na* «escúchanos»; *sajinhu* «caliéntalo»; *idribha* «golpéala» (Corriente, 2002: 102).

Oración	Pronombre átono	Función en español	Función en árabe
A nosotros <u>nos gusta</u> el chocolate.	Nos	→ C. Ind. /y'gibunā/	Sujeto
A ella <u>le gusta</u> conducir cuando llueve.	Le	→ C. Ind. /y'gibuhā/	Sujeto
<u>Le</u> duelen la cabeza y el estómago.	Le	→ C. Ind. /t'ulimuni:/	Sujeto
Me molesta el ruido de los niños.	Me	→ C. Ind. /yuz'guni:/	Sujeto
<u>Nos alegra</u> veros tan felices.	Nos	→ C. Ind. /yus'dunā/	Sujeto
<u>Le cae</u> muy bien el vestido nuevo.	Le	→ C. Ind. /yali:qu bika/	Sujeto
<u>Se acostaron</u> a las siete de la mañana.	Se	→ C.D. /yarqudu:n/	Sujeto
Os laváis <u>los dientes</u> .	Os	→ C.D. /ḡasaltum/	Sujeto

No tienes razón, por lo tanto, <u>cállate.</u>	Te	→ C.D. / 'sukut/	Sujeto
Nunca <u>se hubiera ido al dentista.</u>	Se	→ C.D. /lam yadhab/	Sujeto

Tabla 2. Función de los pronombres personales en español y árabe

Los anteriores ejemplos explican la diferencia de la función de los pronombres personales/sufijos personales en ambas lenguas. Mientras que en español la función del pronombre puede oscilar entre el CD y el CI, en el árabe, siempre que aparezca su homólogo, cumplirá la función de sujeto. Esto señala que, en lo relativo a la enseñanza de ELE, sí existe una marcada interferencia del árabe (Martínez Caballero, 2020) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (L2), la lengua materna (L1). Esto acompañado de que se trate de un medio que el aprendiz considera como un bastón sobre el que puede apoyarse para vencer los obstáculos que puede afrontar en ese proceso.

### 3. Marco metodológico de la investigación

Este estudio se enmarca en un diseño de investigación mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para abordar la complejidad del aprendizaje de los pronombres personales españoles por parte de estudiantes arabófonos iraquíes. Esta aproximación metodológica permite una comprensión más profunda y matizada del fenómeno estudiado. Ahora bien, el análisis contrastivo resulta de gran utilidad a los aprendices a la hora de programar tareas didácticas, en tanto que ayuda a que tomen conciencia de las analogías y las diferencias en el funcionamiento de la lengua estudiadas con respecto a su propia lengua. A partir de los resultados del análisis de las encuestas realizadas sobre los obstáculos del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en Irak, se ha tratado, como docentes, dar al aprendiz arabófono todas las herramientas necesarias para que su uso del idioma. En este sentido, el estudio contrastivo nos permitirá disponer de una base descriptiva para crear parte de esta gramática pedagógica.

El fundamento del estudio se basa en la experiencia docente acumulada desde 1987 en la enseñanza de gramática española en la Facultad de Lenguas de la Universidad de Bagdad. Esta base experiencial proporciona un contexto rico para la formulación de hipótesis y la interpretación de resultados.

Para la sistematización de la información, se aplicó un modelo estadístico de gramática cognitiva. Este enfoque permite cuantificar y analizar patrones en el uso y comprensión de los pronombres personales españoles, con énfasis en las funciones del pronombre personal y los pronombres reflexivos, identificados como áreas de mayor complejidad para los aprendices.

La taxonomía de nuestro análisis plantea unos campos:

1. Determinar los errores tomados de la encuesta por los aprendices iraquíes que son hechas en dos años académicos consecutivos.
2. Clasificar los errores según su categoría: a. Plantear una herramienta sistemática apta de incluir los errores tomados de la muestra, b. Estableciendo

principalmente en una ordenación categorial lingüística, según la tipología que aplicaremos haber tenido en cuenta una descripción estructural L2 y emplear los medios necesarios para conseguir ampliar de los otros aspectos y no únicamente los aspectos morfosintácticos.

3. Describir al cabo de las categorías especiales las probables desviaciones en la producción de los aprendices iraquíes, diversas equivocaciones de adición, omisión, de elección incorrecta, de posición falsa. Demostrar las equivocaciones, registrando los mecanismos -según el criterio etiológico- y la fuente de cada error.
4. Distinguir los errores interlenguas y otros simples errores (aquí entra la probable interferencia de la lengua inglesa como un mecanismo) (Qays Ibrahim, 2017:5).

### 3.1. Diseño y participante

El estudio se llevó a cabo en dos fases:

Fase 1: 41 alumnos del cuarto curso del año académico 2020-21.

Fase 2: 46 alumnos del cuarto curso del año académico 2021-22.

Fecha de comunicación virtual	Año Académico	Número de aprendices
20 marzo 2021	2020-21	41 de 4º curso
26 marzo 2022	2021-22	46 de 4ºcurso

*Tabla 3. Información de los aprendices*

Esta estructura longitudinal permite obtener una muestra más amplia y observar posibles variaciones o consistencias en los resultados a lo largo del tiempo. En paralelo, la muestra del estudio está bien definida y controlada:

- Participantes: Estudiantes de cuarto curso de la Facultad de Lenguas de la Universidad de Bagdad.
- Edad: Entre 21 y 22 años.
- Nivel de español: Intermedio B1.
- Experiencia previa: Cuatro años de clases de gramática española en la universidad (4 horas semanales en 1º y 2º, 2 horas en 3º y 4º).
- Nacionalidad: iraquí.
- Habilidad: Equivalente entre los participantes.
- Conocimientos lingüísticos adicionales: Todos los participantes tenían conocimiento de inglés como segunda lengua.

El instrumento principal de recolección de datos fue una encuesta compuesta por 50 preguntas, estructurada de la siguiente manera:

- 5 preguntas sobre datos demográficos de los alumnos.
- 25 preguntas sobre la percepción de dificultad, facilidad, etc., de los pronombres personales.
- 20 preguntas relacionadas con aspectos gramaticales concretos potencialmente problemáticos.

La tercera sección de la encuesta incluía ejercicios prácticos donde los participantes debían reescribir oraciones de forma resumida utilizando pronombres átonos. Esto permitió analizar sus competencias lingüísticas, con especial atención a los verbos pronominales, como se exemplifica con el caso de «Le gustan los flamencos» erróneamente transformado en «Se gustan los flamencos».

El análisis de datos incluyó:

- Análisis estadístico descriptivo e inferencial de los resultados de las pruebas, identificando patrones de error y áreas de dificultad específicas.
- Análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes, explorando las razones subyacentes a sus dificultades y las estrategias de superación.
- Correlación entre los aspectos sociolingüísticos del árabe iraquí y los patrones de error o dificultad en el uso de pronombres españoles.
- Examen de la influencia del conocimiento previo del inglés en el aprendizaje de los pronombres españoles.

#### 4. Resultados

En el análisis del uso correcto de los pronombres átonos, se observaron los siguientes resultados: en el año académico 2020-2021, se evaluaron 20 preguntas, obteniendo un 48.7 % de respuestas correctas, con puntuaciones que oscilaron entre 6 y 35. Para el año siguiente, 2021-2022, se mantuvo el mismo número de preguntas (20), pero se registró una mejora significativa, alcanzando un 60.87 % de respuestas correctas, con un rango de puntuaciones entre 5 y 37. Estos datos se ilustran en el gráfico 2 del estudio.

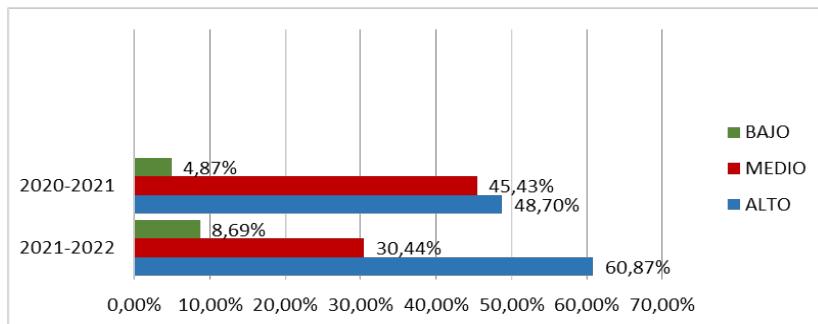


Gráfico 1. Desempeño de la prueba sobre uso de los pronombres átonos (elaboración propia)

Los participantes del estudio completaron una encuesta en la que se evaluaba su capacidad para seleccionar correctamente entre complementos directos e indirectos en español. El sistema de puntuación utilizado en esta encuesta abarca un rango de 0 a 45 puntos, con una escala de evaluación específica que se detalla a continuación:

Curso	Notas altas (Promedio)	Notas medias	Notas bajas (Rango)	Puntuación mínima	Puntuación máxima
2020-21	35/45	18/45	6/45	6	45

2021-22	37/45	19/45	5/45	5	45
---------	-------	-------	------	---	----

Tabla 4. Ponderación de notas según promedio (elaboración propia)

El resultado de estas preguntas señala que las faltas frecuentes que cometen los estudiantes de nivel B1 de ELE de los cursos 2020-21 y 2021-22 de la Universidad de Bagdad es resultado de una combinación de problemas gramaticales e interferencias del árabe (95.5 %) que, no obstante, también son acentuados por las interferencias heredadas de los choques culturales entre L1 y L2.

En esta sección se analizan los errores asociados al uso del pronombre átono, los cuales resultan ser más numerosos que los errores de forma. Se pone especial énfasis en los errores derivados de una elección inadecuada del pronombre. Se observa que las preguntas relacionadas con la estructura gramatical y la función del pronombre átono reflejan una considerable variabilidad en la interlengua de cada estudiante. Los errores semánticos, que impactan más en el significado que en la forma, incluyen el uso de un registro inadecuado para la posición del pronombre. Además, en el ámbito formal, destaca la influencia del inglés sobre el español. Los resultados de la encuesta indican un uso incorrecto de los pronombres átonos por parte de los aprendices. En las tablas (5, 6, 7) se presentan ejemplos (1-3) de oraciones extraídas de la encuesta realizada durante los años 2020-21 y 2021-22, respectivamente.

Ejemplo 1	Las personas mayores ...[sienten] fatal este clima húmedo.		
Respuesta correcta	<p>les sienta</p> <p>En esta oración (les sienta), se refiere al Complemento Indirecto (CI). En español existen unos verbos que cambian de significado según se utilicen con pronombres o no (sentir, caer, quedar). Con estos verbos deben obligatoriamente ir acompañados de un pronombre (me, te, le, nos, os, les).</p>		
Respuestas incorrectas		2020-2021	2021-2022
	les sienta	9 (22 %)	14 (30.4 %)
	se sientan	14 (34.1 %)	14 (30.4 %)
	los sientan	6 (14.6 %)	8 (17.4 %)
	las sienten	12 (29.3 %)	10 (21.7 %)
Causa	Ausencia en la lengua materna		
Tipo de error	Intralingua: sobregeneralización, simplificación.		

<b>Observaciones</b>	<p>En estos casos se nota con claridad el uso del pronombre átono que es resultado de la traducción literal de la lengua árabe o inglesa que forman parte de la competencia lingüística del aprendiz iraquí.</p> <p>En árabe, no existe una forma parecida de (los verbos pronominales españoles), como no aparece un complemento indirecto en la estructura gramatical árabe. Esta desigualdad surge como un gran obstáculo para los alumnos iraquíes en cumplir el hueco con el complemento átono adecuado.</p> <p>Personalmente era difícil imaginar que algo no existe en una lengua materna y no nos hemos acostumbrado a practicar diariamente, así es un error común para todos los iraquíes.</p>
----------------------	--

Tabla 5. Ejemplo 1 (elaboración propia)

<b>Ejemplo 2</b>	La presentadora no [quedarse] en el programa, después de terminar el debate.		
<b>Respuesta correcta</b>	<p>-se quedó</p> <p>En reflexivo, usamos la estructura compuesta: se me / te / le / nos / os / les. Con los pronombres queremos mostrar la irresponsabilidad del sujeto en el acto de habla y con el segundo pronombre indicamos a quién afecta el acto de habla.</p>		
<b>Respuesta correcta</b>		2020-2021	2021-2022
	-se quedó	10(24.4 %)	13(28.3 %)
	-le quedó	9(22 %)	17(37 %)
	-lo queda	6(14.6 %)	4(8.7 %)
	-la queda	16(39 %)	12(26.1 %)
<b>Causa</b>	Ausencia en la lengua materna		
<b>tipo de error</b>	Intralingua: sobregeneralización, simplificación.		
<b>Observaciones</b>	<p>No existe en árabe una semejante estructura gramatical de los verbos reflexivos españoles; así las cosas, no había ninguna manera de acercar la idea al aprendiente. Los errores más habituales son las construcciones con -se. Inclusive en los niveles avanzados, se realiza entre todos los alumnos sin distinción alguna.</p> <p>Los errores más habituales son debidos a la omisión: (me cayeron los pasaportes).</p> <p>Sin embargo, en menor medida, aparecen también usos incorrectos por adición: (mis hermanos sienten que juegan en el gimnasio).</p>		

Tabla 6. Ejemplo 2 (elaboración propia)

<b>Ejemplo 3</b>	Es posible que, si [saber], lo impediría.		
<b>Respuesta correcta</b>	<p>-lo hubiese sabido</p> <p>Cuando el sustantivo (o pronombre) como complemento directo aparece antes del verbo, se debe usar el pronombre personal correspondiente. En esta oración (lo hubiese sabido), se refiere a un complemento directo (neutro).</p>		
<b>Respuesta correcta</b>		2020-2021	2021-2022
	-lo hubiese sabido	15(36.6 %)	13(28.3 %)
<b>Respuestas incorrectas</b>	-La hubiera sabido.	10(24.4 %)	13(28.3 %)
	-Se había sabido.	12(29.3 %)	14(30.4 %)
	-Le hubiese sabido.	4(9.8 %)	6(13 %)
<b>Causa</b>	Interferencia de otras lenguas adquiridas; inglés.		
<b>tipo de error</b>	Interlingua: orden de la palabra, analogía semántica, traducción literal		
<b>Observaciones</b>	<p>En árabe y en inglés el complemento directo de persona no va acompañado del verbo, va detrás del verbo. En estos casos se nota con claridad el uso del pronombre átono que es resultado de la traducción literal de la lengua árabe o inglesa que forman parte de la competencia lingüística del aprendiz iraquí. Más o menos la elección del pronombre directo tiene una igualdad con la estructura gramatical árabe en el contenido implícito, pero es diferente en la ponencia explícita. Así, los aprendices iraquíes interpretan el significado del complemento directo adecuado a su lengua materna, pero se equivocan en colocar a su posición correcta, por causa de que diferencia en su posición de la estructura gramatical árabe.</p>		

Tabla 7. Ejemplo 3 (elaboración propia)

#### 4.1. Factores sociales

En resumen, de los factores sociales que han resultado con las diversas pruebas estadísticas ya presentadas por porcentaje en la tabla 9. El sexo de los participantes del año (2020-21); de los 41 informantes tenemos 16 = (39.02 %) varones y 25 = (60.97 %) mujeres. El sexo de los participantes del año (2021-22); de los 46 informantes tenemos 12= (26.08 %) varones y 33 = (71.73 %) mujeres y uno = (2.17 %) no ha registrado sus datos:

Edad	Mujer	Varón	Mujer	Varón	No señala el sexo	Sin dato

<b>21</b>	5(12.1 %)	0	8(17.3 %)	0		
<b>22</b>	5(12.1 %)	1(2.43 %)	11(23.9 %)	4(8.7 %)	2	
<b>23</b>	2(4.87 %)	0	1(2.1 %)	2(4.3 %)	1	
<b>24</b>	1(2.43 %)	5(12.1 %)	1(2.17 %)	1(2.17 %)		
<b>25</b>	1(2.43 %)	2(4.87 %)	1(2.17 %)	0		
<b>27</b>	0	1(2.43 %)				
<b>29</b>	1(2.43 %)	0				
<b>30</b>	0	1(2.43 %)				
<b>Sin dato de edad</b>	7	6	11(23.9 %)	4(8.7 %)		1

Tabla 8. Participantes (2020-21) y (2021-22) (elaboración propia)

El análisis de la distribución por edad de los participantes del estudio realizado en el año académico 2020-2021 muestra que el 41 % de los encuestados tenían 21 años, de los cuales el 12.1 % eran mujeres. En la edad de 22 años, el 2.43 % eran varones y el 12.1 % mujeres. Para la edad de 23 años, el 4.87 % eran mujeres. A partir de los 24 años, los participantes incluyeron un 2.43 % de mujeres y un 12.1 % de varones. En los grupos de 25, 27, 29 y 30 años, los porcentajes fueron consistentemente bajos, con cada grupo representando entre el 2.43 % y el 12.1 % de la muestra total. Todos los participantes eran estudiantes universitarios, con la excepción de algunos individuos mayores de 27 años.

En el estudio correspondiente al año académico 2021-2022, el 46 % de los encuestados tenían 21 años, de los cuales el 17.3 % eran mujeres. En la edad de 22 años, el 8.7 % eran varones y el 23.9 % mujeres. En cuanto a los participantes de 23 años, el 4.3 % eran varones y el 2.17 % mujeres. En los grupos de 24 y 25 años, los porcentajes fueron mínimos, representando cada uno el 2.17 % de la muestra. Al igual que en el año anterior, la mayoría de los participantes eran estudiantes universitarios, con algunas excepciones de personas mayores, en las edades de 24 y 25 años.

Los resultados obtenidos en este estudio longitudinal sobre el uso de pronombres átonos en estudiantes arabófonos de español como lengua extranjera (ELE) revelan patrones significativos que merecen un análisis detallado. En primer lugar, es notable la mejora en el desempeño de los estudiantes entre los años académicos 2020-2021 y 2021-2022, con un incremento del 48.7 % al 60.87 % en respuestas correctas. Este progreso sugiere una evolución positiva en la adquisición de este aspecto gramatical complejo, aunque persisten dificultades considerables.

## 5. Estudios comparativos de los análisis de errores del aprendizaje de los pronombres átonos

El objetivo principal de este estudio es realizar una comparación exhaustiva entre diversos enfoques de análisis de errores con el fin de identificar el modelo más idóneo para optimizar el aprendizaje de los pronombres átonos en estudiantes de lengua materna árabe. En este sentido, se ha puesto especial atención en la identificación y clasificación de los errores cometidos por este grupo de aprendices, considerando tanto «factores interlingüísticos como intralingüísticos».

Los resultados preliminares indican que, entre los errores de origen interlingüístico, aquellos asociados a la interferencia de la lengua materna (árabe) y de otras lenguas adquiridas (inglés), como la incorrecta selección del pronombre átono y el orden de palabras, presentan una mayor frecuencia. Por otro lado, en cuanto a los errores intralingüísticos, se ha observado una tendencia a la sobregeneralización de ciertas reglas gramaticales, lo que conduce a un uso inadecuado de los pronombres átonos. Asimismo, las dificultades inherentes a la lengua española, como la confusión entre estructuras similares, y factores sociolingüísticos, como la procedencia de los estudiantes (en este caso, Irak), también influyen en el tipo y frecuencia de los errores cometidos.

En este estudio se ha realizado un análisis comparativo de los errores cometidos por estudiantes iraquíes de español como lengua extranjera en el uso de los pronombres átonos «*lo*», «*la*» y «*le*». Con el objetivo de identificar patrones recurrentes, se ha examinado un corpus de producciones escritas correspondientes a una prueba realizada en el año 2013-2014. Los resultados obtenidos se han comparado con investigaciones previas sobre el aprendizaje de estas construcciones gramaticales, permitiendo así una mejor comprensión de las dificultades específicas que enfrentan los hablantes de árabe.

El análisis ha revelado que los errores más frecuentes se concentran en el uso pleonástico de los pronombres átonos, especialmente «*lo*» y «*la*». Estos errores se atribuyen en gran medida a la interferencia de la lengua materna, que presenta un sistema pronominal distinto al español. Además, se ha observado una tendencia a utilizar estructuras sintácticas propias del árabe, lo que dificulta la adquisición de las construcciones correctas en español. Es importante destacar que, si bien la interferencia gramatical juega un papel relevante, también se han identificado factores pragmáticos que influyen en el uso de los pronombres átonos.

En esta misma línea, estos factores, relacionados con las normas socioculturales y las convenciones de interacción, pueden generar dificultades adicionales para los aprendientes, como lo señala Escandell-Vidal (2015: 108), quien afirma que la dominación de la gramática no garantiza una competencia comunicativa efectiva, ya que las normas pragmáticas son más difíciles de adquirir y pueden generar malentendidos interculturales.

Diseño y participantes: El análisis de los diferentes niveles de errores registrados en el corpus revela lo siguiente:

En primer lugar, en cuanto a la norma sociolingüística, los aprendices iraquíes, que tenían entre 21 y 23 años y cursaban el cuarto año, presentaron errores que se distribuyeron según el género.

En segundo lugar, en la clasificación de los errores según su forma, se observó que la mayoría correspondía a errores en el complemento indirecto (CI) más que en el complemento directo (CD).

Finalmente, los resultados obtenidos indican que el principal obstáculo reside en el uso pleonástico del pronombre átono, con una distribución del 30 % para «lo», 43 % para «la» y 27 % para «le», estos errores se ilustran en el Gráfico 3:

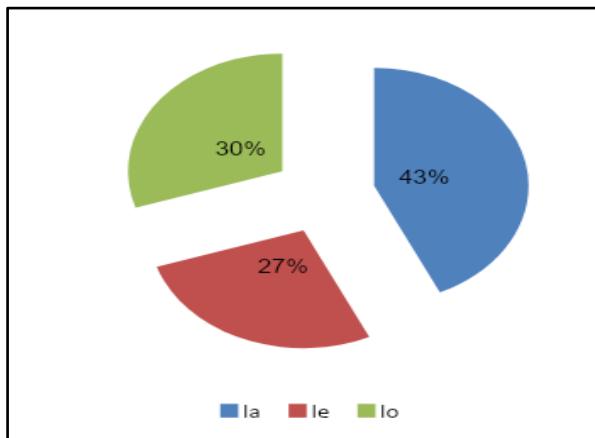


Gráfico 2. Porcentaje del uso de (lo, la, le) (elaboración propia)

Los errores observados se pueden clasificar en tres categorías: errores de omisión, donde se elimina el complemento en casos en los que debería estar presente; errores de redundancia, donde se incluye el complemento cuando debería eliminarse; y errores de confusión, que se producen al no distinguir correctamente entre cuándo escribir o eliminar el complemento.

En relación con la expresión de estos errores, se observó que el 37 % de los pronombres fueron utilizados correctamente, mientras que el 63 % presentaron errores. Estos errores en el uso de pronombres átonos, particularmente en las funciones de complemento directo (CD) e indirecto (CI), así como los fenómenos de leísmo, laísmo y loísmo, constituyen uno de los aspectos más complejos del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) para los aprendices iraquíes (Mohamed, 2002).

Años	2013-14	2013-14	2020-21	2020-21	2021-22	2021-22
Opciones (lo, le, la)	función de CD.	función de CI.	función de CD.	función de CI.	función de CD.	función de CI.
Correctas	46/85=	23/85=	15/45=	21/45=	13/45=	14/45=
	54.12 %	27.05 %	33.42 %	46.82 %	28.88 %	31.96 %
Incorrectas	39/85=	62/85=	30/45=	24/45=	32/45=	31/45=
	45.88 %	72.95 %	66.58 %	53.18 %	71.12 %	68.04 %

<b>Suma</b>	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
-------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

*Tabla 9. Respuestas correctas e incorrectas del uso del CD-CI (elaboración propia)*

Los valores porcentuales describen la dificultad del uso del complemento directo (CD) e indirecto (CI) de los aprendices iraquíes para reflejar la realidad. El obstáculo del uso de los complementos en español consiste en sus marcadas diferencias con el árabe, que contempla una sintaxis diferente del complemento, hecho que, dados los resultados, los aprendices encuentran difícil de manejar (Mohamed, 2002).

## 6. Discusión

Los resultados obtenidos permiten realizar las siguientes observaciones:

- Transferencia lingüística: Se ha evidenciado una alta frecuencia de transferencia lingüística, especialmente en aquellos casos en los que la lengua materna (L1) no cuenta con un equivalente directo en la lengua objetivo (L2) o cuando existe una correspondencia parcial. Esto sugiere que los aprendientes recurren a su L1 como punto de partida para construir sus interlenguas.
- Tipos de transferencia: Los resultados muestran que la transferencia lingüística no se limita a la omisión o sobregeneralización de estructuras, sino que también puede manifestarse en la selección de formas incorrectas en L2.
- Influencia de la L1 en la adquisición de la L2: La L1 ejerce una influencia significativa en la velocidad y el orden en que los aprendientes adquieren las diferentes estructuras de la L2. En algunos casos, la L1 puede retrasar la adquisición de ciertas estructuras o favorecer la persistencia de errores.
- Factores socioculturales: Los estudios consultados sugieren que los factores socioculturales desempeñan un papel fundamental en la adquisición de una segunda lengua. Las normas y convenciones sociales de la cultura de origen pueden influir en las estrategias comunicativas utilizadas por los aprendientes, lo que a su vez puede afectar la naturaleza y la frecuencia de los errores de transferencia. Escandell-Vidal (2015) señala que las diferencias culturales pueden dar lugar a diferentes expectativas y normas de interacción, lo que puede dificultar la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Pruebas estadísticas, análisis de errores del cuestionario uso de los pronombres átonos (CD y CI) para los alumnos arabófonos iraquíes:

Los estudiantes iraquíes de español de la clase de ELE a menudo cometen errores semánticos. La semántica, como se comprende, se refiere al significado de la unidad lingüística (ASALE, 2010). Es posible afirmar que el aspecto semántico es más difícil para ellos por las siguientes razones:

1. Requiere más comprensión.
2. Los estudiantes y profesores iraquíes carecen de interacción con hablantes nativos.
3. Hay escasez de materiales auténticos en español en las aulas.
4. La traducción directa del árabe al español causa frecuentes errores de elección de palabras.

## 5. Carencia de profesores nativos limita el contraste intercultural.

Sin embargo, esta dificultad puede convertirse en una oportunidad para que el profesor actúe como mediador cultural, acercando la cultura hispanohablante a los estudiantes iraquíes. El profesor guía, pero no puede representar completamente la realidad de todos los hablantes de español en cada situación social (Al-ruwaaischedi, 2022).

Además, la alta tasa de errores atribuidos a la interferencia de la lengua materna (95.5 %) subraya la importancia de incorporar análisis contrastivos en la enseñanza de ELE para estudiantes arabófonos. Este enfoque permitiría a los aprendices desarrollar una conciencia metalingüística más aguda, facilitando la identificación y superación de las diferencias estructurales entre el árabe y el español.

En conclusión, los resultados de este estudio ponen de manifiesto la complejidad multifacética del aprendizaje de los pronombres átonos en español por parte de estudiantes arabófonos. Las implicaciones pedagógicas son significativas y apuntan hacia la necesidad de desarrollar enfoques didácticos que integren de manera efectiva los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y estilísticos en la enseñanza de este elemento gramatical. Futuras investigaciones podrían beneficiarse de un análisis más detallado de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes más exitosos, así como de una exploración más profunda de cómo las actitudes y percepciones de los aprendices hacia estas diferencias lingüísticas influyen en su proceso de adquisición.

## 7. Conclusión

La identificación de errores específicos y el análisis de su origen, ya sea interlingüístico o sociopragmático, permitirá a los docentes adaptar sus estrategias didácticas y proporcionar retroalimentación efectiva. No todos los aprendices tienen las mismas experiencias ni enfrentan las mismas dificultades, lo que exige un enfoque personalizado en la enseñanza.

El desarrollo de una sensibilidad hacia el contexto sociocultural en el que se utiliza la lengua es indispensable para que los estudiantes dominen la gramática y comprendan las normas y expectativas que rigen la comunicación en la cultura hispanohablante. Los actos de comunicación indican que las variaciones en el estilo de interacción cultural pueden ser significativas y, a menudo, difíciles de identificar. El contexto sociocultural de los aprendices afecta su competencia comunicativa, entendida como la unión armónica entre el conocimiento de la lengua y la capacidad de utilizarla de manera efectiva en contextos culturalmente significativos. Estas variaciones, tanto pragmalingüísticas como sociopragmáticas, pueden ser susceptibles de interferencia pragmática, especialmente cuando el hablante de una lengua extranjera aplica a ella las hipótesis y particularidades de su lengua materna.

Dado lo anterior, es evidente que el modelo de gramática que necesitamos no debe basarse únicamente en la descripción de reglas para la elaboración de oraciones correctas. Estas reglas deben también facilitar la conexión entre las formas gramaticales y su uso en contextos reales.

Esto, en conjunto, implica que cualquier persona que aprende una lengua extranjera está particularmente expuesta a cometer errores de naturaleza pragmática.

En consecuencia, el docente de una lengua extranjera debe ser consciente de la diversidad de estilos y del impacto que la interferencia pragmática puede tener. Es fundamental que el docente prepare estrategias didácticas que permitan a los estudiantes comprender las adaptaciones necesarias de los aspectos lingüísticos a diferentes situaciones, su valoración adecuada y el comportamiento esperado en cada contexto. Es esencial que el docente sea capaz de identificar errores debidos a interferencia pragmática y diseñe una metodología de enseñanza que ayude a los estudiantes a internalizar las normas culturales de la segunda lengua. Adicionalmente, es crucial considerar la variabilidad en la competencia de los estudiantes.

En este contexto, es apropiado considerar un modelo de gramática comunicativa que nos permita entender qué se está haciendo realmente con la lengua en cada momento. Asimismo, el análisis de errores en las producciones de los estudiantes puede proporcionar información valiosa sobre las áreas de mayor dificultad.

Uno de los hallazgos más relevantes es la influencia directa de la lengua materna árabe y del inglés en el proceso de aprendizaje. Esta interferencia lingüística no solo impacta la producción del lenguaje, sino que también plantea interrogantes sobre la necesidad de estrategias didácticas que faciliten la transferencia de conocimientos de manera efectiva.

## Bibliografía

- ABDEL GHANI, Melara Navio. (1997). *El Noble Corán y su traducción comentario en lengua española. Complejo del rey Fahd para la edición del texto del Noble Corán*. Editorial Saudi Arabia Medina.
- ALEXOPOULOU, Angélica. (2005). *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- AL-RUWAISHEDI, Waleed. (2022). *Diagnóstico del ELE en el contexto universitario iraquí: iniciativa de mejora en el estilo cognitivo del aprendizaje [Tesis de maestría]*. Universidad de Jaén.
- ASALE. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- BURROUGHS, NathanF. (2007). A Reinvestigation of the Relationship of Teacher Nonverbal Immediacy and Student Compliance-Resistance with Learning, *Communication Education*, 56, 453-475. <https://doi.org/10.1080/03634520701530896>
- Corriente Córdoba, Federico. (2002). *Gramática Árabe*. España Barcelona, pp.102-104. Herder <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=147453>.
- EL-SAYED Ali, Walid Magdy. (2020). El sintagma verbal en árabe y en español, *Middle East Research Journal*. Vol. 54.
- ESCANELL-VIDAL, María Victoria. (2015). Los Fenómenos de Interferencia Pragmática, Didáctica del Español como Lengua Extranjera. *Expolingua* 1996, monográficos marcos. ELE. ISSN 1885-2211 / núm. 9, 2009.
- FRECHETTE, Christophe & MORENO, Roxana. (2010). The roles of animated pedagogical agents' presence and nonverbal communication in multimedia learning environments. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 22(2), 61-72. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000009>

- GARCÍA BALSAS, Marta. (2016). La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes. *XXVI Congreso Internacional ASELE*, pp. 367-384.
- GUMPERZ, John Joseph. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge. Cambridge University Press.
- GUMPERZ, John J. and DELL H. HYMES (eds.). (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona. Octaedro.
- HOUSER, Marian L. & FRYMIER, Ann B. (2009). The role of student characteristics and teacher behaviors in students' learner empowerment. *Communication Education*, 58(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/03634520802237383>
- HYMES, Dell H. (1972). On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. (2010). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Madrid, Ariel.
- MARTÍNEZ CABALLERO, Antonio. (2020). Análisis contrastivo del árabe y del español: los cuantificadores. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 30, pp. 1-116.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. (2020). *Variedades de la lengua española*. Routledge.
- MOHAMED, Djamil. (2002). Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español. *Instituto Cervantes de Túnez*, pp. 47-60. Centro Virtual Cervantes.
- OLZA MORENO, Inés. (2005). Hablar es también cuestión de cultura: introducción a la pragmática contrastiva o intercultural. *Hipertexto 1* (2005): 81-101.
- PRIMO DONCEL, Silvia. (2020). *La interculturalidad y la competencia sociocultural en el aula de EL2 para inmigrantes*. Editorial E-eleando. Universidad de Alcalá.
- PONS BORDERÍA, Salvador. (2005). *La enseñanza de la Pragmática en la clase de ELE*. Arco/Libros.
- POYATOS, Fernando. (1994a). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- POYATOS, Fernando. (1994b). *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Biblioteca Española de Lingüística y Filología. Istmo. «Paralingüística y Kinésica: para una teoría del sistema comunicativo en el hablante español» [en línea]. Centro Virtual Cervantes, Acta III, 1968. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/03/aih\\_03\\_1\\_081.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/03/aih_03_1_081.pdf).
- QAYS IBRAHIM, Ghaida. (2017). *Análisis de Errores Semánticos por la Interferencia de la LM y LE1 en la Producción Escrita de los Aprendices Iraquíes de ELE*. University of Baghdad. <https://www.researchgate.net/publication/325391369>. Consulta 15-09-2022
- QUIÑONES, Virginia de A. (2004). *Errores gráficos en el nivel inicial. Terapias propuestas en el método puente nuevo*, Centro Virtual Cervantes, (N.º XV). Actas de ASELE.
- RODRÍGUEZ, María Antonia. (2005). *Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE*,

Centro Virtual Cervantes. ASELE. Actas XVI, pp. 308-317.

SANTOS DE LA ROSA, Isabel. (2012). Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. Marco ele, *Revista de didáctica ELE*. 1885-2211. Número 14. Consulta 16-03-2021.

VACAS HERMIDA, Antonio y BENAVENTE, José Carlos. (2002). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español*, Consulta 19-12- 2023.