

# Notas sobre el léxico disponible de la ropa en alumnos inmigrantes de origen marroquí: aproximación a una situación de bilingüismo en contexto de inmersión

Carmela Tomé Cornejo y Laura Gago Gómez

Desde la perspectiva metodológica de la disponibilidad léxica, este estudio plantea un acercamiento a las características léxicas y culturales del hablante bilingüe en contexto de inmersión. Con este objetivo, se emprende un análisis cuantitativo y cualitativo de los vocablos aportados por un grupo de alumnos de enseñanza secundaria de origen marroquí ante el centro de interés de *La Ropa*, tanto en la lengua de acogida (español) como en su lengua materna (árabe dialectal). Además de comparar las respuestas proporcionadas por estos informantes en uno y otro idioma, se llevan a cabo otros cuatro cotejos con hablantes monolingües de una y otra lengua y estudiantes de ELE en un contexto de no inmersión. Mientras que, cuantitativamente, el léxico disponible de los alumnos inmigrantes en ambas lenguas se aleja de forma significativa de las producciones de los nativos, cualitativamente, sus respuestas son semejantes. Ambas lenguas favorecen, además, la evocación de distintos conceptos relacionados con las diferencias culturales entre las dos comunidades lingüísticas.

**Palabras claves:** disponibilidad léxica, inmigrantes, español como segunda lengua, lengua de acogida, árabe marroquí, identidad lingüística y cultural.

*Notes on the available lexicon of clothing in immigrant students from Morocco: approach to a situation of bilingualism in context of immersion.* From the methodological perspective of lexical availability, this study presents an approach to the lexical and cultural characteristics of bilingual speakers in an immersion context. With this aim, we performed a quantitative and qualitative analysis of the words, both in

Spanish and Moroccan Arabic, provided by a group of secondary education students of Moroccan origin to the center of interest *Clothes*. We compared the responses given by these informants in both languages and we examined these data in relation with the lists of monolingual speakers and students of Spanish as a second language in a non-immersion context. Quantitatively, the available vocabulary of immigrant students in both languages is significantly different from the natives' productions. However, from a qualitative approach, their responses are similar. Both languages also favor the evocation of different concepts related to cultural differences between the two linguistic communities.

**Keywords:** lexical availability, immigrants, Spanish as a second language, target language, Moroccan Arabic, linguistic and cultural identity.

## 1. Introducción

El léxico disponible (LD) se define como el conjunto de palabras que una comunidad de hablantes evoca de manera preferente ante un determinado tema de comunicación. Su obtención se basa en la realización de pruebas asociativas controladas y continuas<sup>1</sup>, y en la aplicación de una fórmula que toma en consideración tanto la frecuencia como el orden de mención de los vocablos en los listados. Las bases de datos de disponibilidad léxica ofrecen, de esta forma, listas ponderadas de las palabras que comparten los participantes en relación con distintos estímulos temáticos, así como indicadores cuantitativos de su producción léxica. Pero además, estos listados e índices cuantitativos revelan características sociolingüísticas, etnolingüísticas y dialectales de los informantes, y proporcionan indicios sobre los procesos cognitivos de producción léxica y los principios organizativos del lexicón mental.

Esta diversidad de resultados hace de la disponibilidad léxica una herramienta metodológica con múltiples aplicaciones en distintas disciplinas lingüísticas (Paredes 2012), entre las que destacan la sociolingüística (Gómez Molina y Gómez Devís 2004; Ávila Muñoz y Villena Ponsoda 2010), la dialectología (Borrego Nieto y Fernández Juncal 2003; Arnal Purroy 2008; Bartol Hernández 2008), la psicolingüística (Hernández Muñoz 2006; Ávila Muñoz y Sánchez-Sáez 2014) y la enseñanza de lenguas, ámbito en el que suelen inscribirse los estudios que, como este, analizan el léxico disponible de hablantes no nativos de español y, concretamente, de inmigrantes (Jiménez Berrio 2013; Gallego Gallego 2014; Fernández-Merino 2011; 2015; Herreros Marcilla 2015; 2016).

En este contexto, este trabajo plantea la utilización de la disponibilidad léxica como un medio de acercamiento a la realidad léxica y cultural de inmigrantes escolares no hispanohablantes, pero no solo en español como lengua de acogida (LA), sino también en su lengua materna (LM). Por tanto, el objetivo que se persigue es doble: por un lado, caracterizar la evocación del léxico disponible en una lengua de acogida –tanto cuantitativa como cualitativamente– y, por otro, comprobar cómo afecta a la lengua materna de estos hablantes el hecho de hallarse inmersos en una nueva comunidad lingüística y cultural. De esta forma, al tomar en consideración ambas lenguas, se busca obtener una imagen más completa de la competencia léxica del alumnado bilingüe inmigrante.

Para ello, se analizan las respuestas proporcionadas en el centro de interés de *La Ropa* por alumnos de origen marroquí del *I.E.S. San Martín* de Talayuela (Cáceres), que llevaron a cabo la tarea, bien en español, bien en árabe dialectal. Junto al análisis cuantitativo y cualitativo de ambos listados, se lleva a cabo una serie de cotejos que persiguen una caracterización más exhaustiva de la lengua de acogida y de la lengua materna de estos hablantes. En primer lugar, los resultados en español se comparan con los de hablantes nativos de la misma sintopía y con los de estudiantes de español como lengua extranjera; en segundo lugar, los listados en árabe dialectal se enfrentan a los obtenidos en Tánger-Arcila por Gago Gómez (2016), y, por último, se emprenden dos cotejos de tipo conceptual (entre los nativos de español y los arabófonos de Tánger-Arcila, por un lado, y entre los nativos de español y los inmigrantes marroquíes en árabe, por otro), con el fin de comprobar si se reflejan diferencias socioculturales entre ambas comunidades y si estas se atenúan en un contexto de convivencia.

En los apartados que siguen, tras la presentación del marco teórico, se describen las características de las distintas muestras estudiadas y se exponen los procedimientos de análisis utilizados. Seguidamente se muestran los resultados obtenidos y su discusión, y, por último, se detallan las conclusiones extraídas del estudio.

Tomados en conjunto, los resultados de este trabajo constituyen una pequeña contribución a la caracterización lingüística y sociocultural del hablante bilingüe inmerso en la comunidad de su segunda lengua, así como a la comprensión del fenómeno cognitivo complejo que supone la evocación de términos disponibles.

## 2. Marco teórico

Según se ha apuntado previamente, este artículo se inscribe en el ámbito de los trabajos de disponibilidad léxica que analizan los vocablos aporta-

dos por hablantes no nativos de español, ya sean del mismo origen, tal y como hizo Carcedo (2000) en Finlandia (López González 2010; Šifrar Kalan 2014; Serfati 2016), ya sean de diversas nacionalidades en contexto de inmersión, como continuación de la línea iniciada por Samper Hernández (2002). Este segundo grupo cuenta con trabajos en Andalucía (Sánchez Gómez 2006; Sánchez-Saus 2016), en Madrid (López Rivero 2008; Pérez Serrano 2009) o en Ibiza (López Casado 2013), y en él se incluyen también los estudios que analizan el léxico disponible de inmigrantes no hispanohablantes, fundamentalmente adultos (Gallego Gallego 2014; Fernández-Merino 2011; 2015; Herreros Marcilla 2015; 2016<sup>2</sup>) y, en menor medida, escolares (Jiménez Berrio 2013).

En esta misma línea, este trabajo plantea un acercamiento a la disponibilidad léxica en español como lengua de acogida (LA), entendida como un tipo de segunda lengua cuyo aprendizaje, generalmente no reglado, se realiza en contexto de inmersión (Soto Aranda y El-Madkouri 2005). Si bien los enfoques en torno a la adquisición de este tipo de L2 han ido evolucionando, el concepto de lengua de acogida surge y, por tanto, se vincula con la necesidad de desarrollar metodologías de enseñanza específicamente diseñadas para los inmigrantes de tipo económico (Soto Aranda y El-Madkouri 2005). Tanto la especificidad del modo de aprendizaje (en ocasiones no reglado, en contexto de inmersión en la comunidad lingüística de la L2) como las características y circunstancias del aprendiente (motivación práctica, inmersión, circunstancias socioculturales, entre otros) singularizan este proceso, frente, por ejemplo, al aprendizaje formal en contexto de no inmersión.

Por este motivo, en este trabajo, las respuestas en español de los alumnos inmigrantes se enfrentan, no solo con las de hablantes nativos de español, sino también con las de estudiantes de español como lengua extranjera. El objetivo es avanzar en la caracterización lingüística y sociocultural de este tipo de hablantes, y, por ello, a diferencia de los trabajos precedentes, junto a la lengua de acogida, se toma en consideración su lengua materna (el árabe marroquí).

### 3. Metodología

Según se ha apuntado en la introducción, para este trabajo se llevó a cabo una prueba de disponibilidad léxica en el instituto público *I.E.S. San Martín* de Talayuela (Cáceres), con dos grupos de alumnos de origen marroquí: uno de ellos completó la encuesta en español y el otro lo hizo en árabe dialectal. En ambos casos, los alumnos dispusieron de dos minutos de tiempo para anotar todos los ejemplos que conocieran de la categoría propuesta (*La Ropa*), según las directrices marcadas por el

*Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible* (Samper Padilla y Samper Hernández 2006), y recibieron unas instrucciones de tipo asociativo<sup>3</sup>.

El grupo de participantes que contestó en la lengua de acogida estaba compuesto por cuarenta y cinco alumnos, veintitrés hombres y veintidós mujeres, con una media de edad de 14,35 años y un nivel sociocultural (NSC) mayoritariamente bajo: treinta y seis fueron adscritos al NSC bajo y nueve, al medio-bajo<sup>4</sup>. Se consideró además la variable “años de permanencia en España”, dividida en tres niveles: menos de seis años (seis informantes), entre seis y diez años (veinticuatro informantes) y más de diez años (quince informantes).

El grupo de alumnos que respondió en árabe dialectal estaba integrado por seis hombres y doce mujeres, con una media de edad de 15,17 años, con un nivel sociocultural predominantemente bajo (solo tres informantes pertenecían al NSC medio-bajo) y con un tiempo de permanencia en España de menos de seis años en dos casos, de entre seis y diez años para diez informantes, y de más de diez años para seis participantes.

De acuerdo con estos datos, los informantes pertenecen, en su mayoría, a la llamada *generación 1.5*, puesto que, aunque han nacido en el país de origen, su socialización ha tenido lugar en el país de acogida. Se utiliza este término en un sentido lato, asumiendo que tanto la edad como el tiempo de permanencia de los informantes en España varía y que, por tanto, podría matizarse con mayor exactitud el tipo de perfil sociológico y migratorio específico de cada uno de ellos<sup>5</sup>.

Una vez editadas y procesadas en la base de datos de Displex, las respuestas de estos participantes se han puesto en relación con las obtenidas, en el mismo centro de interés, en tres trabajos previos. En concreto, se han empleado los resultados de tres grupos de informantes:

- Hablantes nativos de español de Extremadura. Esta muestra, extraída del Léxico Disponible de España, estaba integrada por cincuenta alumnos preuniversitarios, veinte hombres y treinta mujeres, de centros de enseñanza públicos y de NSC bajo.
- Estudiantes de ELE. Cuarenta y tres estudiantes de español de procedencia estadounidense, once hombres y treinta y dos mujeres, con una media de edad de 20,21 años, un nivel intermedio de español y una media de 6,39 años de aprendizaje formal de la lengua. Estos resultados se tomaron de Tomé Cornejo (2015).
- Arabófonos de la provincia de TÁnger-Arcila. Estos datos en árabe dialectal fueron recogidos por Gago Gómez (2016) con una muestra compuesta por ciento once alumnos preuniversitarios, cincuentaún hombres y sesenta mujeres, todos ellos de NSC bajo.

Con todos estos datos se ha llevado a cabo un total de cinco cotejos, con el fin de caracterizar la disponibilidad léxica en español como lengua de acogida y en árabe en contexto de inmigración. En la Tabla 1 se detallan los cotejos efectuados y su finalidad.

<b>Muestras comparadas</b>	<b>Finalidad</b>
Alumnos inmigrantes en español – Nativos de español de Extremadura	Comprobar cómo influye en la disponibilidad de los términos evocados y en la producción léxica de los informantes la resolución de la tarea en una primera o en una segunda lengua.
Alumnos inmigrantes en español – Estudiantes de ELE	Evaluar si existen diferencias entre el léxico disponible en una lengua de acogida y en una lengua extranjera.
Alumnos inmigrantes en español – Alumnos inmigrantes en árabe dialectal	Examinar la actuación de estos hablantes bilingües en los dos idiomas que conocen.
Alumnos inmigrantes en árabe dialectal – Arabófonos de Tánger-Arcila	Constatar cómo varía la competencia léxica en la lengua materna de los hablantes en función del contexto sociocultural en el que se desenvuelven.
Nativos de español de Extremadura – Arabófonos de Tánger-Arcila	Analizar las posibles divergencias entre las comunidades española y marroquí a través de un cotejo de tipo conceptual.
Nativos de español de Extremadura – Alumnos inmigrantes en árabe dialectal	Comprobar si las diferencias socioculturales entre ambas comunidades pueden verse atenuadas gracias a la convivencia en un mismo territorio.

Tabla 1. *Resumen de los cotejos efectuados*

## 4. Resultados

### 4.1. Resultados cuantitativos

Se muestran a continuación las palabras por informante (PI), los vocablos o palabras diferentes (PD), las palabras totales (PT) y el índice de cohesión (IC) calculados a partir de las respuestas de los alumnos inmigrantes en español y en árabe dialectal. Se proporcionan los resultados generales, así como los obtenidos en función de las variables sociológicas consideradas (sexo y años de permanencia en España) y se marcan mediante un asterisco (\*) las que han resultado significativas estadísticamente en un análisis de varianza de un solo factor (ANOVA), con una

probabilidad menor a 0,05 (Tabla 2). Además, los mismos índices cuantitativos se calculan para el grupo de nativos de español, de estudiantes de ELE y de arabófonos de Tánger-Arcila, y sus resultados se recogen, junto a los resultados generales de los participantes bilingües en árabe y español, en la Tabla 3. Finalmente, en la Tabla 4 se resumen los análisis de varianza de un solo factor que se han llevado a cabo para comprobar si las diferencias observadas en los promedios de las distintas muestras poseen significación estadística.

Muestra: alumnos inmigrantes de origen marroquí												
Encuestas en español						Encuestas en árabe dialectal						
General	Sexo		Años de permanencia en España			General	Sexo		Años de permanencia en España			
	H	M	<6	6-10	>10		H	M	<6	6-10	>10	
PI	12,00	10,39*	13,68*	10,17	12,17	12,47	9,28	8,33	9,75	6	10,7	8
PD	78	49	64	31	59	52	51	22	46	10	39	28
PT	540	239	301	61	292	187	167	50	117	12	107	48
IC	0,15	0,21	0,21	0,33	0,21	0,24	0,18	0,38	0,21	0,6	0,27	0,29

Tabla 2. Índices cuantitativos generales y por variables sociológicas (Muestra de alumnos inmigrantes)

	Alumnos inmigrantes en español	Nativos español Extremadura	Estudiantes ELE	Alumnos inmigrantes en árabe dialectal	Arabófonos Tánger-Arcila
PI	12	21,96	12,58	9,28	16,75
PD	78	175	73	51	150
PT	540	1098	541	167	1859
IC	0,15	0,13	0,17	0,18	0,11

Tabla 3. Índices cuantitativos generales

Cotejos PI		Probabilidad ANOVA
Alumnos inmigrantes en español	Nativos español Extremadura	P < 0,05*
Alumnos inmigrantes en español	Estudiantes ELE	P > 0,05
Nativos español Extremadura	Estudiantes ELE	P < 0,05*
Alumnos inmigrantes en español	Alumnos inmigrantes en árabe	P < 0,05*
Alumnos inmigrantes en árabe dialectal	Arabófonos Tánger-Arcila	P < 0,05*
Nativos de español Extremadura	Arabófonos Tánger-Arcila	P < 0,05*

Tabla 4. Comparación entre los promedios de cada muestra

## 4.2. Resultados cualitativos

En el anexo pueden consultarse los treinta vocablos más disponibles (con su respectivo índice de disponibilidad) de las cinco muestras consideradas. A continuación, se analiza la coincidencia de respuestas en esas primeras posiciones entre los distintos grupos: entre los alumnos inmigrantes en español, por un lado, y los nativos de español, los estudiantes de ELE y los alumnos inmigrantes en árabe dialectal, por otro (Tabla 5); entre estos últimos y los arabófonos de Tánger-Arcila (Tabla 6); entre los preuniversitarios de Tánger-Arcila y los nativos de español (Tabla 7), y entre los alumnos inmigrantes en árabe dialectal y los nativos de español (Tabla 8).

	Español LA–Español LM		Español LA–Español LE		Bilingües LA–LM	
	Inmigrantes español	Nativos español	Inmigrantes español	Estudiantes ELE	Inmigrantes español	Inmigrantes árabe
Cardinalidad intersección	24		14		6	
Cardinalidad unión	36		46		47	
Compatibilidad	80%		46,67%		56,67 %	
Contribución a la intersección	80%	80%	46,67%	46,67%	46,67%	56,67%
Complemento intersección	6	6	16	16	17	14

Tabla 5. *Compatibilidad (30 primeros vocablos) alumnos inmigrantes en español con nativos de español, estudiantes de ELE y alumnos inmigrantes en árabe*

	Árabe inmigrantes – Árabe Tánger-Arcila	
	Inmigrantes en árabe	Arabófonos Tánger
Cardinalidad intersección	15	
Cardinalidad de la unión	45	
Compatibilidad	50%	
Contribución de cada conjunto a la intersección	50%	50%
Complemento intersección	15	15

Tabla 6. *Compatibilidad (30 primeros vocablos) alumnos inmigrantes en árabe dialectal y arabófonos de Tánger-Arcila*



	Arabófonos Tánger	Nativos de español
Cardinalidad de la intersección	16	
Cardinalidad de la unión	47	
Compatibilidad	53,33%	
Contribución de cada conjunto a la intersección	53,33%	43,33%
Complemento de la intersección	14	17

Tabla 7. *Compatibilidad (30 primeros vocablos) arabófonos de Tánger-Arcila y nativos de español*

	Inmigrantes en árabe	Nativos de español
Cardinalidad de la intersección	16	
Cardinalidad de la unión	47	
Compatibilidad	53,33%	
Contribución de cada conjunto a la intersección	53,33%	43,33%
Complemento de la intersección	14	17

Tabla 8. *Compatibilidad (30 primeros vocablos) alumnos inmigrantes en árabe y nativos de español*

## 5. Discusión

### 5.1. La disponibilidad léxica en español como lengua de acogida

Según los datos expuestos en el apartado anterior, desde un punto de vista cuantitativo, la disponibilidad léxica en español, en el grupo de alumnos inmigrantes de origen marroquí ante el CI de *La Ropa*, se ve condicionada por la variable sexo, con una diferencia estadísticamente significativa ( $p = 0,011$ ) en el número de palabras aportadas por cada informante, a favor del colectivo femenino. La superioridad de las mujeres en el promedio de respuestas se manifiesta también en las otras cuatro muestras estudiadas, pero solo adquiere significación estadística en los resultados de los estudiantes de español como lengua extranjera ( $p = 0,015$ ) y en los de los arabófonos de Tánger-Arcila ( $p = 0,003$ ), de manera que esta variable no influiría en la conformación cuantitativa del léxico disponible de los hablantes nativos de español y de los inmigrantes en árabe dialectal.

Este análisis refleja la contradicción que se desprende, igualmente, de los distintos trabajos de léxico disponible en relación con la incidencia

del sexo en la cantidad de ejemplos producidos. Así, mientras que las mujeres superan de forma significativa a los hombres en este mismo centro de interés en el léxico disponible de los preuniversitarios valencianos (Gómez Molina y Gómez Devís 2004), por ejemplo, en la investigación castellano-manchega (Hernández Muñoz 2006), son los hombres los que alcanzan un mayor promedio, con una diferencia que no resulta estadísticamente significativa. Más ejemplos de esta situación pueden encontrarse en el léxico disponible de Huelva (Prado y Galloso 2005), en el que hombres y mujeres alcanzan el mismo promedio ante este centro de interés; en el léxico disponible de Zamora (Galloso 2003), en el que la diferencia general entre los promedios de hombres y mujeres es significativa a favor de los hombres, mientras que en los de Salamanca y Ávila no resulta relevante (Galloso 2003), entre otros estudios (véase Gómez Molina 2006).

La variable “años de permanencia en España” presenta la progresión esperable en las listas en español de los alumnos inmigrantes –a más años de permanencia, mayor competencia y, por tanto, más palabras generadas–, frente a lo que sucede en las encuestas en árabe dialectal (véase el apartado siguiente). No obstante, estas diferencias no alcanzan significación estadística ( $p > 0,05$ ).

La explicación a estos resultados podría estar en que todos los participantes poseen un nivel de español intermedio o superior. Podría considerarse que dos años (el valor mínimo para esta variable) es un periodo suficiente, en un contexto de inmersión, para superar los niveles iniciales, lo cual justificaría la ausencia de significación estadística, según sostiene Sánchez-Saus (2016). Esta investigadora encuentra que el nivel de español afecta significativamente a la cantidad de palabras que aportan los estudiantes de nivel inicial con respecto a los de los niveles intermedio y superior, pero no a los promedios de estos dos últimos entre sí<sup>6</sup>.

Cabría pensar entonces que los índices cuantitativos de estos hablantes se aproximarían a los de los nativos. Sin embargo, el promedio de los alumnos inmigrantes en español (12 palabras) dista mucho de las 21,96 palabras de media que anotan los nativos, un resultado que concuerda con el obtenido en otras zonas de España para el mismo NSC –22,4 en Lérica (Serrano 2004), 22,75 en Valencia (Gómez Molina y Gómez Devís 2004), 23 en Soria (Bartol 2004), 19,48 en Ceuta (Ayora 2006), 20,76 en Castilla La Mancha (Hernández Muñoz 2006), 20,84 en Burgos (Fernández Juncal 2008), etc.–. Estos datos podrían relacionarse con las divergencias sociológicas de ambas muestras, dado que el grupo de hablantes nativos posee una media de edad y un nivel de estudios superior al del grupo de inmigrantes. No obstante, este no puede ser el único factor explicativo.

En este sentido, los datos obtenidos por Samper Hernández (2003) con alumnos grancanarios de primero y tercero de ESO (de entre 12 y

15 años) aconsejan considerar otras posibilidades: en el CI de *La Ropa*, los estudiantes del primer curso de secundaria obtienen un promedio de 19,3 palabras y los de tercero, de 20,2, índices muy cercanos a los resultados de los preuniversitarios españoles en diferentes sintopías, según se ha apuntado arriba. Por otro lado, Serfati (2016) analiza el léxico disponible de 350 universitarios marroquíes, estudiantes de ELE de nivel superior, y encuentra que el promedio que alcanzan en español estos estudiantes en el CI de *La Ropa* es de 6,62 palabras, prácticamente la mitad que en nuestra muestra.

En nuestros resultados, el promedio de los alumnos inmigrantes en español (12 palabras) se halla muy próximo al de los estudiantes de ELE de origen estadounidense (12,58) y su diferencia no alcanza significación estadística. En cambio, ambos resultados difieren significativamente del promedio de los hablantes nativos (21,96). Podría argumentarse, en consecuencia, que la resolución de la tarea de disponibilidad en una primera o en una segunda lengua afecta al número de palabras por informante (mayor en el caso de los nativos), pero el hecho de que se trate de una lengua de acogida o de una lengua extranjera no tendría por qué repercutir necesariamente en los índices cuantitativos. Sí lo hace en el caso de los alumnos marroquíes de acuerdo con los resultados de Serfati (2016), pero no con los estadounidenses<sup>7</sup>.

Las notables divergencias observadas entre los hablantes de español como L1 y los hablantes de español como L2 podrían estar motivadas por un manejo menos eficaz, en el caso de estos últimos informantes, de las estrategias de organización y producción del material léxico. Estas estrategias consisten en la evocación de conjuntos de palabras asociadas semánticamente, es decir, en la creación de agrupaciones o *clusters*, y en la habilidad para cambiar a una nueva subcategoría cuando la anterior ha sido agotada, lo que se conoce como salto o *switching*. Así, mientras que los nativos mostrarían una mayor habilidad para crear subcategorías y cambiar de una a otra, los bilingües tendrían dificultades para situar el léxico en agrupaciones más concretas. Esta hipótesis coincide con los resultados expuestos en Tomé Cornejo (2015), donde se concluye que los hablantes nativos de español son capaces de crear más agrupaciones y más extensas, y poseen una mayor habilidad para la realización de saltos entre subcategorías. Se encuentran también en la misma línea las conclusiones de Ferreira y Echeverría (2010), quienes, en un estudio de disponibilidad léxica en inglés como L1 y como L2 –con alumnos avanzados–, observan que en las redes semánticas de los no nativos es más difícil encontrar este tipo de agrupaciones y que todos los vocablos parecen pertenecer a una gran categoría. Sin embargo, sería preciso realizar una investigación más exhaustiva en este sentido para comprobar si en el caso de los alumnos inmigrantes esta dificultad para poner en mar-

cha las estrategias de organización del léxico se asocia también con la diferencia de edad.

Por otra parte, los alumnos inmigrantes muestran, inesperadamente, un mayor promedio de respuestas en la lengua de acogida que en la lengua materna y esta diferencia resulta significativa. No obstante, este hecho parece estar relacionado con la influencia que las propias características de la prueba y de la lengua usada ejercen sobre la cantidad de ejemplares anotados más que con la competencia en una y otra lengua (véase el apartado siguiente).

Lo que se concluye de este análisis es, por tanto, que desde un punto de vista cuantitativo la generación de vocablos disponibles en español como lengua de acogida está mucho más próxima a la disponibilidad en español como lengua extranjera de los alumnos norteamericanos que a la disponibilidad de los hablantes nativos. Sin embargo, los resultados cualitativos obtenidos apuntan en la dirección contraria.

El listado en español de los alumnos inmigrantes muestra una compatibilidad del 80% con el de los preuniversitarios extremeños para los treinta términos más disponibles. Y la coincidencia es aún mayor si se tiene en cuenta que de los seis vocablos exclusivos en esas posiciones en la muestra de los inmigrantes (*gafas, pantalón corto, chancla, reloj, orejera* y *leggings*), solo dos (*orejera* y *leggings*) no están presentes en la lista de los nativos, ausencias que podrían justificarse por una cuestión de moda, dada la diferencia temporal que separa las dos encuestas. Igualmente, de los seis términos que solo aparecen entre los treinta primeros puestos del listado de los nativos (*medias, cazadora, chaleco, pantalón pirata, calzona* y *cinturón*), solo *cazadora* es realmente exclusivo. El resto se registra en posiciones próximas: *medias* aparece en el puesto treinta y uno; *chaleco*, en el cincuenta y cuatro; *pantalón pirata*, en el treinta y dos; *calzona*, en el treinta y seis, y *cinturón*, en el treinta y cuatro. Adviértase también la alta disponibilidad que alcanza el dialectalismo *calzona* en la lista de los hablantes bilingües, así como la ausencia de interferencias de la L1, que se extiende a prácticamente la totalidad del listado<sup>8</sup>.

En cambio, la compatibilidad entre las palabras aportadas en estos treinta primeros lugares por los inmigrantes y por los estudiantes de ELE es tan solo del 46,67%. En cada uno de los listados encontramos dieciséis vocablos exclusivos<sup>9</sup>, de los cuales hay un total de catorce que no tienen cabida en el otro diccionario. Estos son: *braga, calzoncillo/s, chándal, leggings, orejera/s* y *tanga/s*, exclusivos del listado de los inmigrantes, y (*blue*) *jeans, blusa, bolsa, pulsera/s, ropa interior, suéter, tacones* y *traje/s de baño*, en el de los estudiantes de ELE.

En este sentido, se ha comprobado que, mientras que las variables cognitivas que determinan la disponibilidad de una palabra en la lengua materna son la tipicidad, la edad de adquisición y la familiaridad

(Hernández Muñoz 2006), en una lengua extranjera, con hablantes de nivel intermedio, esta última variable pierde significación en favor del grado de semejanza formal entre los vocablos de la L2 y los correspondientes en la L1, esto es, en función del “grado de cognicidad” (Hernández, Izura y Tomé 2014). Así, las palabras más disponibles en una lengua extranjera serán las más típicas, las más tempranamente aprendidas y las más parecidas a sus equivalentes en la L1.

El hecho de que el léxico disponible de los hablantes bilingües en contexto de inmersión muestre una baja compatibilidad con el de los estudiantes de ELE podría reflejar un orden de adquisición diferencial. No obstante, dado que el 67% de los alumnos de origen marroquí entraron en contacto con el español a partir de los siete años y que esta categoría está presente desde las primeras palabras producidas por los niños en la L1 (Piñeiro y Manzano 2000; Serra *et al.* 2000), cabe suponer que el orden en que nuestros informantes aprendieron los vocablos de la ropa está más próximo al de los estudiantes de ELE que al de los nativos. Podría argumentarse, en consecuencia, que las diferencias cualitativas observadas se relacionan con el hecho de que la variable “grado de cognicidad” selecciona diferentes vocablos en ambos grupos, al ser distintas las lenguas maternas.

Sin embargo, este razonamiento no explica la alta compatibilidad que presentan los listados de inmigrantes y nativos. Por ello, este elevado índice de coincidencia, unido a la escasa afinidad con las respuestas de los estudiantes de ELE, podría apuntar hacia una pérdida progresiva de la influencia del grado de cognicidad a favor de la familiaridad en este tipo de hablantes, hipótesis que se ajusta perfectamente al modelo jerárquico revisado de Kroll y Stewart (1994) para la organización del léxico bilingüe. Estas autoras sostienen que existe una fuerte conexión entre las representaciones formales de la L2 y la L1, que se va perdiendo –al tiempo que se van reforzando las conexiones de las representaciones léxicas de la L2 con el sistema conceptual–, a medida que se va alcanzando una mayor competencia en la lengua extranjera.

De acuerdo con los presupuestos de este modelo, cuando un hablante bilingüe se enfrenta a una tarea de disponibilidad en la L2, no accede directamente a las formas léxicas de esa lengua desde el sistema conceptual, sino que se apoya en las fuertes conexiones que se dan entre los conceptos y las léxias de la lengua materna. Una vez que las palabras de la L1 son activadas, el estímulo se propaga a sus equivalentes en la L2. Si las representaciones léxicas de ambas lenguas son formalmente similares (es decir, si son cognados), las palabras de la L2 adquieren un nivel de activación mayor que el de sus competidores y ello provoca que se generen antes y más a menudo en la prueba de disponibilidad. Cuando la tarea se lleva a cabo en la lengua de acogida, habría que suponer una

mediación mucho menor del sistema léxico de la lengua materna: estos hablantes no tendrían que apoyarse tanto en las conexiones de la L1 –dado que la vinculación entre el sistema conceptual y el léxico de la L2 es más fuerte– y de ahí que, desde una perspectiva cualitativa, sus respuestas se asemejen a las de los hablantes nativos.

Por otro lado, la compatibilidad que se establece entre las respuestas de los alumnos inmigrantes en español y en árabe dialectal para los treinta conceptos más disponibles es tan solo del 56,67%.

En la encuesta en español encontramos diecisiete conceptos que no aparecen entre los treinta primeros puestos en árabe<sup>10</sup> y, de los conceptos evocados en árabe, catorce no se incluyen entre los treinta más disponibles en español<sup>11</sup>. De estos treinta y un conceptos, diez se registran, en posiciones más alejadas, en la muestra contraria: así, “abrigo”, “bota”, “chancla” y “falda”, presentes entre los treinta primeros conceptos en español, aparecen en las posiciones cuarenta y tres, cuarenta y siete, cuarenta y dos y cuarenta y seis del listado en árabe<sup>12</sup>, y “blusa”, “corbata”, “medias”, “eslip”, “chilaba” y “sombbrero”, en la cuarenta y dos, sesenta y siete, treinta y dos, treinta y ocho, setenta y setenta y una, respectivamente, del listado en español.

Asimismo, ha de tenerse en cuenta la complejidad que entraña la identificación de las representaciones conceptuales. Por precaución, se han contabilizado como conceptos diferentes algunos que probablemente no lo sean en la mente de estos hablantes. Es el caso de la lematización por separado de *braga* y *bragas*, por la posibilidad de que el término en singular aluda a la prenda que cubre el cuello; de *calzoncillos*, no identificado con *eslip* en el listado árabe por si aquel término pudiera ser más abarcador; de *pantis* y *medias*, y de *echarpe* y *pañuelo*. Por tanto, podría asumirse que el conjunto de conceptos estrictamente exclusivos podría ser solo de diecisiete: “pantalón vaquero”, “bragas”, “gafas”, “gorra”, “gorro”, “leggings”, “orejera”, “reloj”, “sudadera”, “tanga” y “zapatilla”, en el listado en español, y “caftán”, “espardeña”, “*ŷābādūr*”, “*ṭarbūš*”, “*ʿbāya*” y “*qmīs*”, en la encuesta en árabe, lo que supondría una compatibilidad del 80%.

En cualquier caso, los elementos ausentes en cada una de las listas pueden manifestar la visión de la realidad que estos hablantes tienen de cada cultura. Las instrucciones de realizar la tarea en una u otra lengua podrían estimular distintos patrones culturales. De esta forma, los conceptos que por motivos socioculturales son más o menos relevantes en una de las comunidades obtendrían una activación proporcional. Este puede ser el motivo por el que nuestros informantes producen más términos relacionados con la ropa interior femenina (*bragas*, *tanga*) cuando hacen la prueba en español. El hecho de que en el LD árabe de Tánger-Arcila los sustantivos referidos a la ropa interior aparezcan, bien

bajo la forma de un préstamo o marca comercial (*eslip, ono, tanga*), bien a través el nombre genérico en árabe estándar (*mlābis dāxīliyya*) sugiere la posible actuación de un tabú lingüístico-cultural que se sortea, precisamente, con el recurso eufemístico a las lenguas extranjeras (Mansouri 1997). Asimismo, ha de tenerse en cuenta que no todos los conceptos almacenados en la memoria semántica de estos hablantes poseen una representación léxica en las dos lenguas. Este es el caso, por ejemplo, de prendas de vestir típicas de Marruecos, como el caftán o el *yābādūr*, que solo se anotan en la encuesta en árabe dialectal. Asimismo, las distintas palabras producidas en una y otra lengua habrían ido favoreciendo, por un efecto de *priming*, la actualización de otras con las que se relacionan semántica o formalmente (Hernández Muñoz y Tomé Cornejo 2017).

## 5.2. La disponibilidad léxica en árabe en contexto de inmigración

Desde un punto de vista cuantitativo, la encuesta realizada por estos alumnos inmigrantes parece poner de manifiesto un retroceso firme en la competencia léxica en la LM. El principal dato que apoyaría esta aseveración es el promedio de palabras por informante, muy bajo en comparación con el de sus homólogos tangerinos: 9,28 palabras frente a 16,75, distancia que resulta significativa.

Esta baja producción en la LM ha de ligarse, además de a la diferencia de edad y nivel de estudios de los participantes, al contexto en el que estos se hallan inmersos y a las características lingüísticas y sociolingüísticas de la variedad estudiada<sup>13</sup>. En primer lugar, muchos de los encuestados han preferido recurrir al alifato árabe para transcribir su LM. No obstante, se advierten en muchos casos errores grafemáticos que denotan una adquisición deficiente<sup>14</sup>. En segundo lugar, aunque tan solo en una minoría de encuestados, se percibe un intento por plasmar en la encuesta no la lengua materna (generalmente, llamada árabe dialectal), sino la variedad estándar, aprendida en el contexto formal escolar. Este fenómeno, motivado por las actitudes que articulan la diglosia árabe (Ferguson 1959; Ruiter 2006; Ruiter y Ziamari 2014, entre otros), así como por la posible percepción de la encuesta como un examen<sup>15</sup>, también aparece en las encuestas de LD de Tánger-Arcila. No obstante, el aprendizaje y el dominio pleno de esta variedad, en el caso de los alumnos de Talayuela, se ve truncado por el proceso migratorio y, por tanto, resulta incompleto, a diferencia de lo que sucede con los arabófonos de Tánger-Arcila.

Por otra parte, no puede olvidarse que en contexto de inmigración los dominios de uso de la LM se reducen de forma considerable, por lo

que el desarrollo pleno de esta variedad depende sobremanera de la socialización del alumno, de la edad de llegada al país de acogida y del contacto que mantenga con la tierra natal, lo que podría motivar una menor habilidad en la puesta en marcha de las estrategias de evocación de léxico mencionadas en 5.1. Por último, seis de los informantes se declaran bilingües en tamazīgt (o bereber) y árabe dialectal, circunstancia que puede haber influido en cierta medida en la cantidad de respuestas generadas. Sin embargo, no consideramos este hecho como un factor decisivo, ya que la muestra de Tánger-Arcila también cuenta con este tipo de informantes.

Aunque todos estos factores pueden favorecer una menor producción léxica también en relación con la lengua de acogida, cabría añadir que, más allá del grado de contacto y uso de ambas variedades por parte de estos alumnos, la LM carece de una norma escrita, lo que exige a los alumnos una inventiva inmediata para transcribir, del modo en que ellos creen oportuno, una lengua confinada al ámbito oral<sup>16</sup>. En este sentido, el carácter escrito de la prueba puede haber menoscabado también la producción en la LM.

En cuanto a las variables sociológicas estudiadas, ninguna de ellas adquiere significación estadística (véase el apartado 4.1). En contra de lo esperable, no es posible dibujar ningún tipo de retroceso en la producción léxica de estos alumnos en función del número de años de residencia en suelo peninsular. Los promedios por informante no arrojan un esquema regresivo y el ANOVA no encuentra significativas las desigualdades entre los grupos propuestos. En efecto, la diferente competencia léxica observable a partir del test de disponibilidad ha de explicarse a partir de otras posibles causas: la socialización del alumno con su entorno o el contacto o relación que mantiene con el país de origen, entre otras ya mencionadas.

Si desde un punto de vista cuantitativo los datos señalan un bajo control léxico de la LM en el plano escrito, cabe preguntarse en qué medida el contexto de inmersión ha podido interferir en su aspecto cualitativo. Para ello, es necesario tomar en consideración los resultados que se desprenden de la comparación de la muestra de LD de Tánger-Arcila y de LD de Extremadura, a fin de observar la distancia léxico – cultural y conceptual que separa estas dos comunidades.

De este modo, el cotejo conceptual entre las treinta primeras unidades ha arrojado un índice de coincidencia bajo: 53,3%. Esta compatibilidad contrasta con la hallada en otros estudios de comparación interlingüística: así, Gómez Devís y Llopis Rodrigo (2010), por ejemplo, encuentran una convergencia conceptual del 86,3% entre las nóminas en castellano y en catalán de Valencia. Por su parte, Bailey Victory (1979: 80) remarca también la coincidencia conceptual entre los ejemplos ver-



tidos en español e inglés por monolingües en cada una de las lenguas y por bilingües en ambas<sup>17</sup>.

La distancia que separa estas dos comunidades lingüísticas y culturales se manifiesta de forma aún más evidente en el tipo de términos ausentes en las respectivas nóminas. Así, hasta siete de los conceptos evocados en los primeros puestos de la lista tangerina y otros siete de la nómina extremeña no encuentran equivalente en ningún lugar del LD de la otra comunidad. Estos vocablos hacen referencia, precisamente, a realidades específicas de la comunidad lingüística que las produce. Ello parece especialmente cierto para los vocablos de la lista tangerina: *chilaba*, *caftán*, *qandūra*, *qmīs*, *tarbūš*, *yābādūr* o *belga*; mientras que para los vocablos exclusivos de Extremadura parece aconsejable tomar en consideración otras características sociales y lingüísticas de ambas comunidades, ya señaladas anteriormente: *sudadera*, *braga*, *gorro*, *gorra/s*, *calzóna*, *bragas* y *calzoncillos*.

La compatibilidad entre el LD de Extremadura y el LD en árabe de alumnos inmigrados arroja el mismo porcentaje –53,3%– y dicho cotejo reproduce parcialmente la situación anterior: existen conceptos que solo se expresan en una de las dos lenguas. No obstante, en este caso el mayor número de referentes exclusivos pertenece a la nómina en español<sup>18</sup>, mientras que las lexías únicas de la nómina árabe representan, una vez más, conceptos preferentes en la cultura a la que pertenecen o sin representación formal en la lengua española: *caftán*, *tarbūš*, *yābādūr*, *šbāya* y *qmīs*. En efecto, esta asimetría se debe a lo parco de la muestra árabe, que cuenta con menos de veinte informantes y cuyo diccionario suma un total de cincuenta y un vocablos. Ello se ve corroborado por el hecho de que en el corpus de Tánger-Arcila, en el mismo NSC, sí se recogen algunos de los conceptos ausentes en la lista de los alumnos inmigrados.

A esta baja convergencia conceptual cabría añadir que el léxico disponible de los alumnos magrebíes no manifiesta interferencias procedentes de la LA, ni siquiera en puestos alejados. En este sentido, cabría preguntarse en qué medida puede haber existido, junto a una preferencia de tipo dialectal según el origen de los participantes, un deseo implícito de alejarse de la LA que haya favorecido la actualización de los términos y conceptos más ajenos a esta<sup>19</sup>.

A la vista de esta baja compatibilidad interlingüística, cabría suponer que los ejemplares evocados por los alumnos inmigrantes en su LM se aproximan en mayor grado a los de los nativos de Tánger-Arcila. No obstante, el cotejo arroja un exiguo 50% de coincidencias plenas en las treinta primeras unidades. Sin embargo, y una vez más, los términos realmente exclusivos de las muestras se reducen a cuatro lexías del diccionario de los alumnos inmigrantes –*ligwāt*, *colān*, *kāšnī* y *šarf*<sup>20</sup>– y

doce términos de la lista tangerina –*falda, xersī, škīta, sebniyya, keswa, qandūra, kasādūra, kābā, būfandā, šenkla, būdī y kebbūt*–<sup>21</sup>. Las características de cada muestra, el número de informantes y el promedio de respuesta de estos no solo explican esta asimetría, sino que esclarecen el porqué de esta baja compatibilidad.

En efecto, el corpus de la provincia de Tánger-Arcila describe una región dialectal relativamente homogénea en comparación con el complejo dialectal que conforma la muestra de Extremadura. Esto es, se advierte, a partir de la producción léxica, que los alumnos inmigrantes de Talayuela proceden de diferentes regiones del país magrebí, lo que repercute no solo en la heterogeneidad de los vocablos, sino también en la disimilitud con la nómina tangerina. De este modo, de los cuatro vocablos exclusivos anteriormente mencionados para los alumnos inmigrantes, dos de ellos poseen un equivalente dialectal en la lista tangerina: *ligwāt* por *wanīš* (48), *kāšnī* por *būfandā* (26)<sup>22</sup>. En el reverso, tan solo cinco términos de la lista tangerina encuentran un equivalente sinónimo en el otro diccionario<sup>23</sup>. Sin duda, al asumir estas variaciones fruto de la heterogeneidad dialectal tanto de la muestra de Talayuela como del país magrebí<sup>24</sup>, el margen de compatibilidad se eleva de forma notable: el 93,3% de los treinta vocablos más disponibles de Talayuela se hallan en el LD de Tánger-Arcila y, en el reverso, el 76,6% de los tangerinos en el diccionario de los inmigrantes.

Estos datos, junto con la baja compatibilidad que se observa entre el LD en árabe de alumnos migrados y las listas en castellano, conduce a la conclusión de que, a pesar de la pobreza cuantitativa del LD de estos alumnos con respecto a sus homólogos en Tánger-Arcila, desde el punto de vista cualitativo, este corpus se aproxima de forma muy marcada a la producción léxica en árabe marroquí por los alumnos tangerinos, de forma que las diferencias observadas entre las comunidades española y marroquí se mantienen aun cuando ambas conviven en un mismo espacio. Otro rasgo de este léxico que inclina el análisis hacia la confirmación de esta similitud cualitativa con el LD de Tánger-Arcila y el distanciamiento conceptual frente al LD en castellano es la ausencia de influencia española en los términos evocados. No existe ningún tipo de préstamo o de *code-mixing* procedente de esta lengua, como tampoco se observaba en el sentido contrario, en las encuestas en español.

Por tanto, los resultados obtenidos para la LM apoyarían la hipótesis dibujada en la sección anterior para la LA: las asimetrías conceptuales parecen revelar una visión particular de la realidad y la cultura que estos informantes expresan en cada una de las lenguas que poseen. En este sentido, cada lengua podría estimular una serie de asociaciones y patrones culturales distintos y, por tanto, los conceptos más relevantes ligados a esta –en algunos casos sin representación formal en la otra len-

gua– recibirían una activación proporcional. No obstante, para la confirmación de dicha hipótesis es necesario ampliar tanto el corpus de encuestas como el número de centros de interés tenidos en cuenta.

## 6. Conclusiones

En relación con el primer objetivo que nos planteábamos en este estudio, la caracterización del léxico disponible en español como lengua de acogida, se ha comprobado que, en el centro de interés analizado y según los datos recogidos, el sexo muestra una incidencia estadísticamente significativa sobre el promedio de respuestas a favor del colectivo femenino, mientras que la variable “permanencia en España” no afecta a la cantidad de palabras por informante. Se ha planteado que la ausencia de significación estadística para esta variable sociológica, vinculada al nivel de conocimiento de la lengua de acogida, puede estar motivada por el hecho de que todos los participantes presentaran niveles avanzados de español. Según los resultados de Sánchez-Saus (2016), la variable “nivel de español” afecta exclusivamente a los promedios de los alumnos de nivel inicial en relación con los de nivel intermedio y avanzado.

En segundo lugar, se ha puesto de manifiesto que la actuación de los hablantes bilingües en contexto de inmersión parece estar mucho más próxima, desde una perspectiva cuantitativa, a la de los estudiantes de español como lengua extranjera de origen estadounidense que a la de los hablantes nativos de español. El hecho de enfrentarse a la tarea de disponibilidad en una lengua materna o en una segunda lengua provoca diferencias significativas en el número de términos producidos, a favor de los hablantes nativos, que se relacionan con una mayor habilidad para poner en marcha estrategias de evocación del léxico, tales como la creación de subcategorías y el cambio a una nueva cuando la anterior ha sido agotada.

Además, al contrastar la producción de los hablantes bilingües en la lengua de acogida y en la lengua materna, se ha obtenido un mayor promedio de respuestas en español que en árabe, con una diferencia estadísticamente significativa. No obstante, este resultado no indica que los informantes tengan una menor competencia en esta lengua, sino que las características intrínsecas de ambas variedades, así como del test aplicado, hacen que resulte estadísticamente significativo llevar a cabo la prueba en uno u otro idioma. Por otra parte, sería conveniente ampliar el número de informantes bilingües para determinar el grado en que la diferente producción se debe a las características de las variedades estudiadas.

En cuanto al análisis cualitativo, los cotejos emprendidos sugieren que, a diferencia del aspecto cuantitativo, el léxico disponible de los alumnos inmigrantes es mucho más afín, cualitativamente, al de los nativos de español que al de los estudiantes de ELE norteamericanos.

Dado que en la disponibilidad en una lengua extranjera se ve condicionada por la tipicidad, el orden de adquisición y el grado de cognición de los vocablos (Hernández, Izura y Tomé 2014), mientras que en la lengua materna esta última variable se sustituye por la familiaridad (Hernández Muñoz 2006), la alta compatibilidad entre los listados de los alumnos inmigrantes y de los nativos de español frente a la baja coincidencia entre aquellos y los estudiantes de ELE se interpreta como un indicio de que en la lengua de acogida el grado de semejanza formal entre las palabras de la L1 y la L2 ha ido perdiendo significación a favor de la familiaridad. Esta hipótesis se ve respaldada por el modelo jerárquico revisado de Kroll y Stewart (1994) para la organización del léxico bilingüe, desde el que se propone una dependencia de las representaciones léxicas de la L2 con las de la L1 que disminuye progresivamente a medida que aumenta la competencia en la L2.

Finalmente, al comparar la actuación de los bilingües en las dos lenguas, se reconoce que el hecho de enfrentarse a la tarea de disponibilidad en una u otra motiva la evocación de diferentes conceptos para una misma categoría (algunos con representaciones formales solo en uno de los dos sistemas), en relación con las diferencias culturales que existen entre las dos comunidades lingüísticas.

Respecto al segundo objetivo que planteábamos al inicio, examinar cómo afecta la inmersión lingüística a la LM de estos estudiantes, se observa que, desde un punto de vista cuantitativo, la producción de la muestra bilingüe estudiada dista de forma considerable del promedio obtenido en informantes nativos de Tánger-Arcila. Se ha considerado que esta pobreza léxica no puede atribuirse de manera categórica a una baja competencia en la LM, ya que existen otras circunstancias que afectan tanto a la variedad estudiada como a los informantes. Se han aducido numerosos factores que podrían explicar parcialmente este fenómeno, entre los cuales, es posible que la adquisición deficiente del alifato, la preferencia por escribir en árabe estándar y la reducción de dominios de uso de la LM en el contexto de inmersión sean los más relevantes. Sumado a estos, el carácter escrito del test de disponibilidad explicaría también la mayor producción en la lengua de acogida.

Por otra parte, se reproduce la tendencia ya marcada en otros diccionarios de LD respecto al sexo: las mujeres tienden a obtener un promedio mayor. No obstante, a diferencia de lo que sucede con los datos en español, en los resultados en árabe esta desigualdad no es significativa. Del mismo modo, la variable “años de permanencia en España” no solo no dibuja una regresión en la producción léxica, sino que las diferencias

cuantitativas no alcanzan significación estadística. Este hecho ratificaría la incidencia en la LM de los factores anteriormente mencionados, así como de otros condicionantes externos, más allá del número de años de estancia en España, tales como la socialización del alumno o el grado de contacto con el país de origen, entre otros.

En lo que se refiere al aspecto cualitativo, la baja convergencia conceptual entre los diccionarios de los hablantes nativos en cada una de las lenguas (LD de Tánger-Arcila y LD de nativos en español en Extremadura) continúa vigente en el cotejo entre el LD en árabe de los alumnos inmigrantes y el LD en la lengua de acogida. Esto es, la distancia conceptual apenas se atenúa y esto parece deberse al hecho de que cada una de las lenguas estudiadas estimula conceptos referidos a realidades específicas de la cultura en que se utilizan estas variedades. Además, la escasez de hispanismos entre las respuestas en árabe de los alumnos magrebíes residentes en España, si bien podría responder a una preferencia de tipo dialectal, nos lleva a plantearnos en qué medida puede estar detrás de esta baja compatibilidad una actitud de distanciamiento, que busca lo diferencial o específico con respecto a la lengua de acogida. En definitiva, desde un punto de vista cualitativo, el LD árabe de los inmigrantes presenta una mayor compatibilidad con el LD de nativos en Marruecos, especialmente si se sortea la variación geolectal característica de la muestra heterogénea de Extremadura.

Laura Gago Gómez  
Departamento de Lengua Española  
Universidad de Salamanca  
37008 – Salamanca – España  
lgago@usal.es  
ORCID: 0000-0003-4494-5025

Carmela Tomé Cornejo  
Área de Lengua Española  
Departamento de Lengua Española  
Universidad de Salamanca  
37008 – Salamanca – España  
carmela\_tome@usal.es  
ORCID: 0000-0002-1770-3752

Recepción: 28/12/2017; Aceptación: 19/07/2018

## Notas

- <sup>1</sup> Las pruebas de asociación controlada implican el seguimiento de unas pautas para responder frente a las de asociación libre. La asociación continua supone la evocación de una lista de términos relacionados, en un número o tiempo determinado, mientras que la asociación discreta requiere la evocación de una sola palabra.

- 2 Una parte de la muestra de esta investigadora (5 informantes) está formada por menores de 18 años.
- 3 En efecto, no se pidió a los participantes que anotaran todas las palabras que pertenecen a la categoría *Ropa*, sino todas las palabras que conocieran relacionadas con el tema indicado. Consecuentemente, en el proceso de edición de los materiales las palabras que no mostraban una pertenencia estricta a la categoría, pero sí algún tipo de vinculación con el tema propuesto, no se han considerado intrusiones, sino parte de las respuestas solicitadas. Nos separamos así de algunos trabajos de léxico disponible, como el de Gómez Molina y Gómez Devís (2004) en Valencia, en el que estos vocablos se juzgan como errores y se excluyen de los listados.
- 4 Para el cálculo del nivel sociocultural se tomaron en consideración tanto los estudios como la profesión de los padres. Para más detalles, se remite a Gago Gómez (2016).
- 5 La variable “años de permanencia en España” trata de rendir cuenta, precisamente, de la posible incidencia de este factor. Para una discusión sobre las denominaciones de *segunda generación* y *generación 1.5*, consúltese Feixa (2008).
- 6 Carcedo (2000), en un estudio de disponibilidad con estudiantes finlandeses de ELE de bachillerato y de primer y segundo ciclo de universidad, no contempla la variable “nivel de español” propiamente dicha, pero sí la de “nivel de estudios” y comprueba que, aunque se da una evolución progresiva en el número de palabras aportadas por cada informante a medida que crece el nivel, se produce “un salto cuantitativo sobresaliente en los primeros momentos de la especialidad universitaria y sigue una evolución mucho más moderada en la segunda parte de esos estudios” (Carcedo 2000: 99), con lo que sus apreciaciones podrían coincidir con los resultados de Sánchez-Saus (2016). Por otra parte, Samper Hernández (2002) trabaja con un grupo de 45 estudiantes de ELE divididos en dos niveles, umbral y superior, y obtiene una diferencia de 2,8 puntos en los promedios de *La Ropa* a favor del nivel superior. Los dos niveles que establece esta investigadora podrían corresponderse con la distinción entre iniciales e intermedios y avanzados que establece Sánchez-Saus y, en cualquier caso, no aporta datos estadísticos para confirmar la significación de la variable.
- 7 Estas diferencias se relacionan con las circunstancias socioculturales de los participantes, con las características de la prueba y de la propia lengua materna.
- 8 Solo se registra un término de origen árabe, *chilaba*, evocado por un único informante.
- 9 Concretamente, (*pantalón vaquero/s, braga, bragas, calzoncillo/s, chancla/s, chándal, gorra, gorro, jersey, leggings, orejera/s, reloj, sujetador/es, tanga/s y zapatilla/s* solo están presentes en la encuesta de los inmigrantes (entre las treinta primeras palabras), y (*blue*) *jeans, anillo/s, blusa, bolsa, cinturón, pendiente/s, pijama/s, pulsera/s, ropa interior, sandalias, sombrero, suéter, tacones, traje/s de baño y traje/s* se hallan solo en la de los estudiantes de ELE.
- 10 Concretamente, los correspondientes a *pantalón vaquero, abrigo, botas, braga, bragas, calzoncillo, chancla, falda, gafas, gorra, gorro, leggings, orejera, reloj, sudadera, tanga y zapatilla*.
- 11 Son los siguientes: “blusa”, “corbata”, “pantis”, “eslip”, “medias”, “caftán”, “chilaba”, “echarpe”, “espardeña”, “yābādūr”, “sombrero”, “ṭarbūš”, “ṣbāya” y “qmīš”. Para los términos inexistentes en español, se remite el anexo donde se definen y se explica, además, la transcripción utilizada.
- 12 Las lexías que los representan son 43. *bālto*, 47. *būṭo*, 42. *nṣāl* y 46. *ṣāya*.
- 13 Aunque las diferencias en el número de informantes de cada uno de los corpus comparados no incidan en los promedios de respuesta, el reducido tamaño de la muestra de los inmigrantes de Talayuela sí puede afectar a otros parámetros estudiados, como los vocablos exclusivos en los cotejos. Sería necesario, por tanto, ampliar el número de estudiantes que conforman la muestra de Talayuela para un estudio más exhaustivo.

- <sup>14</sup> Con errores grafemáticos no se hace referencia a cuestiones de norma ortográfica, pues el árabe dialectal marroquí carece de codificación, sino a deficiencias en la adquisición del alifato: así, determinados grafemas aparecen sin la ligadura obligatoria y otros, como el *alif*, aparecen, en cambio, unidos a las letras que le siguen. Se desprende, por tanto, que los encuestados han adquirido, únicamente, ciertos rudimentos básicos de la escritura.
- <sup>15</sup> Téngase en cuenta que, en ambos casos, en un contexto escolar formal se solicitó de manera explícita que la variedad de la encuesta fuese el árabe dialectal, modalidad que, para los hablantes, no es digna de estudio, como lo atestiguan las diversas denominaciones que recibe (v.g. *luġa zanqawiya*, ‘lengua de la calle’). De hecho, las reacciones de los alumnos, en algunos casos, manifestaban cierta reticencia a esta demanda y cierta consternación.
- <sup>16</sup> Existen intentos por codificar esta variedad (Aguadé 2006; Hall 2015; Youssi 2009; Salinitro 2007-2008; Benítez 2010; Miller 2014; Moustaoui 2012, entre otros). No obstante, estas primeras tentativas constituyen iniciativas individuales, lejos de toda generalización y de la aceptación o interés general de los hablantes (Miller 2012; El Azami 2013).
- <sup>17</sup> En Prado, Galloso y Conceição (2010) se contrasta, desde una perspectiva cuantitativa, la producción léxica en portugués y en español de las zonas limítrofes de Andalucía y Extremadura y el Algarve y el Alentejo portugueses. Njöck (1979) compara los conceptos vertidos en basaa y en francés en Camerún y también este último con el francés de Francia. Por último, cabe añadir que la baja compatibilidad entre la muestra de Tánger-Arcila y la de los alumnos de Talayuela coincide con la marcada para el listado general de Tánger-Arcila en este mismo centro cotejado con los diccionarios de Ceuta y Cádiz en Gago Gómez (2012).
- <sup>18</sup> Estos son los correspondientes a *sudadera*, *braga*, *tanga*, *zapatilla*, *cazadora*, (*pantalón*) *vaquero/s*, *gorro*, *gorra*, (*pantalón*) *pirata/s*, *calzona* y *bragas*.
- <sup>19</sup> En efecto, son muy escasos los hispanismos y los que aparecen (como *camiseta*) son previsibles y forman parte de algunos geolectos del país. Sobre esta cuestión, puede consultarse El Yaâcoubi (1996).
- <sup>20</sup> Por el mismo orden: *guantes*, *pantis*, *bufanda* y *echarpe*.
- <sup>21</sup> Por el mismo orden: *falda*, *jersey*, *chaqueta*, *pañuelo* o *velo para cubrirse la cabeza*, *vestido/traje*, *qandūra* (*blusón de lana*), *cazadora*, *abrigo/traje*, *bufanda*, *chancla*, *bodi*, *chaqueta/jersey*.
- <sup>22</sup> Nótese cómo las equivalencias se realizan entre galicismos e hispanismos, lo que, en efecto, habla de la distinta procedencia de los alumnos, concretamente, de las áreas de influencia lingüística creadas durante el Protectorado franco-español. Por otra parte, cabría preguntarse si en el uso el término *colān* (fr. *collants*) de la muestra de Talayuela no es equivalente de “medias”. Del mismo modo, no hemos considerado oportuno la equivalencia de *šarf* por *sāl* (36), por la posible especialización semántica del primero.
- <sup>23</sup> Estos son: *falda* por *šāya* (46); *škīta* por *ýkīta* o *fīsta*; *kābā*, en su acepción de ‘traje’, por *costume* (44); *būfandā* por *kāšnī* (16) y *šenkla*, posiblemente, por *nšāl*.
- <sup>24</sup> Sobre las variedades geolectales de Marruecos, puede consultarse Heath (2002) y Aguadé (2008), entre otros.

## Referencias bibliográficas

- Aguadé, Jordi. 2006. “Writing dialect in Morocco”. *Estudios de Dialectología Norteafricana y Andalusí*, 10. 253-274.
- Aguadé, Jordi. 2008. “Árabe marroquí (Casablanca)”. En *Manual de dialectología neoarabe*, Federico Corriente y Ángeles Vicente (eds.), 281-310. Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Próximo Oriente.

- Arnal Purroy, María Luisa. 2008. "Los dialectalismos en el léxico disponible de los jóvenes aragoneses". En *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*, María Luisa Arnal (ed.), 17-49. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Ávila Muñoz, Antonio Manuel y Juan Andrés Villena Ponsoda. 2010. *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga: diccionario y análisis*. Málaga: Editorial Sarriá.
- Ávila Muñoz, Antonio Manuel y José María Sánchez-Sáez. 2014. "Fuzzy sets and Prototype Theory: Representational model of cognitive community structures based on lexical availability trials". *Review of cognitive linguistics*, 12:1. 133-159.
- Ayora Esteban, María Carmen. 2006. *Disponibilidad léxica en Ceuta: aspectos sociolingüísticos*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Bartol Hernández, José Antonio. 2004. *Léxico disponible de Soria*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Bartol Hernández, José Antonio. 2008. "Variación léxica del español: los léxicos disponibles de Aragón y Soria". En *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*, María Luisa Arnal (ed.), 207-226. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Bailey Vicitry, John. 1971. *A Study of Lexical Availability among Monolingual/Bilingual Speakers of Spanish and English*. Tesis doctoral, Houston: Rice University.
- Benítez Fernández, Montserrat. 2010. *La política lingüística contemporánea de Marruecos: de la arabización a la aceptación del multilingüismo*. Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.
- Borrego Nieto, Julio y Carmen Fernández Juncal. 2003. "Léxico disponible: aplicaciones a los estudios dialectales". En *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, Miguel Casas Gómez, María Tadea Díaz Hormigo y María Dolores Muñoz Núñez (eds.), 297-306. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Carcedo González, Alberto. 2000. *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Turun Yliopisto.
- Cortés, Julio. 1996. *Diccionario de árabe culto moderno*. Madrid: Gredos.
- El Azami, Otman. 2013. "La diglosia marroquí en evolución: causas sociopolíticas". En *Árabe marroquí: de la oralidad a la enseñanza*, Francisco Moscoso García, Luis Miguel Pérez Cañada, Paula Santillan Grimm (eds.), 159-173. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- El Yaïcoubi, Mohammad. 1996. *La influencia léxica del árabe andalusí y del español moderno en el árabe dialectal marroquí*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Feixa, Carles. 2008. "Generación Uno Punto Cinco". *Revista de Estudios de Juventud*, 80. 115-127. Disponible en <<http://cort.as/-IVO3>>.
- Ferguson, Charles A. 1959. "Diglossia". *Word*, 15. 325-340.
- Fernández Juncal, Carmen. 2008. *Léxico disponible en Burgos*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Fernández-Merino Gutiérrez, Pablo V. 2011. "Disponibilidad léxica para inmigrantes: propuesta para una necesidad". *Lengua y migración*, 2. 83-106.
- Fernández-Merino Gutiérrez, Pablo V. 2015. *Léxico disponible de inmigrantes en Castilla y León. Estudio y diccionarios*. Siero: Sapere Aude.
- Ferreira, Roberto y Max Echeverría. 2010. "Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE". *ONOMÁZEIN*, 21:1. 133-153.
- Gago Gómez, Laura. 2012. "Léxico disponible de aquí y de allí: cotejo conceptual de LD español peninsular y LD de Tánger-Arcila". En *Séptimo centenario de los estudios orientales en Salamanca*, Ana Agud et al. (eds.), 211-220. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gago Gómez, Laura. 2016. *Aproximación a la situación sociolingüística de Tánger-Arcila: análisis variacional a partir de un corpus de Léxico Disponible árabe marroquí*. Tesis doctoral, Salamanca: Universidad de Salamanca.



- Gallego Gallego, Diego Javier. 2014. "Léxico disponible de 82 inmigrantes estudiantes de español en la ciudad de Alcalá de Henares". *Lengua y migración / Language and Migration*, 6:2. 95-123.
- Galoso Camacho, María Victoria. 2003. *El léxico disponible de Salamanca, Ávila y Zamora*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Gómez Devís, María Begoña y Francesc Llopis Rodrigo. 2010. "El léxico disponible de Valencia: convergencia conceptual". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5. 53-76.
- Gómez Molina, José Ramón. 2006. "La variable 'sexo' en los estudios de disponibilidad léxica". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44. 47-65.
- Gómez de Molina, José Ramón y María Begoña Gómez Devís. 2004. *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Hall, Jennifer Lee. 2015. *Debating Darija: Language Ideology and the Written Representation of Moroccan Arabic in Morocco*. Tesis doctoral, Michigan: University of Michigan. Disponible en <<http://goo.gl/8iKpGA>>.
- Heath, Jeffrey. 2002. *Jewish and muslim dialects of moroccan Arabic*. Nueva York: Routledge Curzon.
- Hernández Muñoz, Natividad. 2006. *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández, Natividad, Cristina Izura y Carmela Tomé. 2014. "Cognitive factors of lexical availability in a second language". En *Lexical availability in English and Spanish as a Second Language*, Rosa María Jiménez Catalán (ed.), 169-186. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Hernández Muñoz, Natividad y Carmela Tomé Cornejo (2017): "Léxico disponible en primera y segunda lengua". En *VenPalabras1. Palabras, Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*, Florencio del Barrio de la Rosa (ed.), 99-122. Venecia: Edizioni Ca'Foscari.
- Herreros Marcilla, María. 2015. "La disponibilidad léxica como propuesta de investigación docente. Análisis en alumnos inmigrantes no hispanohablantes". En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso Internacional ASELE*, Yuko Morimoto, María Victoria Pavón y Rocío Santamaría (eds.), 459-468. Madrid: ASELE.
- Herreros Marcilla, María. 2016. "Disponibilidad léxica oral en inmigrantes de origen marroquí. Análisis sociolingüístico en torno a las variables sexo, edad y años de residencia en España". En *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*, Noemí Domínguez García, Carmen Fernández Juncal y Juan Luis García Alonso (coords.), 129-145. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Jiménez Berrio, Felipe. 2013. *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Kroll, Judith F. y Erika Stewart. 1994. "Category interference in translation and picture naming. Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations". *Journal of Memory and Language*, 33. 149-174.
- López Casado, Marisa. 2013. *Disponibilidad léxica de los estudiantes de la Escuela Francesa de Ibiza (curso 2012-2013)*. Trabajo de grado, Ibiza: UNED.
- López González, Antonio María. 2010. "La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica". *Redele*, 18. Disponible en <<http://cort.as/-IVOG>>.
- López Rivero, Eva. 2008. *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE*. Memoria de máster, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Mansouri, Abdelmouneim. 1997. "Code-switching et représentation des langues en contact au Maroc". En *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Foued Laroussi (ed.), 81-92. Rouen: Publications de l'Université de Rouen.

- Miller, Catherine. 2012. "Du passeur individuel au mouvement linguistique: figures de traducteurs vers l'arabe marocain". Comunicación presentada en el 2ème rencontre d'Anthropologie Linguistique. Túnez, enero de 2012. Disponible en <<https://goo.gl/jSL7Rr>>.
- Miller, Catherine. 2014. "Évolution des pratiques, évolutions des représentations? Petit retour sur le débat autour de la valorisation de la darija au Maroc". Comunicación presentada en el Seminario LACNAD-IREMAM Langues de l'Afrique du Nord (berbère/arabe maghrébin): Statut juridique vs statut réel. Evolutions récentes, là-bas et ici. París, 11 de marzo de 2014. Disponible en <<https://goo.gl/1l2Ur7>>.
- Moustaoui, Adil. 2012. "Language Planning, Standardization and Dynamics of Change in Moroccan Arabic". *Dialectologia*, 9. 53-69.
- Njöck, Pierre Emmanuel. 1979. *L'univers familier de l'enfant africain*. Quebec: CIRB. Université Laval.
- Paredes García, Florentino. 2012. "Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. Disponible en <<http://cort.as/-0Krm>>.
- Pérez Serrano, Patricia. 2009. *Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de E/LE en los centros de interés "Medios de transporte" y "Profesiones y oficios"*. Memoria de máster, Madrid: Instituto Cervantes - UIMP.
- Piñero, Armando y Mayra Manzano. 2000. "A lexical database for Spanish speaking children". *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 32:4. 616-628.
- Prado Aragonés, Josefina y María Victoria Galloso Camacho. 2005. *Léxico disponible de Huelva. Nivel preuniversitario*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Prado, Josefina, María Victoria Galloso y Manuel Conceição. 2010. *La disponibilidad léxica en situación de contacto de lenguas en las zonas limítrofes de Andalucía y Extremadura (España) y Algarbe y Alentejo (Portugal)*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Prémare, Alfred-Louis y cols. 1993-1999. *Dictionnaire arabe-français*. París: L'Harmattan.
- Ruiter, Jan Jaap. 2006. *Les jeunes Marocaines et leurs langues*. París: L'Harmattan.
- Ruiter, Jan Jaap y Karima Ziamari. 2014. *Le marché sociolinguistique contemporaine du Maroc*. París: L'Harmattan.
- Salinitro, Anna. 2007-2008. *La dārīġa marocchina tra status ufficiale e realtà sociolinguistica: considerazioni sul ruolo del colloquiale nella società del Marocco*. Tesis de Laurea Specialistica, Venecia: Università Ca' Foscari di Venezia.
- Samper Hernández, Marta. 2002. *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Samper Hernández, Marta. 2003. *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Tesis doctoral, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Samper Padilla, José Antonio y Marta Samper Hernández. 2006. "Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica". *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5. 5-95.
- Sánchez Gómez, Coronada. 2006. "Naturaleza gramatical del léxico disponible en informantes de español como lengua extranjera". *Interlingüística*, 16. 1-10.
- Sánchez-Saus Laserna, Marta. 2016. *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Serfati, Mohamed. 2016. "La disponibilidad léxica de estudiantes marroquíes de nivel universitario: resultados generales". *Philologica Canariensis*, 22. 105-116.
- Serra, Miquel, Elisabet Serrat, Rosa Solé, Aurora Bel y Melina Aparici. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serrano Zapata, Maribel. 2004. "Aspectos sociolingüísticos del léxico disponible castellano de los preuniversitarios lidanos". *Pragmalingüística*, 12. 147-165.
- Šifrar Kalan, Marjana. 2014. "Disponibilidad léxica en diferentes niveles de español/lengua extranjera". *Studia Romanica Posnaniensis*, 41:1. 63-85.

- Soto Aranda, Beatriz y Mohamed El-Madkouri. 2005. "Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático". *Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, 10. 385-435. Disponible en <<http://cort.as/-IVOV>>.
- Tomé Cornejo, Carmela. 2015. *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis doctoral, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Youssi, Abderrahim. 2009. *الأمير الصغير*. Casablanca: Aïni Bennai.

Anexo I

(\*) Palabras definidas en el anexo II // \*\* El término süsfinen Tánger-Arcila engloba las formas sütyäma y todos los híbridos entre estas dos lexías.

	Alumnos inmigrantes en español		Nativos español Extremadura		Estudiantes ELE		Alumnos inmigrantes en árabe		Arabófonos de Tánger-Arcila	
	pantalón/es	chaqueta/s	pantalón/es	camiseta/s	camiseta/s	serwāl	pantalón	serwāl	pantalón	serwāl
1	0,77488	0,55008	0,71316	0,63063	0,77464	serwāl	pantalón	0,76209	pantalón	0,87251
2	0,47811	0,42509	0,53921	0,43139	0,69859	süf	eslip	0,47904	pantalón corto	0,50855
3	0,41090	0,38912	0,41518	0,39980	0,66462	tríkü	jersey (de lana)	0,42533	chilaba	0,46291
4	0,30115	0,26777	0,36661	0,30115	0,54069	taqäšer	calzetines	0,40393	camisa (europea)	0,44468
5	0,26644	0,24938	0,34034	0,33968	0,52248	sebbät	zapatos	0,36963	falda	0,33611
6	0,21414	0,21036	0,34034	0,33968	0,39532	y'k'ä	chaqueta	0,34400	calzetines	0,31157
7	0,18416	0,14482	0,25719	0,25459	0,32499	lbäs	vestido, traje	0,27777	jersey	0,29860
8	0,13285	0,11108	0,22675	0,22675	0,22323	y'elläba	chilaba	0,23722	eslip	0,28850
9	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,20278	sütyäma	sujetador	0,22212	chaqueta	0,27323
10	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,19990	sberdäma	esparteña	0,18951	camiseta	0,26444
11	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,19258	su'firma	chándal	0,14476	pañuelo (para la cabeza)*	0,24996
12	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,19092	ligwät	guantes	0,14179	cañón	0,22871
13	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,18571	colän	pantis	0,14030	vestido, traje	0,22842
14	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,14507	šäbbü	sombrero	0,13112	zapatos	0,22251
15	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,13812	qmüya	camisa (europea)	0,13007	abrigo	0,21263
16	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,10609	käsni	bufanda	0,12842	bodi	0,18685
17	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,09672	y'äbädür	traje de paño*	0,10907	casaca	0,18187
18	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,08982	šürt	pantalón corto	0,10314	blusón de lana*	0,17934
19	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,07910	tarbüs	sombrero de fieltro*	0,09920	camisa (marroquí)*	0,17827
20	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,07680	hdä'	zapatos	0,09740	sombrero de fieltro*	0,14740
21	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,06528	qaftän	cañón	0,09740	vestido	0,11955
22	0,11108	0,11108	0,22100	0,22100	0,06447	mcyät	medias	0,09131	traje de paño*	0,11483

23	pantalón/es corto/s	0,07575	vestido/s	0,16459	gafas	0,05358	šarf	echarpe, pañuelo	0,07849	sberdina	espardeña	0,10663
24	chancía/s	0,07373	gorra/s	0,15474	pendiente/s	0,05279	blüza	blusa	0,07185	susiñ**	sujetador	0,10539
25	sudadera/s	0,06776	chaleco/s	0,15003	pulsera/s	0,04348	šbäya	tipo de manto*	0,05982	käbä	traje, abrigo	0,10118
26	reloj	0,05681	(pantalón) pirata/s	0,14517	guantes	0,03905	fisja	chaqueta	0,05556	büfandä	bufanda	0,09762
27	orejera/s	0,05618	calzonal/s	0,14154	anillo/s	0,03698	bantlän	pantalón	0,05085	bełga	babucha (de hombre)	0,09675
28	botas	0,05534	bragas	0,12221	pijama/s	0,03546	grabäta	corbata	0,05085	müntü	abrigo	0,09104
29	leggings	0,05113	botá/s	0,12040	abrigo	0,03473	qmış	camisa (marroquí)*	0,05085	ykita	chaqueta	0,09034
30	gorra	0,04661	cinturón	0,10823	tacones	0,03291	fışartı	camiseta	0,05085	šenkla	chancía	0,07912

## Anexo II

### Sistema de transcripción y definición de términos

#### Consonantes

ع	?	Ocl. glotal sorda	ر	r	Vibrante alveolar sonora	غ	g	Fric. uvular sonora
ب	b	Ocl. bilabial sonora	ز	z	Sibilante alveolar sonora	ف	f	Fric. labiodental sorda
ت	t	Ocl. dental sorda	س	s	Sibilante alveolar sorda	ق	q	Ocl. uvular sorda
ث	?	Fric. interdental sorda	ش	ʃ	Sibilante palato-alveolar sorda	ك	k	Ocl. velar sorda
ج	y	Afric. palato-alveolar sonora	ص	?	Sibilante alveolar sorda faringalizada	ل	l	Lateral alveolar sonora
ح	?	Fric. faringal sorda	ض	?	Ocl. alveolar sonora faringalizada	م	m	Nasal bilabial sonora
خ	x	Fric. uvular sorda	ظ	?	Ocl. alveolar sorda faringalizada	ن	n	Nasal alveolar sonora
د	d	Ocl. dental sonora	ظ	ɟ	Fric. interdental sonora faringalizada	ه	h	Fric. glotal sorda
ذ	?	Fric. interdental sonora	ع	?	Fric. laríngeal sonora			

#### Vocales y semivocales

<b>Ultrabreve (schwa)</b>	e			و	w/ū
<b>Breves</b>	a	i	u	ي	y/ī
<b>Largas</b>	ā	ī	ū	ى	à

#### Definiciones

**ʃbāya:** “Manto flojo de lana empleado por hombres y mujeres en Oriente Medio” (Cortés 1996: 711).

**qmīš:** “Camisa tradicional marroquí, con apertura en el hombro (para hombre) o sobre el pecho (para mujer)” (Prémare 1993-1999: 10/426, traducción propia).

**qanḡūra:** “Blusa, blusón de lana, amplio y sin mangas” (Prémare 1993-1999: 10/434, traducción propia).

**sebniyya:** Pañuelo o velo para cubrirse la cabeza.

**ʃarbūš:** “Gorro troncocónico de filtro generalmente rojo, importado de Europa” (adaptado y traducido de Prémare 1993-1999: 8/272).

**ʃābādūr:** “1. Traje de paño bordado con mangas partidas hasta los codos (para poder remangarlas) y llevado junto con un cinturón largo de seda o de lana rojo; 2. Conjunto de chaqueta, dos chalecos y un pantalón” (Prémare 1993-1999: 2/134, traducción propia).