

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General

de Información y Publicaciones

© De los artículos y obras de redELE, sus respectivos autores

Edición: 2007

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a José María Izquierdo

Presidente de FIAPE (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español)

CONTENIDOS

Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre Redes y Práctico

Barrios Rodríguez, M^a Auxiliadora

Universidad Complutense de Madrid

La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos

Benyaya, Zineb

Universidad de Granada

Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes

Fernández Martín, Patricia

Universidad Complutense de Madrid

Dificultades de los estudiantes rusos de ELE, los verbos ser y estar

Martínez Martín, Héctor

Instituto Cervantes de Moscú

Problemas específicos del aprendizaje del español para búlgaros

Lorente Muñoz, Pablo

Secciones Bilingües del MEC en Países del Este

Las leyendas urbanas del subjuntivo

Pérez-Cordón, Cristina

Departamento de Español. Sede de Naciones Unidas (Nueva York)

Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral

Pérez Fernández, Carmen

Liceo Botta de Ivrea (Italia)

La integración lingüística de inmigrantes rumanos en Alicante

Roesler M. A., Patrick

Antiguo alumno Universidad Humboldt de Berlín

**Tipos de reflexión metalingüística y competencia gramatical en E/LE:
estudio práctico sobre la perífrasis IR A + infinitivo**

Solís García, Inmaculada

Universidad de Selerno (Italia)

Cápsulas culturales: el uso de refranes en la clase E/LE (nivel A2)

Soriano Salkjelsvik, Kari y Martínez, Juan Antonio

Universidad de Bergen (Noruega) y Universidad Noruega de Ciencias Económicas

Entrevista a José María Izquierdo
Presidente de FIAPE, Federación Internacional de
Asociaciones de Profesores de Español
Octubre 2007

José María Izquierdo (Valencia, 1954) es doctor (1993) por la Universidad de Valencia, España. Residente en Noruega desde 1986. Actualmente es bibliotecario de investigación responsable del área de Lenguas románicas de la Biblioteca de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad de Oslo y profesor de literatura española en el Departamento de Literatura, Estudios de área y Lenguas europeas de la misma universidad. Su área de investigación se centra en la literatura española contemporánea. Actualmente preside la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español, <http://www.fiape.org>, la Asociación Noruega de Profesores de Español, <http://www.anpenorge.no/>, y la Asociación Hispanista Noruega <http://folk.uio.no/jmaria/AHN/index.html> .
Su dirección electrónica es: p.j.m.izquierdo@ub.uio.no

1. Para quien no conozca Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español, ¿puede explicar brevemente en qué consiste esta federación?

La Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE) es una organización que coordina a 15 asociaciones nacionales de profesores de ELE (de todos los campos y niveles) en países no hispanohablantes. La federación pretende poner en contacto a los profesores de español de diferentes realidades nacionales y culturales para organizar congresos y cursos especialmente diseñados para un profesorado que carece de la posibilidad de la inmersión lingüística y que por ello tiene una problemática específicamente diferente a la del profesorado de ELE de países hispanohablantes.

2. El hecho de que FIAPE esté integrada por asociaciones de numerosos países ¿aporta enfoques diferentes a la hora de determinar la política de la federación? y en otros aspectos ¿hay diversidad de enfoques según el país?

Voy a intentar responder a las dos preguntas a la vez y lo voy a hacer con un ejemplo. La propia composición de la federación hace que cuando organizamos los congresos nos encontramos con 15 calendarios escolares diferentes lo que genera no pocos problemas a la hora de determinar las fechas de tales eventos. Cada país tiene su propio sistema educativo con sus planes de estudio diferenciados y sus propios estándares de evaluación. Además no todos los países representados son europeos por lo que, por ejemplo, el MCRE no es aplicable en todo el ámbito de representación de FIAPE. En otras palabras: hay que tener en cuenta esas diferencias en todo momento mostrando una enorme flexibilidad y manteniendo la autonomía de cada una de las asociaciones federadas.

3. Acaban de celebrar a finales de septiembre su segundo Congreso en Granada ¿qué aspectos cabría resaltar?

Creemos que ha funcionado muy bien, hasta tal punto que posiblemente se abran procesos de adhesión a FIAPE de algunas asociaciones de Asia y Europa. De todas

formas debemos mejorar nuestros congresos potenciando los aspectos que reflejan las peculiaridades de FIAPE, es decir tratar temas del ELE pero desde la perspectiva de su enseñanza en países no hispanohablantes, fomentando la participación del profesorado de Enseñanza media, que es la columna vertebral del ELE a nivel mundial, y combinando aspectos teóricos reflexivos con talleres prácticos y mini presentaciones en las que se muestren experiencias didácticas que hayan funcionado eficazmente en el aula.

4. ¿Qué otras actividades desarrolla la Federación? ¿Qué ventajas ofrece la Federación a las Asociaciones y a los profesores de español en todo el mundo?

Nuestra idea es cooperar con otras instancias educativas para difundir información de actividades que tengan interés para nuestros asociados y para organizar cursos de formación y actualización del profesorado desde el punto de vista de los profesores que trabajan en países hispanohablantes y no, como ocurre muchas veces, desde el punto de vista español. Actualmente hemos constatado que muchas veces se organizan cursos de profesores según las capacidades de la institución “emisora” sin tener en cuenta las peculiaridades de los “receptores”. Nosotros queremos fomentar los cursos en los que se combinen aspectos teóricos con propuestas didácticas de carácter práctico aplicables a las realidades docentes de nuestros profesores. Para ello es necesario la cooperación entre las instituciones (ya sean editoriales, MEC, Instituto Cervantes, etc.) y nosotros para diseñar cursos participativos en los que se logre una mayor efectividad, y que cuenten con la presencia de profesores y formadores de profesores de los países anfitriones.

5. Por lo que usted puede percibir de los encuentros de la FIAPE ¿las asociaciones, en general, y los profesores, en particular, se sienten satisfechos de las políticas de inclusión de la lengua española en sus respectivos ámbitos educativos o, por el contrario, los asociados estiman que son necesarios más apoyos dentro de cada país?

Siempre hay que mantener el apoyo aunque las necesidades varían de país a país. En estos momentos hay países en donde hay un enorme déficit de profesorado de español y por ello mismo hay que fomentar unas políticas determinadas, en otros países lo que hay que fomentar es la formación y actualización del profesorado existente. En todos los casos hay que seguir manteniendo políticas de apoyo, gratuitas, que contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza.

6. ¿Cómo se ve desde otros países el papel de entidades españolas que, como el MEC, tienen entre sus objetivos la promoción de la lengua y las culturas hispánicas?

Antes que nada quiero decir que el MEC hace una labor muy valiosa tanto en su aspecto formativo, como divulgativo del español y sus culturas a través de sus diferentes Consejerías de Educación. Un buen ejemplo, y por mencionar un nombre aunque la nómina podría ser muy extensa, es el caso de la magnífica labor de Agustín Yagüe (hasta hace poco desde las antípodas). Valoramos también muy positivamente la

actividad constante de la propia redELE que se ha convertido en un polo de referencia en lo que respecta a la enseñanza del español. Otro aspecto muy positivo de la actuación en el exterior del MEC es la gratuidad de tanto sus cursos, como del uso de sus materiales, bancos de datos y herramientas existentes en la red. La situación laboral de muchos de nuestros asociados y la situación económica de sus países hacen difícil la participación en cursos de pago, de ahí que los cursos del MEC cumplan con una función de enorme importancia. De todas formas desde los países no hispanohablantes vemos con desconcierto la falta de coordinación entre el MEC y otras instituciones como el Instituto Cervantes o el solapamiento de sus funciones o ámbitos de actuación de ambas instituciones en nuestros respectivos países. Un aspecto a mejorar en el espacio no hispanohablante sería –como ya hemos dicho anteriormente- el diseñar los cursos conjuntamente con las asociaciones de profesores de cada país y no centrarse exclusivamente en los propios medios del ministerio o en la mera colaboración con las universidades locales. Los profesores que asisten a los cursos del MEC son, fundamentalmente, profesores de EM y sería bueno que parte de los que imparten los cursos de formación/actualización fueran profesores de ese sector educativo en el país anfitrión.

7. Desde su perspectiva internacional, ¿cree que los profesores de español tienen inquietudes comunes independientemente de su país de trabajo? ¿Qué ideas podrían aportarse para su solución?

Bueno en la pregunta anterior ya introduje temas algo complejos y en esta me temo que me voy a ver obligado a continuar en esa línea. Sí, el profesorado de español en el extranjero tiene inquietudes comunes ya sean laborales y profesionales. El profesorado de español debe organizarse en la asociación local de profesores de español y a la vez en el sindicato profesional que mejor se ajuste a sus intereses. No es aceptable la situación laboral en la que se encuentran algunos de los profesores de español. Al mismo hay que dignificar la profesión de profesor de lenguas y en concreto de ELE. Una persona, por el mero hecho de ser hispanohablante, no está cualificada para dar clases de ELE. Debe exigirse la cualificación formal –cursos de español, convalidaciones y cursos de didáctica- a todo el personal que vaya a centrar su actividad profesional en el campo de la enseñanza del ELE. Esos cursos deben ser los del país donde se va a trabajar o bien cursos reconocidos o convalidables en los países en cuestión. La contratación de personal no cualificado supone un desprecio tanto hacia nuestro trabajo, como hacia los alumnos y estudiantes. Esto tampoco es aceptable. Otros asuntos que deberían de ser tratados son los derivados del rápido crecimiento de la popularidad del español en muchos de los países en los que hay asociaciones federadas en FIAPE. Las autoridades educativas de esos países deben crear los medios para que la enseñanza del español sea sostenible eliminando la tendencia al fomento de soluciones coyunturales que ni benefician a la enseñanza, ni a profesores, alumnos y estudiantes.

8. Usted es también presidente de la Asociación de Noruega de Profesores de Español ¿Qué percepción del español y lo español se tiene en Noruega? ¿Coincide con la que se tiene, en general, en los países escandinavos?

Históricamente ha habido pocos contactos culturales entre Noruega y España. Sólo durante los últimos cuarenta años ha habido un crecimiento del interés por el mundo

hispanico de parte de los noruegos, motivado por el turismo en España y el trabajo de solidaridad con Latinoamérica. Tradicionalmente las lenguas extranjeras que se aprendían en la escuela eran el inglés, el alemán y el francés, posteriormente llegó el español. Actualmente, a causa de la reforma realizada en la enseñanza secundaria el año 2006 y por la aplicación del proceso de Bolonia en las universidades, el español se está situando poco a poco en la segunda posición tras el inglés. La modernización de España, el fin de las dictaduras hispanoamericanas, el incremento del turismo hacia los países hispanicos y la popularización del fenómeno latino dentro de la cultura popular son algunas causas del aumento de popularidad del estudio de nuestra lengua. Además en la enseñanza media se ha dado, junto a la reforma mencionada, una actitud abierta y muy activa por parte del profesorado de español hacia la adaptación de nuevos enfoques didácticos presentando el estudio de la lengua desde su dimensión práctica, fomentando el enfoque comunicativo y utilizando las TICs. Todo esto ha hecho que el estudio del español se haya convertido en algo muy atractivo para los jóvenes noruegos.

9. Desde hace años, los medios de comunicación se hacen eco a diario de la expansión del español en el mundo ¿cree que todavía nos encontramos en esa situación de crecimiento? ¿Qué queda por hacer que no se haya hecho?

Sí, creo que seguimos creciendo y que este crecimiento se va a inscribir en un proceso de normalización de la presencia de “lo hispanico” en el mundo. Y también respondo afirmativamente a su pregunta acerca de si queda algo por hacer. En estos momentos hay una relación excesivamente rígida entre España y las comunidades de aprendientes y profesores de los países no hispanohablantes, creo que hay que fomentar las relaciones entre los profesores y estudiantes de español de los diferentes países no hispanohablantes entre sí, con España y el resto los de países hispanohablantes que paulatinamente se sumen a la difusión educativa de nuestra lengua. También es necesario el fomento del español como lengua de comunicación al mismo nivel que el francés y aproximarse al nivel del inglés. Es preciso que haya un incremento de la presencia útil del español académico y escolar en Internet. Y digo útil porque en estos momentos hay una inflación de sitios que o bien no ofrecen nada de interés o bien se limitan a duplicar la información ya existente. Una de las herramientas necesarias que se echa en falta es la de un *chat* libre de publicidad y específicamente centrado en el intercambio comunicativo entre alumnos y profesores de EM de diferentes países. El profesorado de español en países no hispanohablantes debe incrementar su presencia en la red con soluciones didácticas y recursos informáticos que sean acordes con las realidades específicas de los planes de estudio de tales países. Por último hay que establecer puentes entre el mundo de la Enseñanza media y de la Enseñanza superior, todos sabemos que actualmente en la mayoría de los países hay una falta de diálogo entre ambas realidades que, por lo menos en el campo del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, es muy negativo.

10. ¿Cómo ve el futuro de FIAPE?

El futuro de la federación está estrechamente unido al de la sostenibilidad de la enseñanza del español en las enseñanzas medias de los países no hispanohablantes. Nuestro papel debe ser doble. Por una parte abrir nuevos caminos de comunicación entre todas las realidades vinculadas al ELE y por otra parte coordinar las actuaciones

de las diferentes asociaciones de enseñantes de ELE salvaguardando la calidad de la enseñanza y fomentando la formación permanente del profesorado. En el futuro creo que nuestra actividad debe centrarse en contribuir en el diseño de cursos de formación del profesorado en colaboración con entidades como las Consejerías de Educación del MEC –por mencionar unas que conozco bien- en los que se combine teoría y reflexión con práctica y experiencia educativa, y en la celebración de congresos con una amplia presencia del profesorado descrito a lo largo de esta entrevista en los que se creen espacios de diálogo y discusión en torno a nuestro mundo específico de profesores e investigadores del español y sus culturas en países no hispanohablantes.

Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre *Redes* y *Práctico*¹

MARÍA A. BARRIOS RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

auxiba@filol.ucm.es

Doctora en Filología Hispánica. Investigador de la Universidad Complutense de Madrid. Se ha especializado en las colocaciones léxicas y las estudia en el marco teórico de la Teoría Sentido-Texto. Ha trabajado en los diccionarios combinatorios *Redes* y *Práctico* y en la actualidad elabora una base de datos para la enseñanza del español a extranjeros.

Resumen: Los diccionarios combinatorios del español *Redes* y *Práctico* constituyen una inestimable ayuda para profesores de ELE. En este trabajo se comparan ambas obras y se muestra cómo el primer diccionario, más conceptual, es una valiosa ayuda para lexicógrafos y lingüistas en general, mientras que el segundo, más sencillo y en el que se ha duplicado la información, es una insustituible herramienta para profesores y estudiantes de ELE.

1. INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2004 se publicó *Redes*, el primer diccionario combinatorio del español, obra innovadora en su enfoque pues en ella los predicados se convertían en núcleo y principal objeto de estudio². En septiembre de 2006 salió a la luz *Práctico*, una versión práctica y ampliada de *Redes*, que sin perder su entramado conceptual se ofrece como una obra de uso. Si *Redes* era un intento de reflexión acerca de la restricción léxica, *Práctico* pretende ayudar a encontrar la palabra adecuada, sumándose a la lista de trabajos onomasiológicos orientados a la producción y no a la comprensión (Bosque: 2006). De este modo se ofrece como

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada en el II Congreso Internacional de Lexicografía AELex, celebrado en Alicante en septiembre de 2006.

² Existe una obra de 2001 que recoge una pequeña parte de la combinatoria del español, el *Diccionario Euléxico* de Javier Boneu, de mil ochocientas entradas sustantivas, cuya intención es, en palabras del autor, ayudar a “expresarse con estilo y rigor”. En 2004 se presentó la interfaz del DiCE, el *Diccionario de colocaciones del español*, dirigido por Margarita Alonso Ramos, que por el momento recoge la combinatoria de nombres de sentimiento. En cuanto a las obras en otras lenguas, diccionarios como el de colocaciones de Oxford, el *Dictionnaire de cooccurrences* de Beauchesne, o el *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain* de Igor Mel'čuk, coinciden en prestar escasa atención a los predicados.

una ayuda a profesores y estudiantes de español como lengua extranjera, traductores y otras personas interesadas en hablar y escribir en español como un nativo.

Ninguno de los dos diccionarios recibe el nombre de diccionario de colocaciones, por una parte porque ambos recogen algo más que colocaciones, restricciones lingüísticas (Bosque: 2004, xcvi-cii), fenómenos de combinatoria en sentido amplio recopilados en un diccionario cuyos lemas son tanto sustantivos como adjetivos, adverbios, verbos y locuciones nominales, adjetivales, adverbiales y verbales. Pero sobre todo no son diccionarios de colocaciones porque la denominación *diccionario de colocaciones* se presta a múltiples interpretaciones. Por ejemplo, si se comparan la entrada *book* del diccionario de Oxford con la entrada *libro* de *Práctico* se comprueba que mientras en el primero aparecen *good* y *great*, en *Práctico* no aparecen ni *buen libro* ni *libro genial*. Esto demuestra que el primero, como otros diccionarios de colocaciones, recoge también combinaciones frecuentes, con el consiguiente peligro de que el concepto de colocación se vacíe de contenido.

Redes era un diccionario de contornos en el que además había otras muchas informaciones (Bosque: 2004, lxxxvii). *Práctico*, además de ser un gran diccionario de contornos, se asimila en su forma al *Diccionario de colocaciones* de Oxford o al de Beauchesne, aunque aporta más información que estos diccionarios. La gran cantidad de información contenida en *Práctico* se debe a que se ha duplicado el número de entradas de *Redes*: este contiene 7,115 entradas (sin contar entradas conceptuales, con las que la cifra ascendería a 7,888); *Práctico* se acerca a 14,000 (sin contar con las entradas remisión).

EL presente trabajo tiene como objetivo comparar *Redes* y *Práctico* con intención de describir las diferencias entre uno y otro diccionario, y comprobar si este tipo de obra puede servir de herramienta a la lexicografía tradicional y no tradicional.

En el apartado 2 se exponen las diferencias y semejanzas en la macroestructura de ambos diccionarios; en el apartado 3 se exponen las diferencias y semejanzas en su microestructura, incidiendo en el nuevo enfoque de *Práctico*; en el apartado 4 se reflexiona acerca de si *Redes* y *Práctico* pueden aportar algo a la lexicografía tradicional y no tradicional; en el apartado 5 se resumen las conclusiones.

2. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS EN LA MACROESTRUCTURA DE REDES Y PRÁCTICO

Práctico y *Redes* ofrecen una información puramente descriptiva de las combinaciones del español, pero ambos difieren tanto en la macroestructura como en la microestructura.

En cuanto a la macroestructura, en *Redes* hay tres tipos de entradas: analíticas, breves y conceptuales. Las entradas analíticas son las más importantes y se apoyan en un estudio semántico realizado desde el punto de vista de los predicados. Este modo de proceder respondía a la intención de invitar al lector de *Redes* a reflexionar acerca de las restricciones léxicas: la agrupación de palabras, a diferencia de otros diccionarios, invita a pensar que el fenómeno combinatorio no es algo casual.

Como indica su director en el prólogo (Bosque: 2004, C-CX), si se sabe que *planear* significa 'volar con las alas extendidas', por conocimiento del mundo se puede averiguar que *planear* se combina con *avión*, *pájaro* y *ala delta*, pero no con *paracaidista*, *nube* y *flecha*, por la sencilla razón de que estos sustantivos denotan realidades que no tienen alas. El problema es que el verbo *planear* se usa con otros muchos sustantivos en sentido figurado, entre los que se encuentran *sombras*, *dudas*, *sospechas* y *temores*, palabras que no pueden deducirse de la definición de *planear*. *Redes* describe listas de palabras combinatorias y las agrupa según sus características semánticas, invitando a descubrir en dicha caracterización el porqué de la restricción lingüística. Así ocurre, por ejemplo con el adjetivo *luminoso* de la figura 1.

Si se estudia dicha entrada se aprecia que ofrece la combinatoria agrupada en torno a diez clases léxicas, entre las que se encuentran los sustantivos que designan dispositivos que permiten emitir un mensaje, como *señal luminosa* o *letrero luminoso*; el rastro dejado por algo luminoso, como *estela luminosa*; facultades mentales, como *inteligencia luminosa*; juicios, como *idea luminosa*, etc. Esta agrupación presenta los usos figurados como extensiones naturales de los usos físicos (Bosque: 2006) y facilita el estudio de los componentes semánticos que comparten todas las clases léxicas seleccionadas por el predicado (Bosque: 2004, CXXII-CLVII; Muñoz Núñez: 2006, 5).

luminoso *adj.* □ En su sentido literal de 'claro, radiante o diáfano' se combina con sustantivos que designan espacios o lugares (*salón*, *ciudad*, *terreno*), con otros que designan astros o planetas (*estrella*, *sol*), y otras cosas materiales, más frecuentemente obras de creación (*pintura*, *película*, *óleo*, *sinfonía*, *novela*) y ciertas partes del cuerpo (*piel*, *tez*, *cabello*). También se combina con sustantivos temporales (*otoño*, *primavera*, *día*, *tarde*) y con otros que designan la luz en todas sus manifestaciones (*haz*, *rayo*, *reflejo*, *destello*). Se combina asimismo con...

A SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN DIVERSOS DISPOSITIVOS DISEÑADOS PARA SEÑALIZAR O PARA EXPONER ALGÚN MENSAJE. POR EXTENSIÓN TAMBIÉN CON OTROS QUE DESIGNAN EL MENSAJE MISMO: 1 **señal** ++: Señal *luminosa* de una estadia que terminaba con un amable cansancio hacia la oferta comercial de la ciudad... CAP041001 2 **panel** ++: Hay que frenar los abusos que se están cometiendo (...) zonas residenciales ahora sembradas de paneles *luminosos*. CAP161097 3 **indicador** +: Y propone la instalación en los vehículos de indicadores *luminosos* o de mamparas de protección. LVE030196 4 **anuncio** +: Dotado de iluminación artificial, por las noches brilla como si se tratase de un anuncio *luminoso* gigante. ABC130893 5 **cartel** +: Se aumentó la precisión y la confiabilidad del radar, se colocaron 70 carteles *luminosos* de rodaje y estacionamiento... CLA140297 6 **letrero** +: ...un montaje de nueve filamentos de 14 metros de altura que forman un bosque virtual de letreros *luminosos*. EPD041097 7 **rótulo** +: ...en la localidad vizcaína de Portugalete, donde realizaron pintadas y rompieron el rótulo *luminoso*, según denunció el concejal de la coalición... ENC300301 8 **pantalla**: ...el despliegue de recursos tecnológicos (mapas, pantallas *luminosas*, ingredientes múltiples para impresionar sobre todo al visitante joven) que en las condiciones actuales no brillan como debieran y merecen. LVE090396 9 **baliza**: En la calle de Serrano habrá 400 balizas *luminosas* -de un nuevo modelo, gracias a un inversión de 30 millones de pesetas adjudicada a la empresa Licuas-. EPE051201 10 **cono**: ...la dirección general de Tráfico instalará conos y balizas *luminosas* para marcar las vías adicionales. LVE280396

B SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN EL RASTRO DEJADO POR EL PASO DE ALGO: 11 **estela**: El cardenal nicaragüense, Miguel Obando y Bravo, definió a la religiosa como «una gran mujer que deja una gran estela *luminosa*, porque estaba llena de caridad, consagrada al amor de Dios y del prójimo». DLA060997 12 **huella**: He aquí la secuencia: fondos blancos y negros alternantes, o, mejor, luz y oscuridad, pueden ser igualmente manchados, que es allí donde deja su huella *luminosa* la pintura. EPE030181 13 **vestigio** -: ...España se decantó por la cara pundonorosa del choque, la que acabó por borrar todo vestigio *luminoso* en una noche de plena penumbra. EME080296

□ Véase también: **fulgurante**.

□ En su sentido (aproximado) de `muy brillante, muy destacado´ se combina con sustantivos que designan personas (*mujer, poeta, violinista*), ciertos eventos (*ceremonia, banquete*), y múltiples unidades de la expresión verbal, más frecuentemente aplicados al lenguaje literario (*lenguaje, dicción, estilo, expresión, discurso, texto, página, prosa, verso, metáfora, testimonio*). Se combina además con...

C SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN CIERTOS MODOS DE SER DE LAS PERSONAS, SOBRE TODO SI SE VALORAN SOCIALMENTE: 14 **personalidad**: Convocado para la posteridad en las memorias de Carlos Barral y de Alberto Oliart, Roca-Sastre tenía una personalidad *luminosa* y el legado patricio de su padre... EPE300399 15 **bondad**: ...si estuviera tan persuadido como algunos de la *luminosa* bondad de sus actuaciones no vacilaría en unirme al colectivo en lugar de andar por ahí soplando gaitas. EPE311099 16 **sencillez**: A veces jugábamos en grupo al «burro en pie», único juego de cartas jamás practicado por Rafael Alberti. Es de una *luminosa* sencillez. ABC151093 17 **elegancia**: Desde la sobria elegancia, *luminosa* y escueta con que se presenta la obra... EME080595

D SUSTANTIVOS QUE DENOTAN FACULTAD MENTAL, GENERALMENTE INVENTIVA, CREATIVA O HUMORÍSTICA. TAMBIÉN CON OTROS QUE DESIGNAN ALGUNAS DE SUS MANIFESTACIONES: 18 **inteligencia** ++: Joselito fue un Luzbel adolescente, caído por orgullo de su *luminosa* inteligencia viva. ABC140593 19 **ingenio** +: ...un extraño ingenio *luminoso*, novedad para este espectáculo- como símbolo de inocencia y pureza. EPE120899 20 **fantasía**: El pintor belga, con su poderosa fantasía burlesca tan *luminosa* como el impresionismo, fue en realidad (...) un pionero del expresionismo en todo el continente. EPE270999 21 **gracia**: En Alicia está presente, con una frescura y una gracia *luminosas*, el absurdo, el metalenguaje y la escritura automática... EME050194 22 **chispa**: Varias noches después, el astrónomo italiano se percató de una cuarta chispa *luminosa* también muy próxima al planeta gigante. ABC030395 23 **ironía**: ...la capacidad de angular que tenía César Lucas cuando era un fotógrafo de periódico, la *luminosa* ironía de Catal... LVE250596

E ALGUNOS SUSTANTIVOS QUE DENOTAN ESTADO DE ÁNIMO O ACTITUD DE EXULTACIÓN, ENTUSIASMO O CONFIANZA EN ALGUNA COSA: 24 **optimismo**: Especialmente Anna Lizaran (Vladimir), sobre quien Pasqual hace recaer el optimismo franco y *luminoso* de su lectura. EPE150299 25 **euforia**: Su pintura ofrecería siempre la mística gravedad navarra y la euforia *luminosa* del Mediterráneo. EPE291299

F SUSTANTIVOS QUE DENOTAN RECURSO, SISTEMA O MÉTODO: 26 **estrategia**: *Luminosa* estrategia de los grandes cerebros de la Compañía. EPE120199 27 **procedimiento**: Cuando el teléfono de la cabina se queda un solo duro, ¿han calculado ustedes los millones de pesetas que se queda la Compañía por este complicado y *luminoso* procedimiento? EPE120199 28 **estructura**: Se

trata de una estructura *luminosa* que reproduce la forma de un tradicional árbol navideño... LVE021295 29 **logística**: También sabe lo suyo de psicodelias, a partir de la logística *luminosa* que se plantea actuando en salas de aforo medio. EME091196

G SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN JUICIOS Y OTROS EFECTOS DE LA ACTIVIDAD MENTAL, ESPECIALMENTE LA RAZONADORA: 30 **idea ++**: Un alto funcionario (cuyo nombre mantenemos en reserva) señalaba que los multilaterales «siempre vienen con una idea *luminosa*: creen planes de empleo de emergencia». EUV031196 31 **noción**: Escuchándola se tiene una noción exacta y *luminosa* de la legítima esencia del jazz auténtico, en la genuina línea tradicional... LVE100295 32 **pensamiento**: ...recordó a Artigas realzando como «señal de su *luminoso* pensamiento» el artículo tercero de las Instrucciones de 1813... BUS280900 33 **argumento**: Siguiendo con su argumento *luminoso*, hace una media docena de años se puso a trabajar con la cera... EPD120996 34 **principio**: Quizá merecía un final menos triste, aunque sólo fuera para ser fiel a su *luminoso* principio. EPE170499

H SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN EL ENFOQUE DESDE EL QUE SE EXAMINA O SE ABORDA ALGÚN ASUNTO: 35 **visión**: Visión *luminosa*, «dibujada» y pintada con maestría, que canta en estas obras (veintinueve, más un tríptico) tan ajenas a modernos tenebrismos. ABC081191 36 **perspectiva**: ...las negras perspectivas de la economía mundial, las *luminosas* perspectivas de la economía española y la crisis de Argentina. EPE271201 37 **punto de vista**: ...llevan el micro de aquí para allá para que las señoras y los señores aporten sus *luminosos* puntos de vista. EME050595

I SUSTANTIVOS QUE DESIGNAN LO QUE SE PRESENTA COMO PRUEBA O ILUSTRACIÓN DE ALGO: 38 **ejemplo**: El presidente del Consejo, Romano Prodi, se declaró «afectado y conmovido» y presentó a la madre Teresa como «ejemplo *luminoso* de amor al prójimo». DLA060997 39 **muestra**: ...se podrían encontrar estos días muestras tan *luminosas* como las que se encuentran aquí de lo que son las virtudes y los defectos «típicos» de los catalanes. EME220296

J OTROS SUSTANTIVOS; POSIBLES USOS ESTILÍSTICOS: El silencio *luminoso* de sus espacios: pintura y sueño, afirmación y nostalgia, gozo y soledad. ABC240295; Aquella mañana los montes estaban nevados en parte y en parte oscuros, con el latido siempre *luminoso* de los pinos. ABC181194

Se combina también con: **halo (de)**

Véase también: **rutilante**.

Figura 1

El estudio semántico y la inserción de un ejemplo documentado para cada palabra combinatoria hacen que la entrada *luminoso*, como todas las entradas analíticas de *Redes*, sea muy extensa. En esto contrasta con las entradas breves del mismo diccionario, entradas en las que no hay clases léxicas porque no se han redactado una a una, sino que se han obtenido de modo automático: el ordenador obtuvo sustantivos, locuciones, y algunos verbos, adjetivos y adverbios del cuerpo de las entradas analíticas, de modo que estas palabras se convirtieron en lema y los predicados de las mismas dejaron de ser lema para aparecer en el cuerpo de la entrada breve.

Así ocurre, por ejemplo, en *claro*, entrada breve heredada de las entradas analíticas de los adverbios y locuciones *absolutamente*, *como el agua*, *meridianamente*, etc., que aparecen en el cuerpo de la entrada que se reproduce en la figura 2:

claro (*adj.*) como el agua, meridianamente, totalmente (*adv.*)
decir, escribir, explicar, hablar, otros verbos de lengua

Figura 2

Las entradas analíticas y breves de *Redes*, como las que muestran las figuras 1 y 2, en *Práctico* se funden en un único tipo de entrada llamada simple, cuyas características se exponen detalladamente más adelante. Un tercer tipo de entradas de *Redes*, las referencias cruzadas a los conceptos que procedían de las clases léxicas de las entradas analíticas, desaparecen en el segundo diccionario. Este modo de proceder, como se explica en el apartado 3, responde a que el nuevo diccionario es menos conceptual y más práctico, se pierde en profundidad y se gana en extensión: la mayoría de las entradas se han simplificado aunque en ellas la combinatoria se estudia con la profundidad suficiente para mostrar el buen uso del lema. La consecuencia de la creación de las entradas simples y de que los lemas de *Práctico* sean tanto palabras seleccionadoras como seleccionadas, es que el número de entradas sustantivas aumenta considerablemente con respecto a *Redes*.

También en *Práctico* hay un reducido grupo de entradas inexistentes en *Redes*, que no responden al modelo de las entradas simples: son las llamadas entradas genéricas. Estas permiten agrupar la combinatoria compartida por entradas que pertenecen a un mismo campo léxico: así se evita que el volumen del diccionario aumente por repetición innecesaria de combinaciones del tipo *enero pasado*, *febrero pasado*, *marzo pasado*; *enero próximo*, *febrero próximo*, *marzo próximo*, etc. La combinatoria común a un mismo grupo de palabras aparece en una entrada genérica (MES en este caso, cuya combinatoria no coincide más que parcialmente con la de la entrada simple *mes*).

3. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS EN LA MICROESTRUCTURA DE REDES Y PRÁCTICO

Las nuevas entradas simples de *Práctico* determinan diferencias en la microestructura entre uno y otro diccionario. Estas entradas varían con respecto a las analíticas en que no tienen entradilla, por lo que las listas de palabras designativas aparecen en el cuerpo de la entrada junto a las listas de palabras no designativas (esto responde a la suposición del que a la mayoría de los lectores de *Práctico* no les interesa distinguir lo designativo de lo no designativo, sino expresarse correctamente); los lemas se clasifican por categoría gramatical con un número (véase la figura 4); cuando la combinatoria lo pide se separan acepciones con cuadradillo; dentro de cada acepción la combinatoria se agrupa según la categoría gramatical de la palabra combinada; los grupos de palabras

combinatorias de la misma categoría gramatical se agrupan por proximidad semántica separados con doble barra, tal como se aprecia en la figura 3:

luminoso, sa adj.

■ claro, radiante

□ CON SUSTS. **salón** *El salón de la casa es muy luminoso* · habitación · ciudad · terreno · **otros lugares** || astro · planeta · estrella · sol || piel · tez · cabello · ojos || otoño · primavera · día · tarde · mañana *Nos conocimos en una mañana luminosa de primavera* · **otros períodos** || haz · rayo · reflejo · destello · halo || señal · panel · indicador · anuncio · cartel *Un gran cartel luminoso indica la entrada al teatro* · letrero · rótulo · pantalla · baliza · cono || estela · huella · vestigio

■ muy brillante, muy destacado

□ CON SUSTS. **personalidad** · bondad · sencillez · elegancia || inteligencia · ingenio · fantasía *Aún conserva la fantasía luminosa de la niñez* · gracia · chispa · ironía || optimismo · euforia || estrategia · procedimiento · estructura || lenguaje *una historia narrada con lenguaje luminoso y preciso* · dicción · estilo · expresión · discurso · texto · página · prosa · verso · metáfora || idea *¿En qué momento se me ocurriría la luminosa idea de pedirle que viniera con nosotros!* · noción · pensamiento · argumento · sugerencia || visión · interpretación · análisis || perspectiva · punto de vista || ejemplo · muestra || aportación · contribución

Figura 3

Si se compara esta entrada con la de la figura 1 se aprecia que se han heredado casi todos los sustantivos que aparecían en *Redes*; se han añadido dos nuevos grupos de sustantivos, el de *lenguaje, dicción, estilo*, etc. y el de *aportación, contribución*. Si el lector de *Práctico* es un lingüista y busca paradigmas de clases léxicas, no encontrará el análisis de los rasgos que permiten definir los subgrupos, pero aunque los rasgos semánticos no se hagan explícitos permanecen implícitos en la forma de agrupar.

Los ejemplos de *Redes*, documentados para cada palabra combinatoria, han sido sustituidos por ejemplos creados ex profeso para *Práctico*. Este cambio responde a la intención de acercar al estudiante el español hablado y cotidiano.

Como consecuencia de la creación de las entradas simples de *Práctico*, las entradas breves que se heredan de *Redes* cambian considerablemente y amplían de modo radical su contenido. Esto se aprecia en la figura 4, en la entrada *claro*, que en *Redes* adquiriría la forma vista en la figura 2. Si se comparan ambas se aprecia que gran parte de la información que aporta la entrada de *Práctico* es nueva: casi la totalidad de la entrada adjetiva, toda la entrada sustantiva, parte de la adverbial y casi todas las expresiones:

claro, ra

1 claro, ra adj.

■ luminoso o de colores suaves

□ CON SUSTS. azul una camisa azul claro · verde · amarillo · otros colores ||

tono · tonalidad || habitación la habitación más clara de la casa || día · mañana · noche · cielo · tiempo || agua

■ agudo

□ CON SUSTS. salsa La salsa me ha quedado un poco clara · puré · sopa ·

chocolate

■ puro o de timbre agudo

□ CON SUSTS. sonido · voz

■ meridiano, preciso

□ CON SUSTS. imagen · recuerdo · memoria || pensamiento · idea · juicio ||

análisis · diagnóstico · explicación · descripción · exposición · ejemplo Os pondré un ejemplo muy claro para que lo entendáis rápidamente · muestra ||

intención · motivación · motivo · causa · razón || profesor,-a · político,ca · expositor,-a · otros individuos

□ CON ADVS. como el agua · absolutamente Sus motivaciones están absolutamente claras · totalmente · meridianamente

2 claro, ra s.f.

□ CON VBOS. batir · montar montar las claras a punto de nieve · cuajar || separar

3 claro, ra adv.

□ CON VBOS. quedar Que quede claro que no fue él · dejar · estar || tener · ver || decir · hablar ¿Por qué no te dejas de rodeos y hablas claro? · preguntar · otros verbos de lengua

EXPRESIONES a las claras* [abiertamente] || poner en claro [aclarar] Tenemos que poner en claro algunos puntos || sacar en claro [obtener conclusiones de algo]

Figura 4

Otra novedad en la microestructura de las fichas de *Práctico* es que al final de cada entrada se incluyen algunas expresiones en las que aparece el lema, con el sentido entre corchetes si es necesario, y un espacio dedicado a las notas y observaciones si las hay.

4. ¿PUEDEN APORTAR ALGO REDES Y PRÁCTICO A ELE Y A LA LEXICOGRAFÍA?

El prólogo de *Redes* invita a utilizar el material que proporciona el diccionario para profundizar en distintos campos de investigación lingüística, entre otros a) la categorización múltiple, b) la definición de los sentidos figurados, c) relación entre intensión y extensión, d) rasgos léxicos y restricción lingüística:

a) *Redes* permite estudiar los rasgos semánticos de una pieza léxica en los contextos que la activan, porque sus entradas analíticas estudian los predicados: son precisamente las propiedades selectivas de los predicados las que proporcionan las categorizaciones múltiples. Así *leer* se puede clasificar como verbo de lengua (*leer en voz alta*), de percepción (*leer de refilón*) o de consumición (*leer compulsivamente*) precisamente gracias a los adverbios o locuciones adverbiales –que aparecen en *Redes* como lemas–, que restringen los verbos de modo similar a como lo hacen los adjetivos a los sustantivos (Bosque: 2004, CXLII-CXLIV).

b) *Redes* muestra como no siempre los sentidos figurados exigen una nueva acepción, pues en muchos casos el hablante integra sentidos rectos y figurados en un único sentido: por ejemplo no parecen necesarias acepciones diferentes para *destapar una caja* y *destapar un misterio* (Bosque: 2004, CII, CXXXIV-CXXXV).

c) *Redes* ofrece listas de argumentos no designativos seleccionados por distintos predicados, listas que no se pueden deducir de la definición de dicho predicado: por ejemplo para *volar* aparecen *tiempo*, *dinero*, *éxito*, *espíritu*, *imaginación* y *fantasía*, pero no *avión*, *helicóptero* o *pájaro* (Bosque: 2004, XCV).

d) *Redes* no pretende aportar listas exhaustivas de elementos de contorno, sino paradigmas con listas de ejemplos que permitan estudiar los rasgos léxicos: “necesitamos un sistema de rasgos algo más articulado que el que nos sugieren las viejas restricciones selectivas. (...) al igual que los rasgos de pluralidad son útiles pero deben ser desdoblados en otros más específicos (...) los aspectuales son necesarios, pero seguirán probablemente un proceso de desdoblamiento similar”; así mientras que en las combinaciones *hilvanar recuerdos* o *anécdotas* se encuentra el rasgo ‘plural’, en *hilvanar un discurso* o *una conversación* hay que descubrir qué rasgo(s) semántico(s) explican la restricción (Bosque: 2004, XCV- CV).

Muchas de estas posibles vías de investigación sugeridas en *Redes* permanecen abiertas también en *Práctico*. Si bien es cierto que en el segundo diccionario no aparecen clasificadas las clases léxicas, esto no significa que no se puedan rastrear los paradigmas en las entradas simples, y llegar a ellos de un modo intuitivo a partir de la información combinatoria que se proporciona.

A nuestro juicio el estudio de las entradas de *Práctico* puede ser muy útil, no sólo a los lingüistas en general, como se propone en los puntos a), c) y d), sino también a profesores y estudiantes de español como lengua extranjera, y a

lexicógrafos, tanto a aquellos que elaboran diccionarios tradicionales como aquellos que trabajan con diccionarios más específicos.

En cuanto a la enseñanza de español a extranjeros, Higuera (2006) defiende que es posible y necesario enseñar las colocaciones desde el primer nivel de ELE y propone ejercicios acordes con la idea. En otro trabajo la autora desarrolló ampliamente algunas de las posibles aplicaciones de *Práctico*. Sus propuestas muestran que dicho diccionario facilita la obtención de material para la programación de actividades.

Supongamos que tomamos la entrada *error*, en la que hay veinticinco adjetivos que significan 'grande'. Aunque no sea necesario enseñar todos ellos a los alumnos de ELE, se podrían agrupar por grado de dificultad; de cada grupo se podrían elegir algunas colocaciones para cada nivel de ELE, como se muestra en (1):

- (1) a) Niveles A1 y A2: error grande/ grave/ enorme
b) Niveles B1 y B2: error escandaloso/ fatal/ monumental/
mortal/ profundo/ serio/ tremendo
c) Niveles C1 y C2: error abismal/ clamoroso/ colosal/
craso/ descomunal/ estrepitoso/ garrafal/ inadmisible/ inexcusable/
manifiesto/ mayúsculo/ supino

Las listas de colocativos se ofrecen como un rico material para profesores innovadores que sean capaces de asimilar la ingente cantidad de información que se proporciona y de producir materiales didácticos y cercanos para los alumnos.

En cuanto a la utilidad de *Práctico* para los lexicógrafos que trabajan en diccionarios tradicionales, por una parte la restricción léxica –como se veía en b)– permite distinguir las acepciones necesarias de las no necesarias en casos de sentido figurado. Pero además hay otro aspecto que aún no se ha comentado: la combinatoria puede ayudar a percibir de un modo intuitivo rasgos semánticos que no parecen haber sido contemplados en las definiciones elaboradas en diccionarios comunes³, y que podrían servir para añadir, separar o unir acepciones de diccionarios tradicionales. Veamos algunos ejemplos.

Entre las combinaciones de la entrada *sitio* de *Práctico* se encuentran *hacer sitio*, *guardar el sitio*, *perder el sitio*, *reservar un sitio*, *ceder el sitio*, *dejar el sitio*. Estas combinaciones suelen usarse en situaciones en las que hay muchas personas y pocos asientos, por ejemplo en el autobús, en una conferencia o en un concierto gratuito. En los diccionarios tradicionales se define *sitio* como espacio o lugar para algo, definición que parece adecuada a combinaciones como *quedar en un sitio*,

³ Hemos contrastado con los diccionarios mencionados en la bibliografía.

*frecuentar un sitio, encontrarse en un sitio, así como sitio céntrico, sitio de siempre o sitio exacto; también es válida para las combinaciones buscar un sitio, encontrar un sitio (para aparcar, por ejemplo). Sin embargo, el primer grupo de combinaciones sugiere un sentido no definido en los diccionarios consultados, que podría ser 'puesto o asiento para una persona'*⁴.

En los diccionarios tradicionales la entrada *disperso* da lugar generalmente a una acepción, 'dispersado' y algunas otras. Un vistazo a *Práctico* permite ver que además de las combinaciones que responden al sentido 'repartido por distintos lugares', como *fragmentos dispersos, material disperso, trabajo disperso e información dispersa*, hay otras en las que significa 'escaso', como *chubascos dispersos, lluvias dispersas, precipitaciones dispersas, niebla dispersa*; y otras en las que subyace el sentido de 'de quien no está en lo que debería estar', como *carácter disperso, alma dispersa, vida dispersa*. Las dos últimas no se contemplan generalmente en los diccionarios tradicionales⁵.

Algo parecido ocurre con *cable*, una palabra que ha dado lugar a nuevas combinaciones como consecuencia del desarrollo tecnológico, aunque no todas las acepciones han sido recogidas. Así, mientras en la lexicografía tradicional se contemplan las acepciones 'maroma', 'conducto eléctrico' y 'ayuda', la combinatoria sugiere un sentido más general de 'conductor' para *cable de fibra óptica, cable de luz, cable de teléfono, cable de alta tensión, aislar un cable, enchufar un cable, desenchufar un cable*; 'elemento de fijación' para *cable de acero, fijar con un cable, sujetar con un cable*; y el sentido de 'sistema' para *comunicación por cable, televisión por cable, señal de cable, emitir por cable*.

Por último, la entrada de *Práctico* de la locución *sin efecto* recoge las combinaciones *tratamiento sin efecto, medicina sin efecto*, cuyo sentido es 'sin eficacia', 'sin que se logre el efecto buscado', sentido literal de la expresiones mencionadas, pues responde a la suma de los sentidos de los componentes. Sin embargo muchas de las combinaciones de la locución en lenguaje jurídico no responden al sentido anterior sino a 'sin vigencia', como *quedar sin efecto una disposición o normativa sin efecto*. En este caso el sentido no corresponde a la suma de los componentes, por lo que se haría necesaria la inclusión de dicha locución en los diccionarios tradicionales, aunque hasta el momento no se haya hecho.

⁴ Sólo hemos encontrado una alusión a este sentido (aunque no corresponde exactamente a nuestra propuesta) en *Clave*, cuya primera acepción se ha definido como "espacio ocupado o que puede ser ocupado".

⁵ El primer sentido aparece en todos los diccionarios, pero el segundo no aparece y el tercero sólo lo hemos encontrado en el *Diccionario de Salamanca*.

Estos escasos ejemplos son sólo un botón de muestra del alcance que puede tener la información de *Práctico* en trabajos de lexicografía tradicional. La idea de tener en cuenta la combinatoria léxica al redactar las definiciones no es nueva: desde hace treinta años Igor Mel'čuk y los investigadores que trabajan en el marco de la Teoría Sentido-Texto vienen desarrollando una lexicografía explicativa y combinatoria que integra la sintaxis en el léxico y tiene en cuenta las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de cada unidad léxica al definirla.

También para estos investigadores puede resultar muy útil la consulta de *Redes* y *Práctico*, entre otras cosas porque las entradas ofrecen un trabajo de recolección de casos de relaciones sintagmáticas nada desdeñable.

5. CONCLUSIONES

Práctico es la primera de una serie de obras que podrían elaborarse con el material de *Redes*, al ampliarlo o al investigar con él. En cierto modo es una versión simplificada pero al mismo tiempo ampliada del primer diccionario, con el que a pesar de su estrecha vinculación mantiene diferencias considerables. Las diferencias vienen marcadas por el propósito que perseguía cada uno de ellos: el primero pretendía servir de ayuda a los lingüistas para reflexionar acerca de las restricciones lingüísticas y a cualquier persona interesada en el uso de la lengua; el segundo intenta ser útil a quien busca una expresión adecuada, especialmente a los estudiantes de ELE.

En cuanto a la macroestructura, las entradas analíticas y las breves de *Redes* se funden en un único tipo de entrada en *Práctico*, las entradas simples, cuyo número casi duplica a la suma de los otros dos tipos de entradas del primer diccionario. Dichas entradas recogen la combinatoria de bastantes lemas ausentes en *Redes* (muchos de ellos sustantivos). Además desaparecen las entradas conceptuales del primero y surgen las entradas genéricas del segundo.

En cuanto a la microestructura, en *Práctico* desaparece la agrupación por clases léxicas que en el primer diccionario permitía el estudio de rasgos semánticos, pero hay una agrupación por proximidad semántica en la que subyacen las clases léxicas de *Redes* cuando la entrada es heredada; aunque parezca que se pierde la información semántica que permitía ver los usos figurados como extensión de los usos físicos, dicha información se encuentra en la forma de agrupar las palabras; se gana en sencillez sintáctica en los ejemplos de uso, creados ex profeso para los lectores de ELE de *Práctico*; aumenta la información lexicográfica acerca del

significado de los lemas porque aparecen acepciones cuando así lo exige su combinatoria; y por último se incluye un apartado de expresiones y notas, ausente en *Redes*.

Ambos diccionarios pueden contribuir a la investigación lingüística en general y a las tareas lexicográficas en particular. De un lado la combinatoria ayuda a dilucidar si los sentidos figurados corresponden o no a un significado distinto; de otro sirve para descubrir sentidos ausentes en las definiciones de muchos diccionarios tradicionales; por último es un valioso material de trabajo para investigadores que trabajan en lexicografía explicativa y combinatoria porque las entradas de ambos diccionarios contienen un número abundante de relaciones léxicas, lo que facilita enormemente la tarea de formalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Ramos, M. (2002): "Colocaciones y contorno de la definición lexicográfica", *Lingüística Española Actual*, 24, 1, págs. 63-96.
- Alonso Ramos M. (2005): *Diccionario de colocaciones del español*: <http://www.dicesp.com/> (agosto 2006)
- Alonso Ramos M. y Sanromán, B. (2000): "Construcción de una base de datos de colocaciones léxicas", *Revista de la Sociedad Española de Procesamiento del Lenguaje natural*, 24, págs. 97-98.
- Alvar Ezquerro, M. (dir), Moragas i Margal, E. (coord.) (2003): *Diccionario avanzado de la lengua española*. Barcelona, Vox.
- Bosque Muñoz, I. (dir) (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid, SM.
- Bosque, I. (dir) (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid, SM.
- Bosque, I. (2001): "Sobre el concepto de colocación y sus límites", *Lingüística Española Actual*, vol. XXIII/I, págs. 9-40.
- Beauchesne, J. (2001): *Dictionnaire de cooccurrences*. Montreal, Guerin.
- Boneu, J. (2000): *Diccionario Euléxico*. Barcelona, Juventud.
- Gutierrez Cuadrado, J. (dir), Pascual Rodríguez, J. A. (2002): *Diccionario Salamanca*. Madrid, Santillana.
- Higueras García, M. (2006, a). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, Arco Libros.

- Higueras García, M. (2006,b). "El diccionario *Práctico* en la práctica docente del español como lengua extranjera". Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica, Alicante 19-23 de septiembre de 2006.
- Higueras García, M. (en prensa). *Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos*, Madrid, Create-ASELE
- Maldonado, C. (dir) (2006): *Diccionario de uso del español actual Clave*. <http://clave.librosvivos.net/>
- Mel'čuk, I. (1998): "Collocations and Lexical Functions". En A. P. Cowie (ed.): *Phraseology*. Oxford, Clarendon Press, págs. 23-53.
- Mel'čuk, I. *et alii* (1995): *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Lovaina la Nueva, Duculot.
- Mel'čuk, I. *et alii* (1984-1999): *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*. Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Moliner, M. (1990): *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos
- Muñoz Núñez, M^a D. (2006): "Sobre algunos criterios para distinguir «restricciones léxicas» y «colocaciones»". En *Actas del VII Congrès de Lingüística General, Barcelona 18-21 abril de 2006*, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Crowther, J. *et alii* (2002): *Oxford Collocations Dictionary for students of English*. Oxford, Oxford University Press.
- Polguère, A. (2000): "Towards a theoretically-motivated general public dictionary of semantic derivations and collocations for French". *Proceedings of EURALEX 2000*, págs. 517-527: <http://www.olst.umontreal.ca/polguere/index.html>.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, XXII ed.: <http://www.rae.es/>.
- Sánchez, A. (dir) (2001): *Gran diccionario de uso del español actual*. Madrid, Sociedad Española de Librería, S. A.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA SECUNDARIA MARROQUÍ: ASPECTOS FÓNICOS, GRAMATICALES Y LÉXICOS.

ZINEB BENYAYA
Universidad de Granada
e-mail: personita27@hotmail.com

Doctora en Filología Hispánica, por la Universidad de Granada
Miembro del Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada (GILA)
Traductora y revisora de textos

Resumen: El artículo describe los aspectos lingüísticos del español más difíciles de adquirir para un alumno marroquí escolarizado en la secundaria de su país. Revisa los aspectos fonológicos, los morfosintácticos y léxico-semánticos, comparándolos con las respectivas estructuras del árabe.

1. INTRODUCCIÓN

Marruecos, como es el caso en todos los países del mundo árabe, vive una situación de diglosia, en que una lengua culta utilizada en las situaciones formales, coexiste con una variante vulgar o dialectal, con una repartición de funciones claramente delimitada entre ambas. El árabe clásico, impartido en las escuelas constituye la lengua de los medios de comunicación, de la administración y de la literatura, además de ser el medio de la comunicación interdialectal. Mientras que los dialectos, con notables diferencias de una región a otra, -pero sin llegar a ser mutuamente ininteligibles- constituyen la lengua materna del hablante marroquí y el medio de comunicación en las situaciones familiares y cotidianas¹. Además del árabe clásico y dialectal, en determinadas zonas de Marruecos se habla también el beréber -con sus correspondientes dialectos- lengua de la rama afroasiática, propia de los oriundos de Marruecos que poblaron el país antes de la conquista árabe y que constituye una familia lingüística independiente, pero que al no tener un estándar establecido, y por razones netamente políticas es considerado un dialecto más². No obstante, los beréberes de Marruecos son casi unánimemente bilingües y dominan el dialectal marroquí derivado del árabe clásico. Por otra parte, e

¹ Para un estudio específico sobre la situación lingüística en Marruecos véase Herrero Muñoz (1996).

² En los últimos años se han llevado a cabo muchos intentos que han tenido resultados positivos lográndose la publicación de una gramática del beréber, pero todavía se sigue luchando por la introducción del beréber en los programas escolares.

independientemente de las variedades dialectales y regionales, todos los marroquíes escolarizados adquieren el árabe clásico. Con lo cual constituye ésta una base común a todos los alumnos que estudian español en el seno del sistema educativo marroquí, aunque la diversidad sociolingüística no deja de ser un elemento distintivo a la hora de adquirir el español en la secundaria marroquí, siendo la procedencia de los alumnos un factor determinante.

El español no es la primera lengua extranjera a la que se enfrenta el alumno marroquí, sino que cuando tiene que afrontar este reto ya cuenta con la referencia del francés, que, muchas veces, se hace ineluctable. Este aspecto ha sido resaltado en muchas ocasiones y vituperado en muchas otras, partiendo del argumento de que la enseñanza del español no tiene por qué pasar por la del francés³. No obstante, esta influencia no es del todo negativa, siempre que no se trate de asimilar el aprendizaje del español al del francés, y que la metodología del español no se convierta en un mero simulacro de la de este idioma. De hecho, debido a este aprendizaje previo del idioma francés, el alfabeto latino por ejemplo, aunque muy diferente del alifato árabe, no constituye ninguna traba especial. No obstante, este punto no contribuye a soslayar los problemas que manifiestan los alumnos marroquíes en la pronunciación de algunos sonidos exclusivos del español que se hace conflictiva en ocasiones, y en los cuales éstos necesitan especial énfasis para poder solventarlos satisfactoriamente.

Por otra parte, y más allá de la norma, las modificaciones que realiza automáticamente un nativo en su pronunciación tales como las elisiones, las simplificaciones, las variaciones de timbre en las vocales, o las diferencias en la entonación⁴, juegan un papel decisivo en este sentido, y merecen especial atención a la hora de enseñar la pronunciación del español a estos alumnos, puesto que son estos elementos los que delatan la condición no nativa de la persona que en su producción lingüística los realiza diferentemente y que, a pesar de procurarse una pronunciación fonéticamente correcta, "peca" de tener un "acento extranjero"⁵.

La gramática, aunque en menor medida, es otro elemento influenciado por la lengua francesa, pero es en el nivel léxico donde mayormente se producen préstamos del francés, debido a la evidente semejanza existente entre ambos idiomas, además de la influencia del árabe dialectal que también se hace perceptible pese al abismo que separa las dos lenguas. En este sentido, quizá sea de un gran valor didáctico, el aprovechamiento de los arabismos existentes en español, y de los hispanismos que forman parte integrante del habla local de algunas zonas en Marruecos.

1.1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Uno de los principales objetivos de este estudio es el de rastrear las dificultades que encuentra el alumno marroquí de habla árabe, a la hora de emprender el aprendizaje del español dentro del aula, donde comúnmente se le brinda el primer contacto con este idioma, teniendo como base el árabe con su doble vertiente -clásica y dialectal-, y la segunda lengua que es el francés -de carácter obligatorio en el sistema educativo marroquí-, como habitual y, muchas veces, inevitable marco de referencia.

Para este objetivo, procedimos a una recopilación selectiva de datos, teniendo en cuenta básicamente muestras auditivas y escritas con la producción lingüística de los alumnos, para, a partir de ahí, poder detectar y analizar los errores más comunes y subrayar algunos de los obstáculos más frecuentes en su

³Programme d'espagnole (1996: 6).

⁴ T. Navarro Tomás (1989: 210) señala que "muchas diferencias de pronunciación entre castellanos, andaluces, aragoneses, argentinos, mejicanos, etc., son principalmente diferencias de entonación".

⁵ D. Poch Olivé/ B. Harmegnies (1994:107).

producción, en primer lugar, en el nivel fónico, acto seguido en el morfosintáctico y finalmente, en el léxico.

Para la elaboración del corpus, procedimos a la realización de varias grabaciones en distintos institutos públicos ubicados en distintas ciudades y regiones de Marruecos⁶ con alumnos de edades comprendidas entre 16 y 18 años, pertenecientes a tres diferentes niveles, a saber, el elemental, el medio y el avanzado, correspondientes al Ciclo de Cualificación (Tronco Común), y a primero y segundo de Bachillerato, respectivamente), a partir de diversas pruebas: de conversación espontánea, de lecturas controladas, a partir de una selección de textos elaborados *ex profeso* para dar cuenta de ciertos fenómenos característicos del habla de estos alumnos, una prueba de dictado, amén de una amplia recopilación de exámenes realizados por estos mismos alumnos a lo largo del curso 2004-2005, en calidad de controles continuos evaluables, de acuerdo con lo que estipula la normativa por la que se rige la secundaria marroquí, y que constan de un bloque de preguntas de comprensión, de un bloque de gramática, y finalmente de una prueba de redacción.

Teniendo como marco de referencia este variado y extenso corpus, nos hemos podido proveer de los materiales necesarios, susceptibles de esclarecer los problemas que el alumno constantemente afronta en este proceso, y de arrojar la luz sobre lo idiosincrásico o específicamente inherente a este proceso de aprendizaje.

1.2. ANTECEDENTES DE LA CUESTIÓN

Llama la atención el hecho de que, frente a la abundancia de materiales específicos dedicados a la enseñanza del español a extranjeros, en su mayoría concebidos para anglófonos, que en lo que se refiere a métodos de la enseñanza del español a alumnos de habla árabe se produzca una gran laguna. Los estudios - hasta el momento- disponibles sobre este asunto son relativamente escasos, y, cabe mencionar que los datos que proporcionan son insuficientes, puesto que sólo abordan esta cuestión de forma somera y parcial. Por otra parte, los estudios que enfocan este tema -y a los que hemos podido tener acceso-, lo hacen dentro de una situación de inmersión, en que las condiciones de aprendizaje cambian ostensiblemente. En esta línea hay que mencionar el trabajo de M^a Sonsoles Fernández⁷, *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del ELE*, de carácter longitudinal, que analiza los errores en el aprendizaje del español, en cuatro grupos de lengua materna diferentes, entre los que figura un grupo de arabófonos. Especial mención, también, merece el estudio de Aram Hamparzoumian⁸, que analiza la interlengua de los niños marroquíes, hijos de inmigrantes, escolarizados en la escuela española y describe los problemas de carácter lingüístico, metodológico y cultural que caracterizan este aprendizaje. Otro documento de interés, al que hemos podido tener acceso, es la tesis de al-Gailani⁹, que consiste en un estudio descriptivo del español hablado en el norte de Marruecos, independientemente de cómo se haya producido su adquisición, aunque, sobre todo, teniendo como punto de referencia a hablantes que no lo habían aprendido de

⁶ En Tetuán (Instituto Hasan II), Tánger (Liceo Ibn al-Jatib), Asila (Liceo Wad ad-Dahab), Rabat (Liceo Omar Khayyam) y Casablanca (Liceo al-Khansa).

⁷ Fernández López, M^a Sonsoles (1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del ELE*, Univ. Complutense, Madrid, Col. Tesis.

⁸ Hamparzoumian, Aram (coord.) (2000) *Dificultades y problemas en la enseñanza de la lengua española con alumnos marroquíes*, Proyecto de Investigación Educativa, Boja núm. 2 de 8-I-2000. Ref.55/00.

⁹ Ghailani, Abdellatif (1997): *El español hablado en el norte de Marruecos*, Tesis doctoral, Universidad de Granada (Inédita).

forma sistemática, sino porque tuvieron contacto con ese idioma de forma natural, cuando el norte de Marruecos estaba todavía bajo el Protectorado español.

Nuestro propósito, sin embargo, es el de indagar exhaustivamente en este campo, con el fin de poder proporcionar un documento informativo sobre el estado de la cuestión, que sirva de punto de referencia para desarrollar un elenco de propuestas prácticas para la enseñanza del español dentro de este panorama y posibles alternativas que pudieran contribuir a una enseñanza más eficiente. Sin embargo, cabe puntualizar que no se trata de ningún estudio dialectológico concerniente al habla española de los marroquíes, sino que se trata, antes bien, de averiguar qué aspectos o elementos son los que afectan la producción de los alumnos de español, y cómo estos elementos inciden en su proceso de aprendizaje. Las valoraciones realizadas parten de un enfoque estrictamente descriptivo, puesto que nuestro proceder a lo largo de este estudio se ha circunscrito al del mero observador de los hechos, excediendo esta tarea, en cierta ocasión, a la de dar premisas, consejos o sugerencias didácticas. A continuación procedemos al análisis de cada nivel lingüístico en particular.

2. PLANO FONOLÓGICO

El árabe clásico posee un sistema fonológico de una gran riqueza y que comprende una gama de sonidos consonánticos -sobre todo- muy amplia, lo cual constituye una ventaja para el nativo árabe, constituyendo una base útil que hace que un sistema fonológico como el español sea fácilmente asimilable. Incluso los sonidos propios del español y que no existen en el árabe clásico¹⁰ como [p], [g] o [ç] se encuentran en el dialectal marroquí, y no le suponen ninguna dificultad al alumno que maneja a la perfección ambas variantes del árabe, por lo que -salvo excepciones- no constituyen un punto conflictivo. En cambio para los árabes orientales, algunos sonidos sí constituyen un punto problemático, concretamente el fonema bilabial sordo /p/, que les supone un serio problema a la hora de discernirlo de su homólogo sonoro /b/, al carecer su dialecto del primero. No obstante, uno de los fenómenos que se pueden observar en la pronunciación de los alumnos marroquíes es la arabización de ciertos fonemas españoles que adquieren, de alguna forma, el modo de articulación árabe, como el palatal [y] que se asimila al constrictivo prepalatal árabe *ي* [y] -correspondiente al fonema español [i] semiconsonante o semivocal, o el caso del palatal /ç/ que se descompone asimilándose a un diptongo, realizándose como [enje], al ser el mencionado fonema inexistente en árabe. Pero quizá uno de los rasgos sintomáticos que hace más fácilmente identificable el habla de un marroquí es la confusión de las vocales españolas que aunque son las mismas que componen el sistema vocálico árabe, tienen diferente distribución o funcionan distintamente en la base articulatoria de su propia lengua, distinguiéndose entre sí sólo tres de las vocales existentes en español, que son [a] [i] [u], mientras que las dos restantes [e] y [o] funcionan como alófonos sin valor distintivo, lo cual da lugar a constantes confusiones a la hora de pronunciar las vocales españolas, produciéndose este fenómeno de forma sistemática y prácticamente en todos los niveles. Una exploración minuciosa del sistema fonológico árabe cotejándolo con el español se nos antoja una vía válida para poder contemplar estos fenómenos de cerca y examinar de forma exhaustiva estos problemas, para dar así cuenta de los motivos que los producen.

¹⁰ Para la transcripción fonética utilizamos el sistema propuesto por Lapesa (1984: 9-12).

2.1. EL SISTEMA VOCÁLICO

Aunque desde el punto de vista fonológico¹¹ el árabe sólo incorpora tres vocales breves, /a/, /i/, /u/ y tres largas /a:/ /i:/ /u:/, estos fonemas no se pronuncian exactamente igual en todas las situaciones, siendo determinante el contexto silábico e interconsonántico, los hábitos del hablante, su procedencia además de otros factores¹². Sin embargo, estos alófonos fácilmente perceptibles para el oído, no son fonológicamente pertinentes, de ahí la dificultad de su discriminación en el español, haciéndose problemática sobre todo la distinción entre la /e/ y /i/ y en menor medida entre /o/ y /u/¹³. Este fenómeno queda muy bien reflejado en las producciones de los alumnos, en que el uso de las vocales altas por las medias y viceversa se produce constantemente:

[o sía]	(por o sea)
[me vésto]	(por me visto)
[mídjo]	(por medio)
[me mádre]	(por mi madre)
[síno]	(por ceno)
[més amégos]	(por mis amigos)
[dispwés]	(por después)
[[mirindár]	(por merendar)
[méro]	(por miro)
[momíntos]	(por momentos)
[mantíka]	(por manteca)
[véste]	(por viste)
[simána]	(por semana)
[me dispjérto]	(por me despierto)
[kafitsírja]	(por cafetería)
[inférmo]	(por enfermo)
[dibóxo]	(por dibujo)
[čéko]	(por chico)
[móvel]	(por móvil)
[prdoná mi]	(por perdóname)
[očínta]	(por ochenta)
[estóriko]	(por histórico)
[diséo]	(por deseo)
[[bibjó]	(por bebió)
[móčas]	(por muchas)
[torízmo]	(por turismo)
[agústo]	(por agosto)
[kúsas]	(por cosas)
[púko]	(por poco)
[asókar]	(por azúcar)
[róbja]	(por rubia)
[eskóča]	(por escucha)
[urór]	(por horror)
[fundamentál]	(por fundamental)

¹¹ Para la transcripción fonológica utilizamos el sistema propuesto por Corriente (1996: 19-25)

¹² Corriente (1996: 27).

¹³ Fernández López (1991: 807) refiriéndose a la oposición e/i señala lo siguiente: "la neutralización de esta oposición es persistente en el grupo árabe y ciertamente se trata de un problema fosilizable, al menos en su realización oral.". Y añade más adelante (1991:809) que la oposición o/u también es característica de este grupo, ya que se trata de oposiciones que no funcionan en su lengua materna.

En las palabras que incorporan vocales altas y medias, hay una tendencia a homogeneizar los sonidos vocálicos, y es normalmente la pronunciación de la primera vocal la que contagia las siguientes, y así por analogía, se producen todas igual pronunciándose por ejemplo:

Voluntad como [volontád] o [vuluntád]
Sin embargo como [senembárgo] o [sinimbárgo]
desayuno como [desajóno]

Lo mismo sucede con las vocales e/i cuando aparecen en la misma palabra, incluso quizá con más frecuencia que con las posteriores o/u:

Medicina [midiθína] o [medeθéna]
Femenino [fiminíno] o [femenéno]
Dinero [denéro] o [diníro]
Después [dispwís]
Peligrosa [pelegrósa]
Marinero [marenéro]
América [amiríka]
Elige [eléxe]
Necesito [nisisíto] o [neθeséto]

En árabe, las vocales en contacto con las consonantes faríngeas y uvulares se ven influenciadas por éstas abriéndose, como es el caso del fonema [a] que suele realizarse como [æ], e incluso como [e]¹⁴. Éste es el origen de la confusión entre las vocales españolas a y e. Y teniendo en cuenta que en muchos casos, ésta es la única marca morfológica pertinente para expresar el modo en español, este problema puede llegar a ser muy peliagudo:

[averigwáis] (por averigüéis)
[sáis] (por seis)
[bendéra] (por bandera¹⁵)
[balánsja] (por Valencia)
[delaitár] (por deleitar)

El problema de la confusión vocálica debe contemplarse desde el primer momento y desde los niveles iniciales, haciendo énfasis en este aspecto con ejercicios de discriminación auditiva, con pares de palabras en que esta diferencia vocálica es semánticamente decisiva:

queso/ quiso
peso/piso
harina/ arena
misa/ mesa
mero/ miro
mural/ moral
chico/ checo
comáis/ coméis
vais/ veis

Además, aunque aquí sólo citemos ejemplos descontextualizados, insistimos en que hay que trabajar con palabras contextualizadas, en frases que puedan

¹⁴ García-Miguel (2001).

¹⁵ Aunque aquí es una clara influencia del dialectal árabe en que la palabra persiste como hispanismo y se realiza en él de esta manera.

interesar desde el punto de vista comunicativo y motivar al alumno, tratando de mejorar su competencia comunicativa y fomentar el uso real de la lengua.

Uno de los fenómenos que presenta el dialectal marroquí -en oposición a los dialectos orientales que parecen ser más ortodoxos en este sentido y permanecer más fieles al paradigma del árabe clásico- es la reducción de la vocalización al máximo, hasta llegar a producirse las vocales muy breves o incluso, a veces, tender a desaparecer por completo hasta el punto de que las palabras parezcan consistentes únicamente de consonantes. Este fenómeno es a menudo trasladado a la pronunciación del español, sobre todo en palabras largas o difíciles de pronunciar como por ejemplo:

Vergüenza [brwénəa]
 Perspectiva [prspktíva]
 Mediterráneo [miditránjo]

2.1.1. DIPTONGOS

La combinación de las vocales españolas en diptongos también le plantea problemas al alumno marroquí, que a la hora de su pronunciación, presenta unos rasgos específicos tendiendo, a menudo, a simplificarlos o a sustituir las vocales que los forman por otras, debido a la dificultad de discernirlas.

El diptongo -como unión de dos vocales en una sílaba- no existe como tal en árabe¹⁶. Sin embargo, las consonantes " و " y " ي " -/waw/ y /yae/ respectivamente- que poseen, a la vez, el carácter de semiconsonantes, vocalizadas, resultan fonológicamente muy similares a los diptongos en español:

وَ	[wa]	يَ	[ja]
وُ	[wu]	يِ	[ju]
وِ	[wi]	يِ	[je]

No obstante, este fenómeno -la unión de una semiconsonante y una vocal con un efecto fónico similar al de un diptongo- que se produce en la lengua materna del alumno, al ser inherente a un solo grafema, hace que un diptongo en español sea difícilmente perceptible para el alumno arabófono, que inconscientemente, tiende con frecuencia a reducirlo a una vocal simple. Este problema añadido al de la indiscriminación vocálica, hace que el alumno experimente especial dificultad, sobre todo frente a determinadas combinaciones vocálicas. Hemos detectado por ejemplo:

Europa [óroppa]¹⁷

Sobre todo hay una tendencia general a reducir el diptongo creciente [je] eliminando en la mayoría de las veces la semiconsonante [j]:

[empésan]	(por empiezan)
[empiθa]	(por empieza)
[fésta]	(por fiesta)
[éro]	(por hierro)
[bíne]	(por viene)
[pédra]	(por piedra)
[síte]	(por siete)
[sigínte]	(por siguiente)
[me despérto]	(por me despierto)
[ké kíre]	(por qué quiere)

¹⁶ Caubet (1993: 26)

¹⁷ aquí se trata de otro hispanismo.

[me divérto] (por me divierto)
[kéro] (por quiero)
[almúrso] (por almuerzo)
[vélvo] (por vuelvo)
[mónstro] (por monstruo)

También se reducen los hiatos:

[mástro] (por maestro)
[dekwérdo] (por de acuerdo)
[prekópes] (por preocupes)

El caso contrario a la reducción de un diptongo es la descomposición de una vocal simple diptongándola, pero es un fenómeno mucho menos frecuente, y de los tres escasos ejemplos que hemos obtenido de las muestras, dos delatan una más que probable influencia francesa, mientras que el tercero una falta de competencia lingüística:

[manjéra] (por manera¹⁸)
"autravec" y "autra bez"¹⁹ (por otra vez)
[almwerθár] (por almorzar)

A veces, los alumnos invierten el orden de las vocales

[véulvo] (por vuelvo)
[néuve] (por nueve)
[déurmo] (por duermo)
[sjés] (por seis)
[mjerénda] (por merienda)

Incluso detectamos casos en que las dos vocales del diptongo son sustituidas por una simple distinta, pero este fenómeno más que deberse a la dificultad de pronunciar un diptongo, en los dos casos concretos que tenemos, -únicos además- es debido a la impericia en la conjugación de un verbo irregular conservando su estructura en el infinitivo:

[enkóntro] (por encuentro)
[kólga] (por cuelga)

La confusión vocálica puede dar lugar a fenómenos como la pronunciación de un hiato en diptongo, o justamente al proceso inverso, es decir, a la ruptura de un diptongo convirtiéndolo en hiato. En el primer caso, la primera vocal suele ser la e seguida de una vocal media o o a.

[airopwérto] (por aeropuerto)
[rjalidád] (por realidad)
[boθjár] (por bucear)
[miditránjo] (por mediterráneo)

En el segundo caso, se produce el fenómeno contrario y se rompe el diptongo:

[viína] (por Viena)
[báele] (por baile)
[tráego] (por traigo)
[indivído] (por individuo)

¹⁸ En francés *manière*.

¹⁹ Estos dos ejemplos aparecen en las muestras escritas.

2.2. LAS CONSONANTES

El sistema consonántico árabe -como ya señalamos anteriormente- abarca una gama de sonidos muy extensa, lo cual no deja de ser un factor determinante que dota al alumno de una herramienta útil y una base sólida que permite obviar muchas dificultades a la hora de adquirir el español. No obstante, es evidente que existen puntos conflictivos y que hay consonantes españolas cuya pronunciación resulta problemática para el nativo árabe.

El árabe cuenta con veintiocho sonidos consonánticos, muchos de los cuales comparte con el español, aunque se singulariza con algunos como el uvulo-velar ق /q/ o los faringales ح /h/ o ع /ʕ/, que a un oído español le resultan especialmente peculiares. Los sonidos que, en cambio, le son exclusivos al español son los que le suelen plantear alguna dificultad al alumno marroquí, adquiriendo en su pronunciación un timbre local, o dejándose contagiar por la pronunciación correspondiente a la misma grafía que lo representa en francés.

Un repaso de las consonantes españolas da perfectamente cuenta de las peculiaridades características de la producción de estos alumnos en lo que se refiere a estas consonantes, las cuales, afortunadamente, no abundan, ya que el problema se circunscribe a unas cuantas en concreto que se manifiestan problemáticas, y que son las que pasamos a continuación a comentar:

La oposición b/p no plantea casi nunca problemas, debido a que la oclusiva sonora existe también en árabe, mientras que la sorda, aunque inexistente en el árabe clásico, es conocida gracias a que es precedentemente adquirida por el alumno con la adquisición previa del francés, o bien porque se encuentra en el dialectal gracias a palabras que son préstamo del español o del francés y que persisten en el habla local marroquí. Sin embargo, como rasgo idiomático, cabe señalar que hemos podido advertir que este sonido es reproducido en muchas ocasiones con una especie de reduplicación, quizá fruto precisamente de esta influencia dialectal, realizándose por ejemplo:

"Pepe" como	[péppe]
"Pepino" como	[peppíno]
"Policía" como	[ppoliθía]
"Partido" como	[ppartído]
"El público" como	[el ppúbliko]
"Opinar" como	[oppinár]
"Sopa" como	[sóppa]

El fonema [b], en cambio, es siempre pronunciado como oclusivo, incluso en las situaciones en las que se fricativiza, debido a que en árabe se produce siempre como oclusivo y nunca como fricativo²⁰:

[elbárko] [labaréra] [íba] [mirába] [los boráços] [abril]

Sin embargo, cuando el fonema [b] es representado por el grafema v, aunque en situación de oclusión, es pronunciado como el fricativo labiodental francés [v] trasladando así al español esta distinción existente entre los dos sonidos en francés:

[un vásó] [invadí] [valjénte] [véthes] [venir] [vjáxe] [váka]

Esta pronunciación, aunque incorrecta, tiene por otra parte una ventaja para el alumno contribuyendo a evitar problemas ortográficos en su producción escrita. Por otra parte, al no conllevar cambios semánticos ni dificultades comunicativas, no

²⁰ Corriente (1996: 21).

supone ningún problema de envergadura o susceptible de condicionar el aprendizaje del alumno. No obstante, hay que explicarle que en español *b* y *v* son distintas grafías que representan el mismo fonema [b], el cual se pronuncia oclusivo o fricativo según el contexto en que aparezca y la posición que ocupe en la palabra.

Con la *d* hemos podido advertir el mismo fenómeno, es decir, el de la realización de este sonido siempre como oclusivo:

[dédo] [ládo] [miráda] [eládo] [dárdo]

Cabe señalar, aquí, que en árabe existen cuatro representaciones distintas de este fonema, que además no son simples alófonos, sino fonemas independientes con valor distintivo:

- oclusivo dental sonoro: [dali:l] دليل (prueba)
- oclusivo dental sonoro enfático: [dali:l] ضليل (perdido)
- fricativo alveolar sonoro: [dali:l] ذليل (humillado)
- fricativo alveolar sonoro velarizado: [zali:l] ظليل (sombreado)

Así pues, cuando en árabe a cada sonido le corresponde una grafía diferente, en español aparece una sola que las engloba todas, y además como simples variantes sin valor pertinente, lo cual contribuye a que, para un alumno marroquí, este matiz en la pronunciación sea imperceptible, puesto que a esta variedad fónica no corresponde una variedad gráfica. Pero, siempre se puede considerar éste un problema menor que se puede resolver indicándole al alumno que la *d* se pronuncia oclusiva sólo en posición inicial, o precedida de la nasal *n* o la alveolar *l*.

La consonante *t* se produce igualmente oclusiva, aunque cabe advertir que a este sonido en árabe corresponden dos fonemas diferentes que son /t/ "ط" y /ts/ "ت", oclusivo dental sordo, y alveolodental africado, respectivamente. Pero no es ésta, sin embargo, la causa de que este sonido oclusivo dental sordo se produzca a veces como constrictivo, sobre todo en la zona centro y sur de Marruecos, puesto que la referencia aquí es otra vez el francés en que este sonido seguido de la vocal *i* o *u* se pronuncia con cierto arrastre, realizándose como africado. Este fenómeno es trasladado a la pronunciación de la *t* española en la misma posición, articulando por ejemplo:

[adxitsívo] [komunikatsívo] [festsivál] [tsío] [konstsitsusjón] [tsú] [tsitsúlo]
[enstsitsúto]

El oclusivo velar sordo [k] no presenta ninguna peculiaridad en lo que se refiere a su pronunciación, sin embargo sí en cuanto a su representación gráfica, que es una de las más conflictivas en el alumno marroquí²¹. Y en lo que se refiere a su homólogo sonoro [g], a pesar de ser inexistente en el sistema consonántico árabe, el sonido no es en absoluto problemático, por las mismas razones que ya señalamos para el oclusivo [p], y una vez más, pudimos advertir que su realización, independientemente de su entorno, es siempre oclusiva:

[el garáxe] [gargánta] [amégos] [malága] [álgo].

La palatal central fricativa o africada sonora /y/ se asimila en la pronunciación marroquí a la *yim* árabe, que se produce como fricativa prepalatal o post-alveolar sonora [ž]²²:

²¹ Retomamos el tema en el apartado de la ortografía.

²² Según el *Alphabet phonétique international*:

<http://fr.wiktionary.org/wiki/Annexe:Prononciation>

[žésó] [žogúr]

o bien a la constrictiva prepalatal ʕ [y] correspondiente al fonema español [i] semiconsonante o semivocal:

[jésó] [jogúr] [jó]

Y es éste otro de los rasgos característicos que hacen fácilmente identificable el habla de un alumno marroquí.

La palatal lateral sonora no existe en árabe, pero recibe el mismo trato que la palatal central, asimilándose en la pronunciación marroquí a la *yim* -[ž] fricativa prepalatal o post-alveolar sonora- o *yae* -constrictiva prepalatal- árabes:

[káže] [žáve] [žorár] [ževár]

o bien como:

[káje] [jáve] [jorár] [jevár]

También hemos podido recoger en las muestras escritas las siguientes realizaciones: "bombía" por "bombilla", "ornía" por "hornilla", "apiedo" por "apellido" y un curioso "cafeterilla" por "cafetería", lo cual nos induce a pensar que quizá este sonido para algún que otro oído extranjero se haga imperceptible y reciba el trato en ocasiones de una *h* muda, que se escribe pero no se pronuncia. Por otra parte, también pudimos percibir realizaciones en que este sonido se produce igual que la palatal central sonora, fenómeno comúnmente extendido en España y admitido por la Real Academia que se conoce con el nombre de "yeísmo". Con lo cual, el problema en este caso, más que el de una pronunciación que se desvía de la ortodoxa, se presenta en el nivel ortográfico, donde cabe distinguir entre la central y la lateral. Pero es un problema que se evitaría simplemente aplicando cualquier técnica didáctica de la que se utiliza con los niños nativos, con pares de palabras en que la diferencia semántica se debe al cambio de un sonido por otro, hasta que se consiga distinguir ambos sonidos:

rallo/ rayo
yanta/ llanta
yaga/ llaga
vaya/ valla
poyo/ pollo
cayó/ calló.

La palatal nasal /ŋ/, al ser desconocida en árabe, el alumno sólo le encuentra referencia en la analogía, descomponiendo el sonido y realizándolo como la nasal n+i, porque es la pronunciación que más se acerca a su percepción del sonido.

[nénjo] (por niño)
[manjána] (por mañana)
[monjóθ] (por Muñoz)
[anjadér] (por añadir)
[ánjo] (por año)
[ónjas] (por uñas)

Sin embargo, los riesgos que pueda entrañar esta confusión desde el punto de vista comunicativo son más bien escasos, por lo que no debe ser objeto de preocupación por parte del docente. Además, curiosamente, es una confusión que, en

comparación con las demás, sólo raras veces se ve reflejada en el plano ortográfico, como por ejemplo en los siguientes casos:

“compañía” por “compañía”.
“panoelo” por “pañuelo”

El fonema palatal africado sordo [č], a pesar de no figurar entre las consonantes del árabe clásico, es perfectamente conocido por el hablante marroquí, ya que se encuentra en el habla dialectal, por tanto es reproducido con toda fidelidad y no sufre ninguna modificación.

La vibrante alveolar [r] tiene su correspondiente en árabe tanto en su versión simple como en la múltiple, gracias a que en árabe todas las consonantes admiten geminación, fenómeno que se representa en la escritura mediante un diacrítico.

La /r/ española simple, cuando es reproducida por los alumnos marroquíes, no presenta ninguna singularidad, y la múltiple en posición central es igualmente reproducida de forma correcta, puesto que la reduplicación se refleja en la ortografía. Sin embargo, cuando ésta se encuentra en posición inicial de palabra, la [r] es reproducida como simple, pero ésta es la única anomalía que pudimos percibir, probablemente causada por su representación ortográfica. Sin embargo, creemos que sería fácilmente salvable, simplemente con advertirles a los alumnos que este sonido, en posición inicial, se pronuncia múltiple.

La silbante alveolar sorda [s] es generalmente correctamente reproducida, salvo contadas ocasiones, y en alumnos muy afrancesados, en que se deja traslucir esta influencia francesa, sonorizando el sonido cuando se encuentra en situación intervocálica, o precedido de la nasal *m*:

[izabél] [oazís] [realízmo] [mízmo] [uzár] [kazablánka]

La fricativa alveolar sorda /θ/ tiene su equivalente en árabe. No obstante, en la pronunciación de estos alumnos a veces este sonido se produce como silbante, lo que da lugar al fenómeno que se conoce en España con el nombre de seseo, pero en este caso, no es debido a un estrato social, sino a una confusión entre ambos sonidos, ya que la fricativa alveolar sorda /θ/ sólo se encuentra en la pronunciación ortodoxa del árabe, habiéndose perdido en el dialectal, y quizá este fenómeno es el que da lugar a realizaciones como:

[asér] (por hacer)
[enséma] (por encima)
[servésjo] (por servicio)
[asúl] (por azul)
[sapáto] (por zapato)
[saragósa] (por Zaragoza)

Las consonantes restantes no plantean ningún problema desde el punto de vista fonológico, aunque sí desde el ortográfico. Muchas de estas dificultades son las que puede afrontar cualquier nativo que se inicia en la alfabetización. No obstante, no cabe duda de que hay errores ortográficos que son inducidos directamente por la lengua materna del alumno.

2.3. LA SILABIZACIÓN

El árabe clásico no admite muchas combinaciones silábicas²³. El dialectal, en cambio, cuenta con una estructura silábica mucho más flexible permitiendo una gama mucho más amplia²⁴. Así pues, dada esta variedad de combinaciones en la

²³ Para los tipos de sílaba en el árabe clásico véase Corriente (1996:35).

²⁴ Para los tipos de sílaba en el árabe dialectal consúltese Caubet (1993: 28)

lengua materna del alumno, la silabización en español no le entraña excesiva dificultad, salvo escasos grupos consonánticos muy específicos cuya pronunciación resulta dificultosa a los extranjeros en general, como el grupo "sc" en palabras como:

escena, ascender, piscina, prescindible

que dan lugar en su pronunciación a la simplificación de este grupo y a neutralizar uno de los dos sonidos que se suceden realizándose :

[esséna] [assendér] [pissína] [pressindíble]

o bien:

[eθθéna] [aθθendér] [piθθína] [preθθindíble]

y en el grupo "xc" a la simplificación de [ks] dando lugar a [k] realizándose por ejemplo:

excelente, exceso como [ekθelénte] y [ekθéso] respectivamente.

2.4. ENTONACIÓN Y ACENTUACIÓN

Además de los fonemas segmentales que se distinguen específicamente por los rasgos que le son inherentes al sonido, el árabe posee otros rasgos suprasegmentales como es la cantidad que permite la distinción entre las vocales breves y largas. No obstante, en el uso dialectal del árabe, es posible la percepción de un acento tónico -aunque, en este caso, no distintivo- cuya posición es determinada por la cantidad de sílabas que componen una palabra, siendo la tendencia, y casi la norma en algunos sitios, la de acentuar la penúltima sílaba²⁵. Y así lo señala Herrero Muñoz²⁶ refiriéndose, en este caso, al dialectal marroquí en concreto, apuntando que la tendencia prosódica general en él es la de trasladar el acento a la penúltima sílaba.

Este fenómeno es quizá el que se halla, en parte, detrás de la supresión en la pronunciación marroquí de algunas vocales pre o postónicas como en el caso de:

[termómtro] (termómetro)
[plíkula] (película)
[paspóрте] (pasaporte)
[sustúye] (sustituye)
[prjodíko] (periódico)
[almáno²⁷] (alemán)

El cambio de la sílaba tónica dentro de la palabra es también muy frecuente, debido a la dificultad que experimenta el alumno para percibir de oído el acento tónico en español:

[sikológo] (por sicólogo)
[medíko] (por médico)
[sabána] (por sábana)

Aunque también nos encontramos con ejemplos como:

[prófesor] (por profesor)

²⁵ Corriente (1996: 36).

²⁶ Herrero (1998:27).

²⁷ Esta palabra se dice igual en el dialectal norteamericano.

[gránada] (por Granada)

El problema aquí es similar al de la confusión vocálica que se produce sistemáticamente, a pesar de que en árabe existen las mismas vocales que en el español, debido a que en árabe, la diferencia entre e/i y o/u no tiene valor distintivo. En la prosodia del árabe, asimismo, se puede percibir un acento tónico de bastante intensidad, sin embargo no posee ninguna función pertinente, a diferencia del español en que éste sí tiene una función distintiva, lo cual da lugar a constantes tropiezos, sobre todo en palabras en que la única diferencia la marca la posición del acento dentro de la palabra. Así pues, cabe insistir sobre este asunto y abordar el problema desde un punto de vista práctico, haciendo hincapié en este aspecto con ejercicios que incluyan palabras de este tipo, con una explicación de la diferencia semántica que conlleva el cambio de la posición del acento dentro de la palabra:

Ejm.: de~~jo~~/ de~~jó~~
domino/ dominó
mama/ mamá
cántara/ cantara/ cantar~~á~~.

Otro de los fenómenos identificables que se pueden apreciar en el habla de estos alumnos es la homogeneización de un gran número de palabras españolas polisílabas que comienzan por vocal, generalmente /a/ o /e/, reduciéndolas, las más de las veces, a trisílabas llanas, con la supresión de la vocal inicial o incluso, a veces, de toda la sílaba correspondiente, aunque por otra parte, cabe señalar que se trata, en general, de palabras preexistentes en el dialectal marroquí, en forma de hispanismos adaptados al habla local, y que el alumno reproduce desde este trasfondo, es decir tal y como se pronuncian en su dialecto:

[baníko] (por abanico)
[konsexár] (por aconsejar)
[bolánsja] (por ambulancia)
[moráxja] (por hemorragia)
[licoptéro] (por helicóptero)
[márjo] (por armario)
[fisína] (por oficina)
[mirikána] (por americana)
[taljáno] (por italiano)
[kípo] (por equipo)
[pidémja] (por epidemia)
[diwána] (por aduana)
[provečár] (por aprovechar)
[me kwéstó] (por me acuesto)

Esta influencia dialectal se deja traslucir también en otro tipo de palabras que se asimilan en su pronunciación al habla local, que ha adoptado y transformado un número nada desdeñable de hispanismos "marroquinizados", concretamente en la zona norte²⁸, tales como:

[bendíra] (por bandera)
[patído] (por batido)
[mandalína] (por mandarina o magdalena)
[skwíla] (por escuela)

²⁸ Ghailani (1997), en su trabajo de tesis, realiza un estudio específico sobre el habla española de la zona norte y destaca la influencia que tienen los hispanismos que impregnan el habla local norteña en su realización del español.

Influencia que decrece significativamente, conforme estos alumnos avanzan en la adquisición del español, y en cuanto readquieren estas palabras dentro de un marco formal, como es el del instituto.

Sin embargo, todas estas dificultades se ven reflejadas en la ortografía de un alumno con una competencia lingüística todavía vacilante y con una interlengua todavía en proceso de construcción.

2.5. LA ORTOGRAFÍA

Los problemas ortográficos más comunes se originan, mayormente, a la hora de transcribir un mismo sonido con diferentes representaciones gráficas, o de sonidos inexistentes en el alifato árabe, o que incluso existiendo en él, tienen distinta distribución, como es el caso de las vocales. Sin embargo, frente a estos errores que vienen inducidos por la lengua materna del alumno, cabe señalar que un porcentaje bastante importante de éstos viene inducido por la influencia del francés cuya ortografía imita el alumno con bastante frecuencia.

La confusión vocálica, obviamente, se refleja con mucha frecuencia en la ortografía de estos alumnos:

"enformática" (por informática)
"disirte" (por decirte)
"Amirica" (por América)
"Urrible" (por horrible)
"Oniversida" (por universidad)
"quireda" (por querida)

El acento gráfico, a su vez, supone una importante traba, ya no sólo por el desconocimiento de las reglas de acentuación, sino que el alumno, al tener dificultades para percibir auditivamente la carga fonética, y por tanto, para localizar la posición del acento tónico dentro de la palabra, a la hora de escribir, lo plasma -o no- de forma aleatoria, sin aplicar más criterio que el de la simple intuición:

"¿como estas?" (por ¿cómo estás?)
"nécisitaba" (por necesitaba)
"necesario" (por necesario)
"Pepé" (por Pepe)
"gramatica" (por gramática)
"proximas" (por próximas)
"titulo" (por título)
"bebío" (por bebió)
"priodico" (por periódico)
"magico" (por mágico)
"tú amigo" (por tu amigo)
"epoca" (por época)
sémana (por semana)

Los sonidos que cuentan con más de una representación gráfica también son muy conflictivos. Es el caso de la letra c cuya ambivalencia para representar a la vez el sonido [k] y [θ] da lugar a muchas confusiones, y las muestras denotan una falta de instrucción sobre este aspecto dada la impericia de estos alumnos para dar con la grafía adecuada a la hora de transcribir un sonido u otro:

"una vec" (por una vez)
"Felic" (por feliz)
"almuerco" (por almuerzo)

El fonema [k] a veces es transcrito con una c independientemente de su contexto vocálico:

"cero disir" (por quiero decir)
"cuerido" (por querido)
"fantastice" (por fantástico)
"poceto" (por poquito)

Otras, dejándose el alumno guiar por la ortografía francesa, con "q":

"Fantastiquo" (por fantástico)
"La merique" (por América)

La confusión entre s, z y c es también muy frecuente:

"seno" (por ceno)
"profecion" (por profesión)
"difisil" (por difícil)
"nesicito" (por necesito)
"comprencion" (por comprensión)
"almuerco" (por almuerzo)
"vaco" (por vaso)
"asotea" (por azotea)
"onze" (por once)
"cabeza" (por cabeza)
"realisar" (por realizar)

La "h" al ser una letra muda, no constituye un problema específico de los alumnos marroquíes, sino que es común a todos los extranjeros, e incluso a los nativos que se inician en la alfabetización, así que en este caso, cualquier técnica didáctica de las empleadas con los niños podría ser aquí válida:

"aser" (por hacer)
"ambre" (por hambre)
"ablar" (por hablar)
"su eja" (por su hija)
"asta luego" (por hasta luego)
"te hecho de menos" (por te echo de menos)

La "ll" y la "y" también presentan un importante índice de errores, siendo el error más común el de la supresión, sobre todo de "ll" que muchas veces pasa desapercibida para un oído marroquí, y otras veces es transcrita con una "y", sobre todo en posición inicial:

"cae" (por calle)
"miamo" (por me llamo)
"bea" (por bella)
"chicía" (por chiquilla)
"yegó" (por llegó)
"yobia" (por lluvia)

Cabe pues, insistir sobre este aspecto, con ejercicios ilustrativos en que la diferencia entre las dos letras sea semánticamente discriminatoria.

La "ñ" es la única letra que aun no teniendo correspondencia en árabe, no presenta muchos problemas ortográficos, si bien sí hallamos algunos errores aislados como:

"manana" (por mañana)

"companero" (por compañero)
"companía" (por compañía)

La "r" apenas si le plantea dificultad al alumno, sin embargo también las muestras delatan ciertas equivocaciones a la hora de escribirlo, aunque en los casos que detectamos en concreto, los errores parecen obedecer, en principio, a una influencia del árabe dialectal y del francés respectivamente:

"cucharra" (por cuchara)
"maroco" (por Marruecos)

Aunque desde el punto de vista fonológico la diferencia entre "b" y "v" es inexistente, los alumnos marroquíes, que manifiestan una tendencia general a distinguirlas en su pronunciación, no suelen cometer errores a la hora de escribirlas. Sin embargo, siempre hay casos en que esta distinción no se produce, o en que el alumno percibe una palabra con una realización oclusiva del sonido [b], a la que corresponde una representación gráfica con "v", y es cuando más frecuentemente se da lugar a una falta ortográfica:

"bale" (por vale)
"en bez" (por en vez)

Los encabalgamientos consonánticos no constituyen una dificultad señalada, salvo el caso aislado de ciertas combinaciones que son difíciles de apreciar para un alumno con un oído todavía poco adiestrado, como el grupo "xc" o "nm":

"exelente" (por excelente)
"comigo" (por conmigo)

Por otra parte, la influencia francesa se halla omnipresente, ya que constituye una referencia constante para el alumno, cuya ortografía manifiesta con insistencia rasgos franceses, siendo los más sistemáticos:

1. La incorporación de una e final que en francés no se pronuncia y que el alumno escribe, suponiendo que en español tampoco se deba leer:

"Dispuese" (por después)
"sale" (por sala)
"controle" (por control)
"viajare" (por viajar)
"quiene" (por quien)
"a diose" (por adiós)
"dificile" (por difícil)
"seise" (por seis)
"tambiene" (por también)
"ciudade" (por ciudad)
"tale" (tal)

2. La adopción de la combinación vocálica "ou" que en francés es pronunciada como "u":

"Marrouicos" (por Marruecos)
"Louis" (por Luis)
"moucho" (por mucho)

3. Terminaciones en -tion en las palabras españolas que terminan en -ción:

"invitation" (por invitación)
 "manifestation" (manifestación)
 "ocupation" (ocupación)

4. La adopción del artículo francés "l'" utilizado en este idioma en las palabras que empiezan por vocal, elidiendo la vocal correspondiente al artículo cuando lo llevan y sustituyéndolo por un apóstrofo:

L' instituto (por el instituto)
 l' examen (por el examen)

5. El calco de la ortografía de las palabras francesas que guardan parecido con otras en español:

forma calcada	en francés	en español
marqua	marque	marca
fantastiquo	fantastique	fantástico
sympatica	sympatique	simpático
lyceo	lycée	liceo
idée	idée	idea
et	et	y
ou	ou	o
diex	dix	diez
autra ocasión	autre ocasión	otra ocasión
Colegue	collège	colegio
quatro	quatre	cuatro
la télé	la télé	la tele

Registramos, además, un alto número de errores debidos al mal uso de la puntuación, la cual no se incorporó a la ortografía árabe sino tardíamente, y de hecho, su uso en el árabe actual, no tiene mayor relevancia²⁹, de ahí que haya una clara tendencia entre los alumnos a descuidar este aspecto, que da lugar a un uso indiscriminado y casi fortuito de los signos, con una marcada y sistemática anulación de los signos de interrogación y exclamación al principio de la frase. El uso de las minúsculas y mayúsculas -a propósito, inexistente en árabe-, revela, asimismo, el mismo índice de descuido, ya que pudimos hallar en las muestras escritas varias mayúsculas en medio de un discurso, e inversamente, de minúsculas al principio de una frase o después de un punto. No obstante, estos aspectos ortográficos, pese a la importancia que adquieren en el código escrito, y sin desdeñar en absoluto la función que cumplen, estimamos que desde el punto de vista comunicativo, no constituyen un motivo de inquietud, ya que los errores a los que puedan inducir son más bien escasos, y principalmente, se circunscriben a la expresión escrita de estos alumnos sin trascenderla a la oral.

3. PLANO MORFOSINTÁCTICO

3.1. MORFOSINTAXIS NOMINAL

Las enormes dificultades que experimenta el alumno en las primeras fases de su aprendizaje debido a la escasa competencia lingüística con la que cuenta y al todavía escaso dominio del idioma, se palpan perfectamente en su producción lingüística que da cuenta de una morfosintaxis defectuosa y vacilante, que se

²⁹ Bermejo Fernández / Solano Lucas (2002: 22).

caracteriza por la manifestación de errores de diversa índole, algunos de desarrollo o propios de la interlengua, generalmente transitorios y con tendencia a desaparecer en etapas posteriores, frente a otros permanentes o fosilizables, tendentes a reaparecer asiduamente en sucesivas etapas y que ofrecen especial resistencia a la instrucción³⁰. La etiología, sin embargo, es muy diversa y en ningún momento unifactorial, puesto que suelen conjugarse varios agentes para dar lugar a los diferentes errores, algunos de los cuales debidos a la lengua objeto, otros inducidos por la lengua materna del alumno y un número nada desdeñable fruto de la influencia de la segunda lengua que conoce que es, en este caso, el francés, siendo numerosas las ocasiones en que el alumno se deja guiar por sus estructuras estableciendo analogías improcedentes entre un idioma y otro, cuando no son varias las causas que se imbrican para originar un mismo error.

La flexión le permite al nombre en árabe, expresar las categorías lógico-gramaticales de determinación, caso, género y número³¹. No obstante, no porque se cuente con esas categorías en la lengua propia, el proceso de adquisición de las mismas en español es carente de complejidad, puesto que morfológicamente, estas categorías, como es obvio, se comportan de diferente forma en un idioma y otro.

3.1.1. EL ARTÍCULO

Morfológicamente, el árabe cuenta con una forma única e invariable que es el artículo *al*, para expresar la determinación, cuya mera ausencia es la que expresa, por otra parte, la indeterminación, si bien en el dialectal marroquí, en algunos usos, el numeral *uno* (*wahd*) cobra el valor de un artículo indeterminado. No obstante, cabe señalar que la determinación puede expresarse, igualmente, mediante un procedimiento sintáctico, llamado *al-ida:fa* -literalmente, adición-, equivalente en español al adyacente del nombre. Esta estructura consiste en la unión de dos sustantivos sin preposición, donde el primero va morfológicamente indeterminado, puesto que, en este caso, va determinado por el segundo nombre, que funciona como adyacente y que sí incorpora un artículo. Asimismo, cabe señalar que los nombres poseídos son gramaticalmente determinados, y los adjetivos que los modifican concuerdan con ellos, entre otras cosas, en determinación³².

En las producciones de los alumnos marroquíes, las cinco formas determinadas (el, la, los, las, lo) y las cuatro indeterminadas (un, una, unos, unas) equivalentes al artículo en español, presentan muchos desajustes y discordancias tanto en género como en número, debido a la impericia inicial para dar con la forma apropiada para cada caso en particular, siendo la causa del error, la mayoría de las veces, el desconocimiento del género de la palabra a la que acompaña el artículo, y otras la simple inatención a la concordancia³³:

- "Raquel escribe esta carta porque tiene **una** problema *en* (con) el examen"
- "Raquel escribe la carta por **la** problema"
- "te *petece* (apetece) un café con **un** leche"
- "tiene problema *en* (con) **el** exámenes"
- "toma **la** zumo"
- "el domingo, voy a **la** cyber"
- "me gusta ir a **la** campo"
- "Raquel tiene el problema de **la** exámenes"
- "Raquel escribe la carta por **El** problemas de exámenes"

³⁰ S. Fernández (1996: 147).

³¹ Corriente (1996: 55).

³² García-Miguel (2001): <http://webs.uvigo.es/weba575/tipoloxia/linguas/arabe/arabe.htm>.

³³ Reproducidos en cursiva los elementos erróneos -sea ortográficos, morfosintácticos o léxicos-, en negrita los elementos inadecuadamente empleados y que constituyen el objeto de nuestro comentario u observación, y entre paréntesis las correspondientes correcciones, o en su caso, los elementos elididos por el alumno.

- "han salido a **la** once"
- "son **la** doce"
- "desayuna a **la** diez"
- "yo voy **al** mezquita para rezar"
- "yo voy **al** clase (por) (la) tarde *tambiene*"
- "mi gusta *pasar a* (por) **los** calles de (la) ciudad"

Muchas veces, el género de la palabra se decide a partir del de su equivalente en árabe, en función del cual se elige una de las formas del artículo en español:

- "vamos a **la** jardín *por comer merindina*"
- "voy a **la** jardín de *animales*"
- "¿*como* prefiere **la** café?"

Los hispanismos marroquinizados, al ir determinados, como el resto de las palabras en el dialectal marroquí, adoptan la forma contracta **l** procedente de la forma clásica **al**, y que funciona como artículo determinado. Este fenómeno influye en la elección del artículo en español, puesto que estas palabras, trasladadas fielmente, tienen como resultado, casi siempre, la forma singular masculina **el** que es la que más se asemeja a la dialectal:

- "(por) la tarde, voy (a) **el** *cafeteria*"
- "voy **al** *farmacia*"
- "en el verano, vamos **al** *pissina*"
- "tenemos *ovos* (huevos) y leche en **el** *nibira* (la nevera)"

Aparece, asimismo, alguna que otra influencia francesa:

- "¿tú irás a **l** *instituto*?"
- "no contesta bien en **l** *examen*"
- "**les** amigos se *citió*n (se citaron)"

Y en cuanto a la forma neutra, podemos afirmar que padece total ausencia, fenómeno explicable quizá por la inexistencia del neutro en la lengua materna del alumno, y cuando debe aparecer, es sustituida por la forma singular masculina o femenina:

- "A **la** (lo) *mijor dice mintira* (miente)"
- "aquí es **el** (lo) normal"
- "yo *quedaba* (quedé) bastante tiempo comiendo **el** (lo) mismo"

El problema de la concordancia -puede aducirse que- es común a todos los alumnos principiantes que se inician en el español, y afortunadamente, uno de los que la práctica y la instrucción solventan bastante bien. No obstante, las producciones de los alumnos delatan otro problema que quizá obedece menos a estos factores y que acusa desconocimiento en el uso del artículo y desacierto a la hora de colocarlo o no en un determinado contexto, lo cual, probablemente, implicaría mayores problemas comunicativos, que los que acarrearía la simple discordancia.

La colocación del artículo en el español, en ocasiones, viene claramente regida por las estructuras de la lengua materna, aunque en otras, hay que advertir que son varios factores los que intervienen o se conjugan para decidir una determinada elección dando lugar, en todo caso, a dos fenómenos opuestos: el de la supresión del artículo en situaciones que lo requieren y el de su adición en contextos innecesarios o incorrectos. Para el primer caso, hemos recogido las siguientes muestras:

- "Raquel escribe a (l) señor *derector*"

- "Mercedes desayuna en (una) pastelería"
- "voy à (la) casa (de) *me* amigo"
- "me gusta pasear en (la) ciudad"
- "*me amega* también va *para* (a la) *exursión*"
- "Me gusta (el) español"
- "*en* (a) *la* ocho de (la) noche, *vuelve* (vuelvo) a *la* mi casa"
- "estudio aquí, en (el) *lyceo*"

El fenómeno contrario da lugar a la incorporación de un artículo donde contextualmente no procede. Los siguientes usos parecen inducidos directamente del árabe, donde por ejemplo, "Casablanca" en el primer ejemplo, y "marroco" en el siguiente llevan artículo, porque así lo llevan en árabe, "café con un leche", "pocadello del jamón" parecen responder a un calco de una estructura árabe, en que el segundo término de la *idafa* (el adyacente) va determinado, y "los flores los rojos" parece respetar la norma árabe que exige la concordancia del adjetivo con el nombre, no sólo en género y en número, sino también en determinación:

- "fui a **la** Casablanca muchas *vizes* (veces)"
- "la comida **del** *marroco* es como la comida de *españa*"
- "te *petece* (apetece) un café con **un** leche"
- "prefiero (un) *pocadello* (bocadillo) **del** jamón"
- "*mi gusta* los flores **los** rojos de *la campos*"
- "tienes **la** razón, *ana*"

En los ejemplos restantes, sin embargo, no alcanzamos a adivinar la causa de la incorporación del artículo:

- "Mercedes ha paseado por **la** todo el parque"
- "Me ha contado que **tiene** (tenía) *muchas* problemas en **la** su casa"
- "*vuelve* (vuelvo) a **la** mi casa"
- "no tenemos **un** té en **la** casa"
- "no *mi gusta* (pedir) *pirmiso* siempre, *porque* como si *la vida no era la* mía" (como si mi vida no fuera mía)
- "He salido de **la** casa temprano"
- "es **un** otra actriz"

No obstante, este fenómeno sólo puede llegar a ser preocupante, en casos en que la comunicación se pueda ver obstaculizada o el mensaje distorsionado, como ocurre en los ejemplos que siguen donde el mensaje correcto sólo se adivina a través del contexto, y que, de trasladarlos a una situación real, darían lugar, sin duda, a algún que otro malentendido:

- "Raquel: un té?
Ana: sí, pero *pour* favor **un poco** de *azucar* (con poco azúcar)
Raquel: ¿*pourque* poco de *azucar*?
Ana: *para* (porque el) *azucar* *En gordo* (engorda)."
- "juego (un) poco con mi amigo"
- "voy a la biblioteca para *leo* (un) poco del *libros*"

3.1.2. GÉNERO Y NÚMERO

El género y el número constituyen dos de los rasgos más idiosincrásicos de un idioma cuyas marcas cada lengua fija o estructura de una forma particularizada, aunque también de forma convencional y "caprichosa", reflejándose esta impronta propia especialmente en aquellas palabras que designan conceptos abstractos u

objetos asexuados³⁴. No ha de extrañar, pues, que la lengua materna del alumno, esté, en ocasiones, detrás de la elección del género en la interlengua del aprendiz.

La gramática árabe cuenta con dos géneros -masculino y femenino- y tres números -singular, dual y plural-, por lo que el concepto en sí, en principio, no entraña ninguna dificultad para el alumno. Los errores de concordancia, sin embargo, tanto en género como en número, son muy frecuentes, aunque las causas son diversas e imbricadas:

A veces es la influencia negativa de la lengua materna la que incide en la elección del género de la palabra en español teniendo en cuenta el género de su homóloga en árabe:

- "vamos a **la** jardín *por comer merindina* (a merendar)"
- "mi gusta **la** café"
- "hay **muchas** animales"

No obstante, en este campo, no es la principal causa del error. El fenómeno de la inversión del género de las palabras que se produce constantemente, tiene lugar por desconocimiento o descuido:

- "gracias *para* (por) **esta llamado teléfono** (llamada telefónica)"
- "va a **la** restaurante a **la desayuna** (desayunar)"
- "**la** otra *bez tomara* (tomaré) **un tazó** (una taza) de café en su casa"
- "**boy** (doy) **un vuelto** por El mercado"
- "visitamos el festival donde hay muchos **artistos**"
- "**me** ciudad está llena de **turistos** en el verano"
- "(...) porque en España *tomar* (toman) **la** vino"
- "se come **la** pescado"
- "va a **la** mercado a *midia dia* (mediodía)"
- "Aquí (hay) **mucho** más mezcla"
- "(...) son como **el** gasolina para **la** coche"
- "voy a **la** lecio (liceo) a *las* una"
- "voy a **la** coligio a las ocho"
- "espera **un** hora"
- "el domingo *va* (voy) a **la** cine"
- "**vulve** (vuelve) a **la** trabajo a las dos de la tarde"
- "tengo clase *a* (desde) las ocho de la mañana *asta* **el** doce"
- "voy *a* **la** biblioteca (librería) *por compro* (para comprar) **la** libros"
- "Luis es un estudiante de **informatico**"

o incluso a veces, porque entre los elementos concordantes se establece una distancia considerable que hace pasar por alto la necesidad de establecer una concordancia, o de hacerlo, no establecerla con el término adecuado:

- "la primera comida, como en *españa*, es **el** mas importante"
- "la vida en el campo es muy **duro**"
- "no puede pasar la noche en el hotel *cleopatra qui* (porque) es muy **cara**"

Otras es la naturaleza de la propia palabra en español que al no expresar morfológicamente una marca específica de género, presta a confusión, sobre todo, aquellas palabras que, para un aprendiz todavía en ciernes, son desconocidas o poco familiares:

- "como la mayoría *de* gente en el *Marrueco*"
- "**el** gente *maroci* (marroquí) come **el** galletas y café"
- "se puede *conoce* (conocer) a gente **nuevo**"

³⁴ Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2000: 56).

- "el domingo voy *a l* calle"
- "desayunan en *una* parque"
- "*este* situación de frío no creo *va* (que vaya) a seguir"
- "tenía *un* nariz rojo"
- "hay mucho turismo de todos *los* partes de Marruecos"
- "yo *prefiere* (prefiero) *me* ciudad en el verano o en *otros* estaciones"
- "él necesitaba *el* vacaciones"
- "*buenos* tardes"
- "(...) porque *el* habitación es muy cara"
- "(...) como *todas las país* del *mideterraño* (Mediterráneo)"
- "A *mi* me gusta *un* *semanas* en *el* ciudad"
- "es una mujer joven y *nervioso*"
- "¿conoces (a) *un* actriz que se llama Natalia?"
- "Andrés toma *un* foto"
- "es *un buen* relación, porque es una buena amistad"
- "*esta* personaje termina *de* (el) trabajo a las ocho"
- "tengo clase *a* (desde) las ocho de la mañana *asta el* doce"

Los alumnos, además, cuando la palabra no especifica una marca de masculino o femenino la improvisan:

- "(...) *ser* (soy) más *libro* (que) cuando *viaje* (viajo) con mi familia"
- "se toma de comida *arozo* (arroz)"
- "voy a *la* jardín de *animalos*"
- "es *maroquía*"
- "ha muerto *pobria* (la pobre)"
- "(...) porque *el Marrueco* (es) un país *musulmano*"
- "la gente *tomar* (toma) *thé* con *pano* (pan)"
- "el paseo Hassan II es la *mejora placa* (plaza)"
- "están en una *calla* de *madrid*"
- "*había* (habían) mantenido una buena *amistada*"
- "en el *virano* *me* ciudad (la) visitan *mocho turistas alimanos*"

Además de este tipo de errores, podemos pensar también que se producen algunos casos de interferencia con la segunda lengua que conoce el alumno, en este caso el francés:

- "me gusta la *music classic*"
- "vienen muchos famosos, *artistes*"

así como casos de sobregeneralización de la regla básica de la que parte el alumno, según la cual son femeninas aquellas palabras que terminan en -a y masculinas aquellas que lo hacen en -o, cuando la excepción comprende un número nada desdeñable de palabras que no obedecen a esta regla y que son una constante fuente de yerros y tropiezos:

- "*quino* está llorando en *una* sofa"
- "*el lieva* (lleva) *una* pijama"
- "yo prefiero *me* ciudad Asilah por (el) clima *buena*"
- "Me ha contado que *tiene* (tenía) *muchas* problemas en *la* su casa"
- "como *está la* clima de la ciudad?"
- "en *el primer* foto se levanta de la cama"
- "hola, *buenas* días"

En cuanto al número, podemos afirmar igualmente que los usos de los alumnos manifiestan muchas discordancias:

- "con este **titulos** *el* que vamos a tenerla (...)"
- "le *gusta* **la** canciones árabes"
- "voy a *la* **jardin** *del* **animas**"
- "voy a la *ciudade* de juegos *porque* (para) ver **la** juegos"
- "(a) *mercedes* (le) **gusta** *muchisimo* los **domingo**"
- "después hace **la** ejercicios"
- "yo hago **me** ejercicios"
- "**mucho** gracias"
- "tiene (un) problema *en* **el** exámenes"
- "el profesor explica **la** Exámenes"
- "los dos años *ahí* (fueron) muy **difícil**"
- "hay **mucho** turistas"
- "yo voy (pero) no *juega* (juego), sólo *vegelar* a **me** ermanos"
- "tengo **mucho** *marquas* (marcas)"
- "quiero saber *explicación* (el significado) de **este** palabras"
- "yo leo **mi** libros"
- "los dos son **antiguo** *compañero* de trabajo"
- "voy a *la* **lecio** (liceo) a **las** una"
- "la especialidad de cada uno **eran diferentes**"
- "**ago** **mi** deberes"
- "**empiesan** **la** *estudios* (empieza la clase) a las doce"
- "yo tengo ganas de ir *a* **un** *vacacion* (de vacaciones)"
- "lavo **me** cara y **me** *dient* (mis dientes)"

Asimismo, los alumnos establecen concordancias inadecuadas, al desconocer qué elementos son los que concuerdan en una oración:

- "es una comida **hacias** las seis"
- "(a) las **ochos** de la noche yo ceno"
- "(...) entre las **nueves** y *la* diez de la noche"

Los nombres colectivos son una trampa muy común, y presentan gran inestabilidad en la producción de los alumnos:

- "la gente **toman** café"
- "el **mondo** es (está) lleno de *la* gente **malos**"
- "me levanto a las 9h con **mis** familia"

En ocasiones, la terminación de un singular en s puede inducir al alumno a pensar que ya está utilizando un plural:

- "(...) como *todas las* **país** del *mideterraño* (Mediterráneo)"
- "en el *virano* *me* ciudad (la) visitan **mocho** *turistos* *alimanos* **ingles** **francise**"

El proceso de asimilación de las reglas de concordancia se manifiesta bastante lento en el alumno marroquí, puesto que aún en tercero, el número de los errores correspondiente al género y al número sigue siendo alto, aunque decrece mucho con respecto al del primer curso, si bien las dificultades se centran mayormente en palabras "trampa" que no expresan claramente una marca de género, o la expresan más bien de forma engañosa, dando a entender el género opuesto, como ocurre en palabras como "problema" "clima" o "día". El problema requiere mucha paciencia por parte del docente, quien, por otra parte, debe ser consciente de esos puntos conflictivos para saber darles la solución didáctica adecuada³⁵, y buen tino por parte del alumno, así como insistencia en el ejercicio por parte de los dos, aunque para el destino de la comunicación, sigue siendo un

³⁵ Cuesta Estévez (1998: 269).

problema sin mayor relevancia.

3.1.3. LAS PREPOSICIONES

Las preposiciones, como elementos nexuales que son, tienen la doble propiedad de ser habitualmente multivalentes, puesto que, por una parte, tienen cabida en más de un contexto, ya que debido a su polisemia, suelen expresar más de una función relacional, y por otra, comparten rasgos semánticos con otras diferentes con las que pueden coincidir en algún uso, lo cual las convierte en uno de los aspectos más conflictivos para el alumno marroquí, a pesar de que en su lengua materna sucede lo mismo, puesto que en árabe, al igual que en el español, las preposiciones tienen diferentes acepciones, y algunas, del mismo modo, coinciden en alguna que otra función. No obstante, como es obvio, las funciones cambian, con lo cual, una preposición en árabe no cubre los mismos campos semánticos que en español.

Cabe señalar que, en este campo, se produce una fuerte interferencia negativa de la lengua materna que se refleja en traducciones literales o calcos exactos de los distintos usos que las preposiciones tienen en árabe:

- "esta personaje termina **de** (el) trabajo a las ocho" (en árabe *min*)
- "vuelvo a casa **en** (por la) tarde para comer" (en árabe en *fi*.)
- "llama mi (llámame) **en** (por) el telephono" (en árabe en *fi*.)
- "**en** (a) la ocho de (la) noche, *vuelve* (vuelvo) a *la* mi casa" (en árabe en *fi*.)
- "**En** (por) la noche, *haco* (hago) *la* ejercicios" (en árabe en *fi*.)
- "tingo *me* (el) *sugundo* (segundo) año **en** (de) *la bacaloria* (el Bachillerato)" (en árabe en *fi*.)
- "ha cambiado la casa **con** (por) *la* otra" (en árabe *bi*)
- "me (lo) ha dicho **con** (de) *una manera mala* (mala manera)" (en árabe *bi*)
- "voy **à** (la) casa (de) *me* amigo"
- "¿comes *pocadello* (de) queso?"³⁶

Por lo tanto, el procedimiento didáctico que se venía siguiendo en la tradición docente, y que adoptaba la memorización de la lista de preposiciones con sus correspondientes traducciones, resulta, cuando menos, anticuado³⁷, puesto que favorece enormemente este aspecto.

Asimismo, aprender los diferentes usos sin asociarlos a un contexto real resultaría sin duda un trabajo poco eficiente³⁸. Por eso, creemos que un procedimiento adecuado sería enseñar las preposiciones dentro de enunciados o usos idiomáticos asociados, no a una traducción, sino a un contexto, dándole así al alumno un margen de reflexión, para que pueda así deducir las posibles equivalencias con su lengua.

Además de la interferencia de la lengua materna, en la producción del alumno marroquí se manifiesta la insoslayable influencia francesa:

- "tiene un dolor fuerte **d`el** (en el) vientre"
- "Yo ofrece (te ofrezco) un café **au lait** (con leche)"
- "voy **à** (la) casa (de) *me* amigo"

Aunque, otras veces, el error es fruto de una competencia lingüística todavía en desarrollo, característica de la interlengua del aprendiz, que da lugar a diferentes

³⁶ Estos dos últimos ejemplos responden a un calco inexacto de la estructura árabe llamada *al-idafa* en que se yuxtaponen dos sustantivos - indeterminado el primero y determinado el segundo - sin la intermediación de una preposición para expresar así la adyacencia.

³⁷ Hampazoumian y Barquín Ruiz (2000: 61).

³⁸ Fernández López (1994: 51).

fenómenos, como la sustitución de una preposición por otra diferente o, incluso, por otro elemento distinto:

- "está (hasta) luego"
- "gracias **para** (por) esta *llamado teléfono* (llamada telefónica)"
- "tengo clase **a** (desde) las ocho de la mañana *asta el doce*"
- "Raquel escribe esta carta porque tiene *una* problema **en** (con) el examen"
- "mi gusta *pasar a* (por) *los* calles de (la) ciudad"
- "vuelvo a mi casa **para** (a las) cinco"
- "Yo *tiene un* dolor **a** (en) *me* boca"
- "está dividido **a** (en) tres pequeños pueblos"
- "Este problema lleva a los *jovenes* para (a) acabar **con** (en) la droga"

La expresión de la finalidad y de la causa registra un alto índice de errores en lo que se refiere al uso de las preposiciones, con la constante confusión entre las preposiciones *por* y *para*, cuya etiología hay que buscar, una vez más, en la influencia del francés, en que existe una sola partícula - *pour* - para expresar ambas funciones, y en parte, en el árabe clásico en que esta diferencia no siempre es muy clara, concretamente cuando las partículas *li'anna* (porque) y *likay* (para) se apocopan dando lugar las dos a la misma forma: *li*³⁹, y a pesar de que el dialectal establece inequívocamente esa diferencia reservando sendas partículas para la finalidad y la causa⁴⁰, la confusión entre *por* y *para* en el alumno marroquí es muy frecuente, con una predilección por el uso de la primera, explicable quizá por su analogía con la preposición francesa *pour*:

- "voy *al biblioteca* (librería) **por** *compro* (para comprar) *la* libros"
- "el domingo, voy a *la* campo **por** (para) pasear *en poceto* (un poquito)"
- "van al Palacio de Cristal **por** (para) dar de comer a las palomas"
- "voy (a la casa de mi) *la miga* **por** (para) *el leer* (estudiar)"
- "voy a (ver a) mis amigas **por** (para) *vamos* (ir) a la playa"
- "vamos a *la jardin* **por** (para) *como la merindina de café* (merendar)"
- ¿tiene tiempo **por** (para) tomar un café con nosotros?"
- "hay muchos trabajos **por** (para) los jóvenes"
- "me *amega* también va **para** (a la) *exursión*"

La escasa habilidad lingüística del alumno, además de ser la causa de las sustituciones erróneas, le induce a cometer otro tipo de errores, dando lugar al fenómeno de la adición de una preposición ahí donde sobra o no corresponde:

- "**en** la mañana es muy *tranquilla*"
- "estudio en el *leceo* **de** "Mohamed V"
- "a midio **de** día, *almuerzamos* (almorzamos)"
- "yo *sabe* (sé) **de** que tiene *un* dolor (...)"
- "hemos visitado **en** los *monomintos*"
- "no sabíamos **de** hablar"

o bien al fenómeno opuesto, es decir, a su omisión donde es necesaria, afectando la supresión especialmente, aunque no exclusivamente, a aquellas preposiciones que expresan destino o que se anteponen al complemento directo o indirecto :

- "va (al) *el* colegio temprano"
- "(por) la tarde yo voy (a) *el cafeteria* (para/a) beber *una* *cafe* y después (a) *la* *sale* de *juegar* (al salón de juegos)"

³⁹ Por ejemplo: rasaba *likasalihi* (suspendió **por** perezoso) ya'malu *lianyaha* (trabaja **para** tener éxito).

⁴⁰ A saber, *baš* (para) y *hit* o *'la qibal* (porque).

- "yo voy (a) la casa"
- "van al *palacio de cristal por* (para) *comen* (dar de comer) (a) las palomas"
- "(a) *mercedes* (le) *gusta muchísimo los domingo*"
- "¿conoces (a) *un* actriz que se llama Natalia?"
- "*escucha* (escucho) *bueno* (bien al) maestro"
- "el *director* manda (en) la escuela"
- "tengo que *empisar* (empezar) (a) estudiar"
- "(en) vacaciones hemos ido a la playa"
- "voy à (la) casa (de) *me* amigo"

Aunque también hallamos casos en que, por sobregeneralización de la regla, se antepone indebidamente la preposición *a* al complemento directo:

- "hago *a* mi trabajo"
- "quiero *a* un *mobil* barato"

Para un buen aprendizaje de las distintas preposiciones y para la consolidación de sus diferentes usos, Fernández⁴¹ propone una enseñanza gradual en que éstas se trabajen de forma aislada en una primera fase, en función de los errores más frecuentes, y que sólo más adelante, cuando su conocimiento esté relativamente consolidado, se incorporen todas juntas en los ejercicios. Además, llama la atención sobre la importancia de la repetición en la corrección de los errores.

3.1.4. LOS PRONOMBRES

3.1.4.1. PERSONALES

La función de todo pronombre es la sustitución de otros elementos en el discurso cuya repetición o mención explícita se pretende evitar con la mera referencia a ellos⁴². Los personales, concretamente, hacen referencia a la noción de persona gramatical⁴³, y en el español tienen asignada una forma concreta para cada función gramatical que desempeñen en el enunciado, distinguiéndose dos tipos: clíticos y enclíticos.

El árabe, igualmente tiene dos formas de personales, una autónoma y otra sufijada⁴⁴ y como en español, cuando funcionan como sujeto gramatical, su presencia no es necesaria si no es a efectos de evitar la ambigüedad en casos confusos, y de producirse así, esta redundancia se justifica simplemente por el valor enfático o expresivo de esos elementos⁴⁵, puesto que también el verbo árabe incluye un morfema de persona que la expresa explícitamente, sin la necesidad de que aparezca un pronombre personal.

Sin embargo, nos encontramos de nuevo con la influencia francesa en que la presencia del pronombre personal es absolutamente necesaria debido a que el verbo no expresa la persona con claridad, y así, detectamos varios casos en que el alumno repite insistentemente la persona ante el verbo:

- "yo entro a *la* clase, y **yo** después **yo** vuelvo a casa, después **yo** merindo"
- "yo me levanto a las siete y media. **yo** prendo (tomo) mi desayuno a *la* ocho. **yo** esta (estoy) en clase. **yo** salgo del colegio a las doce en punto a las doce y media **yo** voy al mezquita para rezar a las dos (y) media **yo** velvo (vuelvo) al clase para estudiar. **yo** salgo al colegio (...) (a) las nueve menos cuarto **yo** prendo mi cino

⁴¹ Fernández (1994: 49).

⁴² Corriente (1996: 101).

⁴³ Alarcos Llorach (1994: 85).

⁴⁴ Corriente (1996: 101).

⁴⁵ Véase Alarcos Llorach (1994: 89).

(ceno)”

El orden en que se colocan los pronombres personales en función de complemento directo e indirecto también delata, una vez más, la inspiración del alumno en el francés:

- “para llegar temprano, Ernesto tiene que **lo** tomar”
- “**dejalome** (déjame) a ochenta *euro*”
- “yo te escribe esta carta para **te** invitar”

El alumno marroquí de secundaria también se equivoca en la identificación de la persona adecuada, muchas veces inducido por la naturaleza del verbo, sobre todo si es pronominal o seudopronominal:

- “**tu** te gusta café con leche”
- “a **mi** prefiero *me* ciudad”
- “en *la* vacaciones de verano quiero pasearse en mi ciudad”
- “voy a la playa para bañarse”
- “Omar *quere* proponerte un viaje a Luis”

Incapaz de dar con la forma adecuada para cada función, el alumno realiza usos incorrectos de los pronombres, muchas veces con formas improvisadas:

- “claro, yo voy con **tú**”
- “él siempre *criticar* **comego** (me critica)”
- “**mia** (yo) *come del almuerzo* (almuerzo)”
- “**me** (yo) *cino a la nueve de la noche*”
- “yo voy **con te** (a) *l´amerique*”
- “yo estoy bien, y **te**?”
- “yo *habla con tú* otra vez”
- “El profesor (nos) ha dicho **a nos** que *vayamos* (fuéramos) a la *exursión* con **ello** (él)”
- “Pepe es un hombre seguro de **su** mismo”
- “Raquel no contesta bien porque todo **se** (le) sale mal”
- “Julio **el** (lo) conduce”

Esta impericia se manifiesta también a la hora de ubicar pronombres personales en enunciados en que éstos prácticamente sobran:

- “Me parece que la gramática española es bastante difícil **para mí**”
- “vamos a comer**nos**”
- “**mi** gusta (gustaría) **me** aprendo (aprender) *el karate*”
- “**me** hago el *ejercicio*”
- “**se** cogió un *enfermedade pelegroso*”
- “todo este (eso) **se** cambia *en* (con) el tiempo”

o de omitirlos en situaciones en que son necesarios:

- “la gente *van* a la playa para *devertir* (se)”
- “es una ciudad marina (en) que hay *muchas turista* que (la) adoran por su clima”
- “Julio (se) despierta a las *onze*”
- “Hola. *yo* (te) invito para *la* vacaciones”
- “yo (me) levanto a las siete”
- “*bale*, amigo, voy a duchar (me) y *salir* (salimos) *jontos*”
- “yo (te) *ofrece* (ofrezco) un café”

- "yo no sé *porqué* él (se) ha hecho novio *con* (de) ella"
- "(se) han reunido *juntos*"

3.1.4.2. POSESIVOS

El alumno marroquí principiante comete asiduamente errores de concordancia, debido a que las reglas de concordancia propias de su lengua difieren considerablemente de las del español. En árabe, los posesivos, a diferencia de los españoles, indican el género y el número, no de lo poseído, sino del poseedor⁴⁶. De ahí que el alumno cometa constantemente este tipo de error:

- "yo hago *me* ejercicios"
- "yo leo *mi* libros"
- "*ago mi* deberes"
- "*raquel sonrei* (sonríe) a *su profesoris*"
- "yo *tambien* pienso (pasar) *me* vacaciones *contendo* (contigo)"
- "te *enveto* a la casa de *mia* por (a) toma (tomar) *una café*"
- "te escribo para invitarte a pasar un par de *semana* de *tu* vacaciones *con migo*"
- "el domingo *jugo* (juego) (con) *me* amigos (un) partido de fútbol"

Asimismo, comete errores de redundancia:

- "*vuelve* (vuelvo) a *la mi* casa"
- "Me ha contado que *tiene* (tenía) *muchas* problemas en *la su* casa"
- "(...) cuando (el torero) *corte* (corta) *sus orijas del toro*, *se acabó* (se acaba)"

La posposición del posesivo es otro fenómeno cuyo origen hay que buscar, de nuevo, en el árabe, esta vez dialectal, el cual para expresar la posesión, cuenta con un procedimiento que consiste en posponer el sufijo *dyal* -en español "de"- a la cosa poseída, especificando siempre un poseedor:

Ejm.: *e-dda:r dya:li*:

La estructura vertida literalmente al español correspondería a "la casa de mí" y es este procedimiento el que adopta el alumno a la hora de expresarse en español:

- "te *enveto* a la casa de *mia* por (a) tomar *una café*"
- "¿me *deja* el libro de *tu*, *pour* favor?"
- "*me* hermana *ha comió* (comió) el *pastele* de *ella* y de *mi* (su pastel y el mío)"
- "los profesores *de ella* piensan *dicen* que *he* (ha) estudiado"
- "la opinión de *me* (es que) la droga es *peligroso*"
- "en *su* (mi) ciudad hay muchas ventajas (...) y las desventajas *de ella* es (que) no *hay* calma"

Y una vez más en este campo, el francés se vislumbra como una referencia ineludible:

- "¿porque *tu rechaza ma* (mi) *envetation*?"
- "yo prefiero *ma* ciudad"
- "*ton* (tu) amigo, Pepe"
- "voy a (la casa de) mi amiga para *leímos* (leer) *nos* lecciones"

3.1.4.3. DEMOSTRATIVOS

Los demostrativos hacen referencia a la distancia a que se encuentran otros elementos en el discurso⁴⁷, y frente a las tres distancias de deixis que admiten en

⁴⁶ Corriente (1996: 104).

⁴⁷ Corriente (1996: 111).

español y a los tres géneros, el árabe en cambio, sólo concibe dos grados de deixis: una próxima y otra alejada, con dos géneros: masculino y femenino. El uso, pues, de la distancia intermedia crea incertidumbre en el alumno y vacilación en su uso al no saber éste por qué deíctico debe optar:

- "esa (ésta) es *me* madre"
- "eso (éste) sabe cantar"
- "este (eso) es *marrueco*"
- "este (eso) no importa"
- "eso (éste) (es) mi horario de un *dia*"

Asimismo, el neutro -que no tiene una referencia en la lengua del alumno- suele adquirir en su producción el valor de un masculino, y el masculino, por otra parte, aparecer donde debe ir un neutro:

- "esto es Pepe"
- "yo voy con *eso* (éste) a *la* *cinéma* (al cine)"
- "eso (éste) sabe cantar"
- "(...) *para* (a) mí (me) *disen* moro, y se nota *éste* (eso)"
- "todo *este* (eso) *se* cambia *en* (con) el tiempo"
- "(...) *ese* (eso) *de* (por) una parte"

3.1.5. EL ADVERBIO

El uso del adverbio también registra ciertas anomalías en la producción de los alumnos, y los que tienen un valor deíctico, reflejan la misma problemática de los demostrativos, porque al no haber en árabe más que dos campos deícticos, frente a tres en español, el alumno tiene dificultades para seleccionar el deíctico adecuado a la distancia que quiere referir:

- "los dos años *ahí* (allí) (fueron) muy *difícil*"
- "*ahí* (allí) es normal *te dicen* (que te digan) moro"
- "Francia (es) muy bonita, y la gente *ahí* (allí) (es) *bien* (buena)"
- "(...) porque en Francia *están* muchos extranjeros *viven ahí*"

Asimismo, debido a su escaso manejo del idioma, el alumno suele confundir algunos adverbios con otras palabras afines, pero que pertenecen a otras categorías lingüísticas:

- "el *profisor* (...) explica *bueno* (bien) *lectionas* (las lecciones)"
- "*escucho* (escucho) *bueno* (bien al) maestro"
- "Francia (es) muy bonita, y la gente *ahí* (allí) (es) *bien* (buena)"
- "*hemos comido* (comimos) en un restaurante muy *bien* (bueno)"
- "Raquel no contesta *pero* (porque) tiene *una* problema en *el* exámenes"
- "hasta *hora* (ahora)"
- "*para* (porque el) *azucar* *En gordo* (engorda)."

3.1.6. COORDINACIÓN Y SUBORDINACIÓN

La sintaxis del alumno, en plena gestación y todavía fluctuante, debido a la fase en que se encuentra su interlengua, manifiesta muchas inestabilidades y da lugar a estructuras erróneas y a malogradas construcciones que en español resultan inapropiadas, puesto que éste no dispone todavía de una base sólida como para poder construir correctamente un discurso. La sintaxis se manifiesta caótica y el discurso elemental o rudimentario, aunque mejora en la medida en que el alumno adquiere mayor destreza con el idioma.

En lo que se refiere a la coordinación, cabe señalar que el alumno manifiesta una especial predilección por las copulativas con *y*, al ser la forma más sencilla de unir dos oraciones:

- "Cuando no *estudias* (estudio) el domingo me gusta pasear en ciudad *y* voy (ir) al cine"
- "luego yo *prefiero me* ejercicios *y* veo la tele *y* yo juego un poco con mi amigo *y* yo duermo"
- "yo me levanto (...) *y* desayuno *y* salgo a las ocho *y* *core* (corro) (...)"
- "El domingo, me gusta *la mira a* (ver) la *televisión* *y* (ir) voy a la cyber *y* (ir) voy a la playa"

Advertimos, asimismo, cómo en las enumeraciones, el alumno repite la conjunción tras cada elemento enumerado, por analogía al árabe que usa de este procedimiento:

- "en el almuerzo se come *una tajen*⁴⁸ *y* *salades* (ensaladas) *y* postre"
- "la gente *se comen la* pescado *y* verduras *y* las legumbres"
- "(en) el desayuno (la) gente *comer thé y pain y croisan*"

En las oraciones subordinadas, la mayor dificultad a la que se enfrenta el alumno es la de encontrar el nexo adecuado, con una tendencia a simplificar todas las formas en *que*, y en ocasiones, a prescindir completamente del nexo:

- "hacen una fiesta *que maten* (en que matan) *el* (al) toro"
- "yo espero con este *titulos el que* vamos a tenerla *yo espero el mejora* en vida (mejor vida)"
- "la única cosa *que creo en ella* (en que creo) es *la* mentira"
- "*yo molista* (a mí me molesta) la manera *que* (como) me (lo) ha dicho"
- "el *coligio que* (donde) estudiaba *allí* (es) muy *antecuo* (antiguo)"
- "eso (ésa) era (fue) una novela (que) me *gusta* (gustó) mucho"
- "hasta *hora*, no he visto ninguna novela (que) *merece* (mereciera) la pena"
- "(...) o algún tipo de amor (que) no existe"
- "(...) porque yo pensaba (que) yo *vengo* (venía) *aquí* al *paradiso* (paraíso)"
- "este situación de frío no creo (que) *va* (vaya) a seguir mucho"
- "quiero un *portable* (móvil) (que) es (sea) barato y moderna"
- "Finalmente, yo deseo (que) *me* ciudad siempre (esté) *buena* (bien)"

3.1.7. EL DISCURSO

La competencia discursiva forma parte de las cuatro subcompetencias que conforman la más ampliamente denominada "comunicativa", y que implica el desarrollo de una serie de habilidades que han de facultar al alumno a hacer un uso adecuado de la lengua, entre ellas, la de utilizar diferentes registros y organizarlos apropiadamente observando los conceptos de coherencia y cohesión⁴⁹. Objetivo, sin duda, ambicioso e incluso utópico, si tenemos en cuenta las circunstancias que rodean el aprendizaje del español en las aulas marroquíes, los escasos recursos, y sobre todo, el limitado espacio y tiempo con que cuenta el alumno para adquirir esta destreza.

Las muestras dan cuenta de las enormes dificultades que experimentan los alumnos a la hora de producir un discurso, tanto oral como escrito: el alumno principiante se muestra generalmente reacio a participar en clase, y cuando lo hace, suele ser con intervenciones muy cortas, debido a la escasa competencia comunicativa característica de esta etapa, y en cuanto a las pruebas escritas, cabe

⁴⁸ Por *tayin*, plato típico marroquí.

⁴⁹ Alonso Belmonte (2004:553).

señalar, que en esa primera fase, no suelen tener mayor éxito que las orales, y que incluso cuando tienen ese carácter de obligatoriedad, -como cuando se trata de una redacción que forma parte de una prueba evaluable- muchos alumnos evitan realizarlas dejando simplemente un espacio en blanco ahí donde corresponde una redacción. A las dificultades de expresión hay que añadir la apatía que puede sentir un alumno ante un tema de redacción que no sea especialmente motivador, como puede ser el habitual -y ya tópico- de contar unas vacaciones o el de describir lo que se hace en un día⁵⁰. Sin embargo, y a pesar de esta impericia inicial a la hora de construir un discurso, el alumno, conforme avanza en su aprendizaje, y a lo largo de ese proceso, consigue superar muchas trabas iniciales, logrando un discurso bien organizado.

Un discurso, debe cumplir, ante todo, con los requisitos de coherencia y cohesión. La coherencia hace referencia a un orden jerárquico y lógico en el desarrollo de las ideas, en que la relación entre éstas quede claramente delimitada, mientras que la cohesión hace referencia a la forma en que se engarzan o enlazan entre sí estas ideas.

El alumno marroquí, en general, no incurre en graves infracciones de estas pautas, y salvando los errores morfosintácticos que, a veces, contribuyen a distorsionar el mensaje, su expresión da cuenta de un discurso bien organizado y bastante congruente. No obstante, no es así en todos los casos, y algunas muestras acusan graves desviaciones, incoherencias y un discurso, en definitiva, ininteligible:

- “- Omar: Hola Luis ¿Quit- al?
- Luis: muy bien ¿Qué quiere?
- Omar: yo tengo muchas ganas de ir viajar
- Luis: ¿A dónde va?
- Omar: un estudia muy bonita “Hispanoamérica”
- Luis: ioh! bueno es estudia mucho trabaja
- Omar: Vale. Que- el tiempo viaje
- Luis: La mañana. esta luego”

- “-Raquel: Hola Ana como estás bien?
- Ana: Muy Muy bien Gracias
-Raquel: Qué cofrese Ana
- Ana: café por favor
-Raquel: Qué hace le trabajar
- Ana: en el de muchos problemas
- Ana: bueno. Adios
-Raquel: Adios”

La sintaxis del alumno también delata calcos de estructuras del árabe culto, que corresponden a fórmulas hechas como en el ejemplo que sigue:

- “*en un día de los días* (un día), he llegado (llegué) *en retarde* (tarde)”

o bien a procedimientos cultos como el llamado en árabe *al-mafu:l al-mutlaq* o complemento interno, que es una especie de complemento directo, con la particularidad de que el sustantivo que lo constituye es palabra derivada del mismo verbo empleado en la oración. Procedimiento que se utiliza, bien para enfatizar el discurso, o bien para permitir la introducción de cualquier extensión posible de sintagma nominal⁵¹, y que el alumno emplea con este mismo fin:

- “i(me) he alegrado **una alegría** (mucho) *de* (con) la noticia!”
- “en mi campo te *recibo* **una recibida** muy buena (te recibiré muy bien)”

⁵⁰ Véase González Sáinz y Artuñedo (1996: 170).

⁵¹ Corriente (1996: 199).

También se producen imitaciones de estructuras árabes en textos paradigmáticos que poseen una estructura propia como las cartas, en que el alumno reproduce fórmulas religiosas a modo de encabezamiento:

- "En nombre de Dios" (en árabe *bismi a-lla:hi*)⁵²

O imita el modo propio de abrir este documento en árabe empleando las mismas fórmulas o giros que sirven de preludio:

- "*cariño* Pepe: como estás bien? y la familia bien? Gracias a Dios"

El uso de elementos anafóricos sin referente explícito contribuye a crear cierta ambigüedad en el discurso:

- "(...) porque en España *tomar* (toman) **la** vino"
- "la gente *se comen* **la** pescado"
- "no puede pasar la noche en el hotel Cleopatra qui (porque) es muy cara"

El caso contrario, es decir, el incurrir en repeticiones innecesarias, no da lugar a la confusión, pero sí da cuenta de los escasos recursos discursivos del alumno, aunque también responde al afán de éste por esclarecer lo mejor que puede su discurso:

- "Pepe no **lo** tiene dinero"
- "(se) han reunido **juntos**"
- "*trabajaba* (trabajé) **en el trabajo** como seis meses"

En cuanto a la cohesión, y según se desprende de las distintas muestras del corpus, podemos afirmar que no es el fuerte del alumno marroquí, puesto que éste experimenta muchísimas dificultades a la hora de conectar las partes del discurso, el cual suele ser elemental y poco elaborado, en que el alumno, haciendo uso de los pocos recursos de que dispone, apenas enlaza oraciones, coordinándolas mediante la conjunción copulativa *y*, independientemente de si los elementos enlazados encajen o que éste sea el tipo de enlace más adecuado para el contexto:

- "yo me levanto a las siete de la mañana y desayuno **y** juego *me* amigos partido de fútbol **y** voy a *suk* (al mercado)"

Asimismo, el alumno procura otro tipo de enlaces, como puede ser el uso de algún que otro conector discursivo (luego, después, pues, entonces, finalmente), aunque, por otra parte, el alumno no siempre es muy afortunado en estos usos:

- "(...) almuerzo **pues** (después) voy al biblioteca (...) **pues** *veulvo* (vuelvo) a casa"

Si a esto añadimos un uso totalmente arbitrario de la puntuación, o a veces, incluso, la total ausencia de estos signos, además del uso indiscriminado de las mayúsculas y de las minúsculas en un texto, la sensación es de un caos absoluto. Detrás de este fenómeno, se esconde la escasa concienciación del alumno acerca de la importancia de estos elementos que son fundamentales para la cohesión interna de un texto y decisivos para la secuenciación del discurso.

⁵² Esta misma fórmula es empleada, por ejemplo, antes de empezar un examen junto con otras parecidas y que el alumno reproduce en árabe tales como: wa *a-lla:hu waliyyu a-ttawfi:q* (Dios es el que da el éxito).

3.2. MORFOSINTAXIS VERBAL

3.2.1. EL VERBO

La concepción así como la expresión de la temporalidad es una de las cuestiones más subjetivas y que más inherentemente se ciñen a un idioma, de ahí que sea bien distinta en cada lengua. Esto justifica el que sea uno de los asuntos eternamente debatidos entre los lingüistas y uno de los más problemáticos a los que tiene que hacer frente el aprendiz de una lengua extranjera.

El verbo es quizá la categoría lingüística que mejor expresa la temporalidad, aunque no cabe circunscribir esta función únicamente a esta categoría, puesto que es perfectamente factible -y así lo ratifica la gramática universal- que otras, tales como el sustantivo o el adverbio desempeñen esta misma función⁵³ y que dependiendo de qué idioma se trate, se recurra con más frecuencia a un procedimiento o a otro.

Lo que sí es cierto es que, a veces, la norma que se impone en una lengua se queda "corta" ante el uso, el cual muchas veces la desplaza o "transgrede", si entendemos por norma aquella dictada por la gramática tradicional en términos preceptivos, así como las estructuras y usos que ésta, prescribe -o tolera- en cuanto que correctos. No obstante, la propia gramática tradicional reconoce que los usos estilísticos de las formas verbales pueden llegar a trascender el sistema verbal, o incluso a contraponérsele, de la misma manera que admite que la expresión de las acciones pasadas suele ser más amplia y compleja que la de las acciones presentes o venideras⁵⁴.

El árabe posee, presumiblemente, un sistema verbal simple y escueto, sin embargo, no carente, de dificultades, implicadas precisamente por tan escueto sistema aparentemente simple, puesto que dicha condición entraña la necesidad de que una misma forma soporte múltiples funciones y exprese, a la vez, distintos tiempos, siendo, las más de las veces, el contexto, tanto sintáctico -debido a la frecuente incorporación de marcas y modificadores internos que inciden directamente en el verbo- como semántico, lo que determina realmente el tiempo cronológico al que se refiere el verbo, independientemente del tiempo gramatical en que aparece conjugado éste.

Sin embargo, esta multiplicidad de funciones que poseen las formas verbales suele pasar desapercibida para el nativo árabe, que interioriza el sistema de conjugación y las formas verbales correspondientes a cada tiempo sin reflexionar mucho acerca de la polivalencia de sus valores, ya que desde su concepción las acciones con respecto al tiempo sólo se pueden ubicar en tres planos diferentes: un pasado, un presente o un futuro, distinguiéndose las acciones primordialmente por el hecho de si son acabadas o inacabadas. Por lo que, la forma verbal en árabe no expresa sino parcialmente la noción de tiempo, siendo lo más determinante el aspecto, según sea perfectivo o imperfectivo. El tiempo, por tanto, se deduce a partir del aspecto, correspondiendo una acción si es acabada al pasado (*al-mā:dī*), y al presente o a un pasado imperfecto (*a-lmudā:ri'*) si es, por el contrario, inacabada⁵⁵. Aunque este esquema se ve a menudo modificado por marcadores o modificadores internos que cambian el sentido del tiempo al que se refiere el verbo, y así, *a-lmudā:ri'*, precedido de ciertas partículas indicará futuro o pasado, e incluso subjuntivo⁵⁶. A propósito, refiere Corriente⁵⁷:

"las coordenadas aspecto-temporales, dentro de las cuales tiene lugar la predicación de las formas finitas del verbo árabe, reflejan básicamente una

⁵³ Santamaría (1993: 42).

⁵⁴ *Ibid.*: p.43.

⁵⁵ García-Miguel: <http://webs.uvigo.es/weba575/tipoloxia/linguas/arabe/arabe.htm>

⁵⁶ Riloba (1982: 113).

⁵⁷ Corriente (1996: 148).

oposición de tiempo objetivo o aspecto, a diferencia del tiempo subjetivo de nuestra lengua, en que se toma como punto de referencia el momento en que se habla. Cuando un proceso se concibe en su totalidad, el verbo árabe utiliza el aspecto perfectivo, mientras que, si se concibe en curso o iterativamente, utiliza el aspecto imperfectivo. (...) Sin embargo, son muchísimos los usos del perfectivo en que funciona el primer sistema plenamente y no se expresa un pasado o perfecto"

El sistema español, en cambio, se articula básicamente en torno a los tiempos verbales. Por lo tanto, partir de un paradigma como es el del árabe para adquirir el español, resulta cuanto menos problemático. Es fácil, deducir, pues, que un alumno marroquí cuya expresión del tiempo es manifiestamente distinta de la de un español, haya de presentar serias dificultades a la hora de adquirir este nuevo sistema.

3.2.2. TIEMPO, ASPECTO Y MODO

Frente a la amplísima variedad de tiempos existentes en español -un total de quince-, el alumno marroquí parte de un sistema verbal que consta únicamente de tres tiempos gramaticales, que abarcan toda la complejidad del tiempo cronológico y que expresan, respectivamente, acciones pasadas (*al-mā:dī*), presentes (*a-lmudā:ri'*) y mandato o imperativo (*al- 'amr*). Para expresar el futuro el árabe adopta la misma forma del *a-lmudā:ri'* precedida de la partícula *sa* o *sawfa*, aunque cabe insistir en que las formas verbales, si bien aportan al tema del verbo la idea de tiempo, el árabe, para suplir las carencias que implica tan sucinto sistema verbal, a menudo recurre a procedimientos analíticos, añadiendo marcas temporales, adverbios o expresiones adverbiales, que con más o menos precisión sitúan la acción en el tiempo correspondiente⁵⁸, de ahí que el alumno marroquí, a menudo, experimente problemas para determinar, de forma inequívoca, el momento en que transcurre la acción, únicamente a través de la forma verbal⁵⁹. Si a ello añadimos el hecho de que el árabe desconoce la irregularidad, la inexistencia del subjuntivo o del condicional en el dialectal⁶⁰ y su distinta expresión en el clásico, además de los diferentes valores que tienen asignados en él⁶¹, el problema se agrava ostensiblemente.

Los tiempos en árabe se articulan en torno a tres modos, todos imperfectivos: el indicativo, el subjuntivo y el apocopado⁶², además del imperativo

⁵⁸ Doggui (1989: 9)

⁵⁹ A. Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2001: 59).

⁶⁰ El dialectal se caracteriza por tener un sistema mucho más simplificado que el del clásico.

⁶¹ En árabe, existen unos procedimientos distintos, para expresar análogos conceptos en español: los llamados *a-lmudā:ri'* *al-mansū:b* y *a-lmudā:ri'* *al-mayzū:m*, si bien no cabe hablar de una correspondencia exacta, entre el árabe y el español, en lo que se refiere a su valor semántico. Doggui considera que debe conservarse en español la nomenclatura original correspondiente a *al-mansū:b* y *al-mayzū:m* respectivamente, que la mayoría de los lingüistas extranjeros denominan "subjuntivo" y "condicional", ya que "estas dos variantes del *a-lmudā:ri'* no corresponden a los modos mencionados más que parcialmente, y ni el subjuntivo español abarca la pluralidad de significados de *a-lmudā:ri'* *al-mansū:b*, ni el condicional se ajusta a todos los valores del *a-lmudā:ri'* *al-mayzū:m*. Por tanto, el camino más práctico consiste en llamar a cada forma verbal, española o árabe, por su nombre." Véase Doggui (1989: 10). Riloba (1982: 265), en cambio, opta por la denominación de "imperfecto subjuntivo o nasbado" fusionando así las dos denominaciones, árabe y española.

⁶² Este modo carece de un valor semántico-sintáctico uniforme, pues es requerido tras determinadas partículas de negación, tras las cuales cobra un valor perfectivo, puede tener un valor prohibitivo o yusivo o incluso puede utilizarse en estructuras condicionales. Véase Corriente (1996: 158).

cuya realización sólo es posible en un futuro, y que posee el mismo valor semántico que en español, el de introducir un mandato o un ruego⁶³.

Morfológicamente, las formas del verbo árabe, como las del español, permiten distinguir en su flexión las categorías de persona, género, número, aspecto-tiempo, modo y voz⁶⁴. Sin embargo, hay ocasiones en que no son los morfemas de flexión, sino las partículas antepuestas al verbo, adverbios o incluso otro verbo -como es el modificador "ka:na" que hace en ocasiones de auxiliar-, los que sitúan la acción verbal en el presente, pasado o futuro.

3.2.3. LOS PARADIGMAS VERBALES: PROBLEMAS DE INTERLENGUA

En los niveles iniciales, y debido al titubeo todavía en el conocimiento de los paradigmas verbales entre los alumnos, se da una constante confusión de las personas gramaticales, particularmente de la tercera persona por la primera del singular, sin la exclusión de otras que también dan lugar a ciertos equívocos entre los alumnos, aunque con menos reincidencia:

- "Yo (te) *invita* por tomar un café"⁶⁵
- "cuando termino a las seis de la tarde, vuelvo a *me* casa y *toma* cena (ceno)"
- "yo *tiene* un trabajo muy *portante* (importante), *despues* yo *vuelve*"
- "el martes yo me *levanta* a la siete"
- "Yo vuelvo a la casa y *empieza* la trabajo con *me* madre"
- "*cena* a la diez y me *acuesta* a las *onze* de la noche"
- "voy (al) *el* colegio *la hora ocho* (a las ocho), *escucha* bueno (bien al) maestro"
- "yo *come* a la una"
- "yo *habla* con tú otra vez"
- "yo *acepta* tu propuesta"
- "yo lo *compra*"
- "*mia* (yo) *come* del almuerzo, *hace* el ejercicios (...) y *come* a las siete de la noche"
- "(...) yo voy (y) no *juega*, sólo *vegelar* (vigilo) a *me ermanos*, ellos juegan y *desfrutan* y yo *juega* un *menuto* y (les) *mira a ellos*"
- "mis amigos *hablamos* (hablan) conmigo por teléfono"
- "¿porque *tu rechaza* *ma envetation*?"
- "¿Cómo *prefiero*, *amego*? (por ¿cómo prefiere el café?)
- prefiero (el) café con leche"
- "yo *fuiste* nacida en Ceuta" (yo nací en Ceuta)

En los verbos seudopronominales, el alumno experimenta más dificultades para dar con el sujeto de la oración, lo cual le induce ineludiblemente a una elección impropia de la persona gramatical del verbo, por tanto, los errores que conlleva el uso de este tipo de verbos son predecibles, así como asiduos y persistentes en el alumno, tendiéndose en muchas ocasiones a fosilizarse:

- "yo me *gusta* el *football*"
- "En realidad, *yo* no me *gusta* el español mucho"
- "a *mi* y a *mis amigos* *encantamos* ver la tele" (a mis amigos y a mí nos encanta ver la tele)
- "a mi hermana le *gusta* (le gustan) las canciones árabes"
- "a *mi* me *encanta* (me encantan) (los) niños"

⁶³ García-Miguel (2001), <http://webs.uvigo.es/weba575/tipoloxia/linguas/arabe/arabe.htm>

⁶⁴ Corriente (1996: 147).

⁶⁵ Reproducimos en cursiva los elementos erróneos -sea morfosintácticos, ortográficos o léxicos-, en negrita los verbos inadecuadamente empleados, y entre paréntesis las correspondientes correcciones o elementos elididos.

Frecuentemente, el alumno recurre a la simplificación de las formas verbales mediante el uso de infinitivos y gerundios:

- "luego yo **oír** (escucho) *la* música y duermo"
- "la vida para él **ser** (es) *fantastice*"
- "yo siempre (a las) siete *et média*, **tomar** (tomo) un baño y **pone** (pongo) la ropa y **beber** (bebo) *un* leche".
- "Yo **invetarse** (le invito) a tomar café"
- "él siempre **criticar** *comego* (me critica)"
- "Julio por la tarde **mirando** (mira) la tele o va al cine"
- "vuelvo a la casa. **merando** (y veo) la tele"
- "Pepe y Verónica **caminando** (caminan) hacia la plaza"

aunque, por otra parte, no faltan presentes por infinitivos:

- "vuelvo a la casa para comer y **descanso** (descansar)"
- "voy al estadio *por* **juego** (para jugar) con mis amigos"
- "Adiós, amigo, yo tengo que **voy** (ir)"
- "quiero vivir una vida estable, **tengo** un niño... **tendré** (tener) un niño"

Asimismo, recurre a la regularización de formas irregulares, o incluso a su reemplazo por formas improvisadas inexistentes en español:

- "he **volvido** (vuelto) tarde"
- "no **ponas** (pongas) la cámara en marcha"
- "no **perdidemos** (perderemos) mucho tiempo"
- "un turista me pide que le **haíca** (haga) un retrato"
- "ino **puene** (pongas) la cámara en marcha!"
- "Andrés y Manuel se **citión** (se citaron)"

Todos ellos, errores característicos de la interlengua de cualquier extranjero, y en ningún momento inducidos por la lengua materna. No obstante, más que el aprendizaje de los paradigmas verbales, a largo plazo, el que persiste es el de su uso. Los alumnos, una vez dominados estos errores característicos de cualquier aprendiz principiante, consiguen dominar los paradigmas verbales sin conseguir dominar su uso, concentrándose sus errores, principalmente en la adecuación temporal y modal, siendo el uso de los tiempos del pasado y del modo subjuntivo los más problemáticos y reacios a la instrucción.

Al respecto, se nos antojan especialmente reveladoras las palabras de un alumno de tercero que afirmaba lo siguiente:

"Me parece que la gramática española es bastante difícil para mí, sobre todo este tiempo de "hubiese" y "hubieras" y cuándo se usa, y por ejemplo: "si fueras a Granada... ino! si fueras inteligente, no sé qué..." ¿qué tiene que o cómo se puede terminar esta frase?"

A continuación pasamos a analizar, más en detalle, los diferentes rasgos que caracterizan el proceso de apropiación del sistema verbal en estos alumnos, así como las particularidades de su uso.

3.2.4. LOS TIEMPOS VERBALES: PROBLEMAS DE USO

3.2.4.1. LA EXPRESIÓN DEL PASADO

Para un nativo árabe cuya lengua posee una única forma para referirse a acciones pasadas, se hace especialmente delicado concebir la distinción que se produce en español entre el pretérito perfecto (simple y compuesto) y el pretérito imperfecto, de ahí que la mayoría de los errores se concentren en la elección del

pretérito adecuado. Incluso algunos, sobre todo, en los niveles iniciales, para sortear esta complicada elección, para referirse a acciones pasadas, utilizan el presente o bien formas impersonales que les resultarían más cómodas y menos comprometedoras:

- "esta mañana me **desperto** (me he despertado) a las ocho"
- "Luis **viajar** (viajó) a *américa*"
- "yo no **venir** (venía) a clase porque trabajando (estaba trabajando o trabajaba)"

Más adelante, se produce un titubeo, y una alternancia de las formas del pasado con el uso del presente de indicativo

- "(...) A las 2h **empieza** (empezó) la clase *sobre* (de) historia, a las 4h **hemos hecho** (hicimos) *discusión* (un debate) sobre *lituratura* y al final a las 5h **teníamos** (tuvimos) (una) clase de español"

- "Cuando **empezé** (con) el español, *mi parece* (me pareció) muy *difisíl*.

Una vez que el alumno desarrolla una competencia lingüística más aceptable y alcanza un mayor grado en el dominio de los paradigmas, comienza a manejar el pretérito sin miedo, pero quizá también sin mayor conciencia o discriminación en lo que se refiere a su uso, considerando, en un principio que los tiempos del pasado son intercambiables. Esto se debe, en primer lugar, a una laguna metodológica y a una falta de instrucción al respecto. El aprendizaje de los paradigmas no se produce paralelo al del uso que les corresponde, y así el estudiante de español, no recibe una explicación explícita acerca del uso de estos tiempos. Los ejercicios se centran en el dominio de los paradigmas y son del tipo "conjugua en el pretérito perfecto, indefinido o imperfecto" pero escasas veces, por ejemplo "conjugua en el tiempo adecuado" y así el alumno no tiene que reflexionar al respecto, ni preocuparse por la elección del tiempo adecuado.

En español, el perfecto, en oposición al imperfecto, expresa fundamentalmente una acción acabada o absoluta, mientras que éste hace referencia a acciones inacabadas o relativas. Por otra parte los dos perfectos, el simple y el compuesto, se distinguen entre sí en que el primero expresa acciones acabadas en un tiempo acabado, generalmente lejano, mientras que el perfecto compuesto designa acciones acabadas, pero hace referencia a un tiempo del que todavía no ha salido el hablante. Oposición inexistente en árabe, al poseer éste una sola forma temporal para expresar el pasado, y aunque existente en francés, no se mantiene viva en lo que concierne a los valores designados a los pretéritos perfectos, puesto que el perfecto simple en el uso se está relegando casi exclusivamente a los registros cultos y literarios⁶⁶, por lo que el alumno que busca una referencia en el francés para orientarse en su elección, casi nunca atina, y quizá esta influencia en parte, -además del orden de adquisición en que este tiempo es el primero que se aprende- sea la explicación de que entre los alumnos se advierta, por regla general, una especial predilección por el uso del perfecto compuesto, y una tendencia a la monoutilización de este tiempo, a modo de "comodín" al que recurre el alumno para referirse a cualquiera de los pretéritos, aunque no haga referencia precisamente a acciones acabadas, inmediata o recientemente acaecidas:

- "el año pasado, **he probado** (aprobé) en todo".
- "En *el* primero **hemos tenido** (tuvimos) una profesora de Tánger muy buena".
- "en su clase, yo **he participado** (participaba) siempre".
- "Mi padre **ha muerto** (se murió). Aquel día, **he jurado** (juré) llevar *panoelo* (pañuelo) (para) siempre".
- "En *las* vacaciones, **he viajado** (viajé) a Rabat y **he visitado** (visité) los

⁶⁶ Fernández (1991: 506).

monumentos famosos”

- “En el *campos* **he visto** (vi) *arboles* y flores y mucha *natura* (naturaleza)”.
- “Cuando *me* madre me **ha visto** (me vio) *nirviosa*, **ha preguntado** (me preguntó) *qui pasa* (qué pasaba)”.
- “me amiga Ana **ha hablado** (hablaba) *conmeigo* en español, pero no *la* **he entindido** (lo entendía) todo, porque **ha hablado** (hablaba) *rápida* (rápido)”.
- “Natalia **ha matado** (mató) a Verónica *porque* (por) celos”.
- “fuimos a la playa con mi familia y **hemos comido** (comimos) y **hemos devertido** (nos divertimos) mucho”.
- “Después de las vacaciones, **hemos vuelto** (volvimos) a casa tranquilamente”.
- “En la última clase **hemos liído** (leímos) un texto del libro y **hemos hablado** (hablamos) sobre algunas cosas del pasado”
- “**trabajaba** (trabajé) *en el trabajo* como seis meses y lo **he terminado** (terminé)”.
- En el curso pasado, **he estudiado** (estudié) mucho y **sacaba** (saqué) una nota bastante *bien* (buena).
- cuando **he llegado** (llegué) aquí, lo que **me importaría** (me preocupaba) mucho (era) el liceo nuevo donde **voy** (iba) a estudiar, y la gente nueva **me importaría** (me preocupaba) muchísimo, pero todo **ha pasado** (pasó) sin *ninguna* problema. (Fue) *un mominto* diferente a lo que **he hecho** (había hecho) antes.
- “**He tenido** (tenía) muchas actividades, **he hecho** (hacía) un curso de *enformatiqua*, y **he estudiado** (estudiaba) inglés y **he estudiado** (estudiaba) *mis estudios en el* (al) mismo tiempo”
- “Ayer, yo **he salido** (salí) *timprano* y *me* madre no **ha sabido** (sabía) donde **estoy** (estaba) y *me* madre **ha precopado** (se preocupó) mucho”
- “**hemos comido** (comimos) en un restaurante muy *bien* (bueno), y su comida (estaba) muy buena”

Por otra parte, la distinción entre el indefinido y el imperfecto es una de las cuestiones que más complejidad supone a la hora de exponérsela al alumno, y atinar con el procedimiento adecuado para dilucidar este aspecto no es empresa fácil, sino antes bien lo contrario, ya que requiere un especial esfuerzo y sutileza por parte del profesor.

La simplificación metodológica en la que se cae con frecuencia, a pesar de sus bondades y a pesar de que infunde en el alumno cierta seguridad al considerar éste que cuenta con una herramienta “segura” que le permite elegir el tiempo adecuado con bastante tino, y si bien surte efecto en un principio, a largo plazo origina muchos tropiezos y acarrea problemas de sobregeneralización que el alumno no consigue superar con facilidad, convirtiéndose esas reglas que son facilitadas *a priori* para simplificarle la cuestión, una vez interiorizadas, en una referencia ineluctable que nada fuera de ella es asimilado por el alumno, al menos no con tanta facilidad⁶⁷.

S. Fernández⁶⁸ advierte esta cuestión justamente, en diferentes grupos de alumnos extranjeros, de diferente procedencia, -un grupo de lengua materna árabe incluido-, que muestran dificultades para asimilar esta distinción entre el indefinido y el imperfecto, y subraya que esa impericia común a todos los alumnos extranjeros lo que delata es un fallo en la metodología empleada, concretamente en lo que se refiere a la transmisión el valor relativo-absoluto de estos tiempos que suele pasarse por alto tanto en las gramáticas para extranjeras como en las aulas:

“En las gramáticas dirigidas a extranjeros, al intentar dar unas normas aseguibles, se simplifica excesivamente el tema, se olvidan con frecuencia puntos clave y se propone un listado de valores, con ejemplos que ilustran claramente lo que se expone, pero que se invalidan muchas veces cuando el

⁶⁷ Véase Torres González (1997:192).

⁶⁸ Fernández López (1991: 459).

*alumno intenta aplicarlos.*⁶⁹

Efectivamente, las gramáticas dedicadas a extranjeros, y los profesores en el aula insisten en el valor durativo o reiterativo del imperfecto, sin insistir al mismo tiempo en su valor relativo o inacabado, de ahí que expresiones temporales que acompañan al verbo en la oración y que sugieren una acción que se prolonga en el tiempo, independientemente de que sea acabada, acarrea el uso del imperfecto, cuando no es el propio significado del verbo el que sugiere ese valor durativo. Los ejemplos en que el uso del imperfecto es inducido por los marcadores temporales, que le sugieren al alumno una acción duradera, se dan con bastante frecuencia:

- "no había otra alternativa, y **empezaba** (empecé) a estudiar español"⁷⁰.
- "**trabajaba** (trabajé) (durante) dos años en *deferentes* trabajos".
- "vine aquí y **empezaba** (empecé) a estudiar la lengua española, **estudiaba** (estudié) tres meses en el *centro cervantes*".
- "Ellos **cogían** (cogieron) grepe (durante) mucho tiempo por el frío, pero yo no **cogía** (la cogí) porque yo (tengo) *risistencia*".

Otras veces, es el significado del verbo el que sugiere una acción prolongada en el tiempo, e incluso ambos factores pueden conjugarse para originar una elección fallida del tiempo empleado:

- "me levanté por la mañana, (...) *dispués* **caminaba** (caminé hacia) *al lyceo*".
- "yo **esperaba** (esperé) (un) montón, casi un año para (obtener) el *pasaporte* y *visa* (el visado)".
- "*dispuese* (de) la boda de *me* hermana, yo **dormía** (dormí) *mochas oras* mañanas" (muchas horas durante el día)

Para explicar la oposición indefinido/ imperfecto, la propuesta de Castañeda nos parece especialmente sugestiva a la vez que osada, en la medida en que rompe con la definición tópica que le atribuye al indefinido el carácter de "terminativo" o "perfectivo", en oposición al imperfecto que expresaría acciones "no terminativas" o "inacabadas". Castañeda, sin embargo, arguye que se trata de una concepción errónea, y que en esta oposición, lo que se produce es simplemente la ausencia de un rasgo o valor existente en el término marcado, que es el de la "terminación", -correspondiente en este caso al indefinido-, lo cual no implica que el término no marcado -en este caso el imperfecto- exprese necesariamente "continuidad" o "no terminación", aunque, al mismo tiempo, la posibilidad de que exprese continuidad es potencialmente factible y, de hecho, en el uso esa posibilidad es frecuente:

"la oposición a la que nos referimos es privativa y no, como denota la concepción errónea mencionada, equipolente. Es decir, en ella, como en tantas otras, en el término 'no marcado' no está presente el rasgo en cuestión. Así, el imperfecto, a diferencia del indefinido, no informa sobre el 'término' de la predicación, lo que -conviene resaltarlo- no significa que exprese explícitamente su 'continuidad' o su 'no término' (...) con el imperfecto se sitúa una acción, un estado o un proceso en el pasado, pero, a diferencia del indefinido, con esta forma verbal no se sabe si dicha acción, estado o proceso se presenta como realidad concluida o no, por lo que su

⁶⁹ *Ibid.*: p. 459.

⁷⁰ Se entiende que por mucho tiempo.

'cómputo discursivo' -por decirlo de alguna manera- queda pendiente de más información"⁷¹

Y continúa explicando:

"(...) con el imperfecto no sabemos, no disponemos de información para integrar el contenido verbal en la progresión narrativa del texto (...) Desde un punto de vista discursivo, por tanto, el imperfecto y su falta de especificidad crea una especie de suspensión informativa que requiere de resolución, de más datos. En cierto modo, el imperfecto es un tiempo con puntos suspensivos, un momento de espera en el avance del texto"⁷²

Esta diferencia aspectual, es pues decisiva para que el alumno conciba la diferencia entre los dos pretéritos. Las marcas temporales y la concepción fuertemente arraigada en el alumno de que el imperfecto expresa una acción prolongada en el tiempo originan el uso inoportuno de esta forma, que aunque semánticamente es posible, sin embargo resulta inespecífica respecto del carácter perfectivo o totalmente culminado de las acciones que viene a expresar y que, en este caso requieren el uso inapelable del indefinido.

La concordancia de los tiempos en las oraciones subordinadas y en el discurso referido, que implican el uso del pasado, son otra fuente de conflicto:

- "me dijo que **quiere** (quería) conocerme"
- "Me ha contado que **tiene** (tenía) *muchas* problemas en *la* su casa"
- "me preguntó si **soy** (era) de aquí"
- "El profesor (nos) ha dicho a *nos* que **vayamos** (fuéramos) a la *exursión* con *ello* (él)"

Sin embargo, la instrucción, en este caso, suele tener un efecto muy positivo en los alumnos, que mejoran notoriamente conforme van interiorizando las pautas que las regulan.

Santamaría⁷³ propone insistir en aquellas formas verbales del pasado que, por poseer múltiples rasgos funcionales o presentar sutiles matices estilísticos, son difíciles de apreciar por el alumno y originan un uso inadecuado de los tiempos. El profesor debe ser consciente de esas dificultades, para poder así centrar el trabajo en ellas, mediante las prácticas adecuadas, observando la gradación apropiada para cada nivel, aunque el fin último en una clase de lengua extranjera debe perseguir la competencia comunicativa, por encima de la lingüística o gramatical que preferiblemente se observaría en niveles más avanzados. No obstante, las prácticas deben enfocarse hacia el fomento del relato y de la narración donde el uso de las formas del pasado se produce de forma espontánea⁷⁴.

Quizá estas directrices sean útiles a la hora de iniciar a los alumnos en los tiempos verbales del pasado y de explicarles las principales diferencias entre uno y otro, ejemplificando siempre y haciendo hincapié en esos matices tan sutiles, y sin embargo tan decisivos en un idioma y tan determinantes para la suerte de su aprendizaje, y dando cuenta, además, de que la regla es útil, pero nunca inquebrantable, sino antes bien versátil y relativa, siendo siempre el uso el que la determina y establece.

3.2.4.2. EL MODO VERBAL: EL USO DEL SUBJUNTIVO

El subjuntivo imperfectivo, llamado en árabe *a-lmudā:ri' al-mansū:b*, es

⁷¹ Castañeda (30- 32).

⁷² *Ibid.*: p.37.

⁷³ Santamaría (1993: 45).

⁷⁴ *Ibid.*: p. 47.

requerido en las subordinadas a las que se antepone una de las marcas modificadoras, y sin subordinación, cuando va precedido de la partícula de negación "lan" tras la cual, además, cobra el valor de un futuro⁷⁵. En el dialectal, en cambio, el subjuntivo, en su proceso de separación del clásico, con la consecuente simplificación gramatical, se ha neutralizado.

No es de extrañar, pues que el alumno marroquí no asocie ni vincule estos usos con los que tiene el subjuntivo en español, puesto que -aun coincidiendo en algunos aspectos- son bien dispares uno y otro. En vista de ello, la propuesta de Doggui⁷⁶ -que aboga por una separación entre los dos conceptos con sus correspondientes valores en una lengua y otra- se nos antoja muy atinada, ya que apelar a comparaciones que, más que contribuir a esclarecer determinadas dudas, acabarían avivándolas, no nos parece beneficioso, ya que, este caso, no le estarían haciendo más que "un flaco favor" al alumno en un momento crítico de su aprendizaje.

No obstante, a nadie se le escapa que, aún adoptando esta medida, no resolvemos el dilema de afrontar el aprendizaje de un concepto ajeno al alumno, tratándose de uno de los contenidos que peor "se digieren" en una clase de español como lengua extranjera. Los distintos valores del subjuntivo, su polivalencia y sus correlaciones les resultan especialmente complejas a los alumnos extranjeros en general, y a los marroquíes en particular. Incluso, aquellos que cuentan con muchos años de instrucción y demuestran tener una aceptable fluidez en español, no consiguen, sin embargo, dominar todos los usos relacionados con este tiempo. Señalando esta polivalencia del subjuntivo, precisamente, A. Castañeda Castro⁷⁷ apunta que:

"No hay un único ámbito funcional, relativamente unitario y fácil de delimitar, al que se vincule (...) Ciertamente, si un aprendiz puede usar correcta y adecuadamente el subjuntivo (...) sin duda, tendrá no sólo una enorme capacidad lingüística, sino una muy considerable competencia discursiva y comunicativa en español"

La oposición entre el indicativo y el subjuntivo no es regida únicamente por circunstancias sintáctico-semánticas, sino que, en muchas ocasiones, el contexto da lugar a situaciones ambivalentes, en que únicamente el contexto discursivo es el que puede decidir un uso u otro. Incluso aquellos casos en que la norma impone una determinada opción sin posibilidad de elección, el amplio y enmarañado abanico de posibilidades discursivas puede justificar una elección infrecuente⁷⁸, lo cual constituye una dificultad añadida para el alumno que no puede moverse en este terreno sin exponerse a las inseguridades, e irremediabilmente al error.

Para el alumno marroquí, el subjuntivo no es una realidad nueva, puesto que el francés también cuenta con este modo, pero también en francés es una fuente de dudas y problemas, ya que el alumno, con la referencia de su lengua materna en que el subjuntivo se articula de forma distinta y posee otros valores diferentes, no termina de asimilarlo. En árabe, el carácter de irrealidad o virtualidad que el modo subjuntivo expresa específicamente en español no es preponderante, de hecho, a veces, el uso de este modo es requerido por la simple aparición de una partícula, o en determinadas oraciones subordinadas precedidas de algún elemento modificador, mientras que en el dialectal esta distinción modal es inexistente, y la suposición, irrealidad o duda se expresan echando mano de otros recursos alternativos.

La ausencia, pues, de un referente específico en la lengua materna dificulta frecuentemente en español la elección entre las formas de indicativo y subjuntivo, siendo la opción predilecta, sobre todo en los niveles iniciales, el uso de la forma no

⁷⁵ Corriente (1996: 157).

⁷⁶ Doggui (1989: 10).

⁷⁷ Castañeda Castro (1993: 61).

⁷⁸ *Ibid.*: p.67.

marcada, que corresponde al indicativo, cuando se requiere un subjuntivo:

- "espero *qui tu **aceptas*** (aceptes) mi *invitar* (invitación)".
- "me pasado (es) muy negro, espero que el futuro **es** (sea) muy blanco".
- "Es *nisesario* que Pepe **coge** (coja) unas vacaciones".
- "Omar tiene que *contistar rapido* para que *Louis **está*** (esté) *preparado*".
- "(...) no creo que **hay** (haya) más *payses* (países)".
- "Luis **conseja** (aconseja) a Omar que **estudia** (estudie) mucho para *probechar* (aprovechar) *mijor* el viaje".
- "Juan dice al *taxi* (taxista) que lo **lleva** (lleve) al hotel".
- "yo espero **vienes** (que vengas) a *vevir* en este *májico mundo*".
- "*ojalah* que me **lleva** (lleve) con ella".
- "*nesecita el médico por que* (para que) la **examina** (examine)".
- "hasta *hora*, no he visto ninguna novela **merece** (que mereciera) la pena".
- "lo *joro* por Dios, *porque* (para que) no **mi dice** (me diga) que soy *mintiroso*".
- "Esa gente no *mi gusta*, (es) como si no **existe** (existiera) para *mi*".
- "este situación no creo **va a seguir** (que vaya a durar) *mucho*".
- "El profesor da palabras en *la clase* para que tú **sacas** (saques/ emplees) *lo* (las) que *tú puedes* (puedas) *con hablar* (hablando)".
- "(...) *si lo hiciera* (hubiera hecho), **debía** (debería) pagar el precio".
- "A mí me **gusta** (gustaría) ser profesor de español, es mi plan. Si yo **soy** (fuera) profesor, daría *buenos puntos* (buena nota) a los alumnos".
- Si yo **sería** (fuera) *journalista* (periodista), **demostro** (demostraría) la verdad a *la gente entera* (a todo el mundo)".
- "Si la *socieda es* (estuviera) bien, los *neños* no **sean** (estarían) en la calle"
- "llegué *minuta* (un minuto) antes de **cierran** (que cerraran) la puerta"
- "Cuando **llegas** (llegues), *llama mi* (llámame por) *en el telephono*"
- "*ahí* (allí) es normal **te dicen** (que te digan) *moro*"
- "el gobierno quiere **suspenden** (que suspendan) todos, porque trabajo *nada* (no hay) y (los) alumnos *dispues* de *estudian* (terminar los estudios), no *hay* (encuentran) trabajo"
- "*quiro* una casa bonita **tiene** (que tenga) *jardin*"

Aunque no escasean los casos en que, por hipercorrección o sobregeneralización, se da lugar al fenómeno inverso y aparecen usos injustificados del subjuntivo. Este tipo de error aparece generalmente -aunque no de forma exclusiva- más adelante, en un nivel más avanzado en que el alumno intenta poner en marcha todos sus dispositivos de aprendizaje, valiéndose de toda la información procesada:

- "buenos días, ¿cómo yo **ayude?**" (¿En qué le ayudo?, ¿En qué le puedo ayudar?)
- "yo **escriba** (escribo) la carta para proponerle un viaje"
- "se puede encontrar una vida tranquila en el campo, tú **hagas** (haces) lo que **quieras** (quieres), por lo menos **resperar** (respiras) *aere* limpio"
- "(...) pero al final cuando **salga** (salió) la cosa del tío ese, *Belladen* (Bin Laden), *ha fastidiado* (fastidió) *mocho* (a) la *ginte* aquí, y (por eso) en *oropa* (Europa) *odien* (odian) (a los) *musulmanos* y (les tienen) mucho miedo".
- "hacen una fiesta **que maten** (en que matan) el toro, y cuando (el torero) **corte** (corta) *sus orijas del toro*, **se acabó** (se acaba)".

Es evidente la necesidad de usar la regla para orientar al alumno en su elección, pero también es necesario presentarla supeditada a otros procesos que la hagan digerible y deducible desde la práctica. Los ejercicios comunicativos propician este modelo integrador y la excusa perfecta para incorporar la destreza gramatical -junto con otras-, presentándosela al alumno en un formato atractivo que es la tarea comunicativa, y que incluso es más eficaz para la adquisición de los mecanismos lingüísticos, que otros de índole estructural que adoptan la repetición

como vehículo de automatización del input⁷⁹. Por otra parte, cabría, además de insistir en el valor temporal, llamar la atención sobre el valor semántico de cada caso a efectos de justificar la elección modal y dilucidar las diferencias que implica el uso de un modo u otro, para facilitar así su comprensión.

3.2.4.3. SER Y ESTAR

El árabe, además de la oración predicativa con núcleo verbal, posee una estructura que consiste en la yuxtaposición de un sustantivo determinado -que realiza la función de sujeto- a un adjetivo o a otro sustantivo indeterminado que hace de predicado, sin la intermediación de ningún núcleo verbal, formando así la denominada "oración nominal"⁸⁰, equivalente grosso modo a la oración copulativa en español. Esta misma estructura puede verse alterada por una serie de modificadores -como es el auxiliar *k:ana* equivalente a "ser" en el pretérito-, que le aportan un matiz temporal o aspectual.

Esta estructura cuando es vertida al español, equivale a una oración copulativa en el presente de indicativo. Cuando, en cambio, es modificada por alguno de los auxiliares, la oración en español se traduce como una oración copulativa en el pasado o en el futuro, según el tiempo en que aparezca conjugado el verbo modificador en árabe⁸¹.

El alumno primerizo, que tiene interiorizada esa original estructura de su lengua, la traslada frecuentemente al español, deshaciéndose del verbo copulativo para producir sintagmas nominales sin ningún nexo verbal. Eso explica la constante omisión del verbo en las oraciones con "ser" y "estar" en el presente de indicativo, en que lo que se produce es sencillamente un calco de la estructura árabe:

- "el futuro (está) en manos de Dios".
- "yo (soy) Omar, *qui tal?*".
- "Verónica (es) colega de Natalia".
- "el campo en *este estacion* (está) muy bonito".
- "en el *enverno* hace mucho frío, pero (estoy) casi *costumbrado* a la *timpiratura* aquí".
- "lo que me gusta sobre todo (es) la montaña".
- "lo *que* más importante (es) la salud".
- "también lo que me gusta mucho (es) la cultura *andalusa*".
- "lo más importante (es) acabar los estudios, el trabajo no (es) problema".
- "Francia (es) muy bonita, y la gente *ahí* (es) *bien* (buena)".
- "a *mí* (Yo) prefiero ayudar (a la) *ginte*, (ser) *la fermira* (enfermera) o *medique* (médico)".
- "(...) pero (está) *prohibido* la magia en el *qoraán* (Corán)".

Esta elisión del verbo, sin embargo, no se produce -o se produce excepcionalmente- cuando la oración está en el pasado o en el futuro, debido a que en árabe, el verbo, en estos casos, sí se expresa.

No obstante, el alumno, con la instrucción, puede llegar a producir enunciados igual de erróneos, pero dando lugar al fenómeno inverso que es el de la adición, puesto que, aun consciente de que tiene que introducir un verbo para construir correctamente una oración en español, sigue sin concebir un verbo copulativo como un verbo propiamente dicho, y que como tal, es capaz de funcionar como núcleo del predicado de la oración, de ahí que llegue a incorporar en una sola oración dos núcleos verbales, uno copulativo y otro predicativo, quizá fruto todavía de esa interferencia del árabe en que no existen núcleos verbales copulativos, razón por la que el alumno no concibe como correcta una oración con

⁷⁹ Castañeda (1993: 72).

⁸⁰ Corriente (1996: 65).

⁸¹ Riloba (1982: 146).

un verbo copulativo como núcleo sin añadirle otro predicativo:

- "**tengo** mi familia **está** aquí".
- "mi padre **es trabaja** comerciante".
- "yo **crio** en la magia, porque algo **está existe**".
- "(...) porque en Francia **están** muchos extranjeros **viven ahí**".
- "**ernesto se siente está** muy cansado.

Por otra parte, está la ineludible influencia francesa, que para el caso, cuenta con un solo verbo que es "être", equivalente a las dos formas españolas "ser" y "estar" indistintamente:

"je suis professeur" (soy profesor)
"je suis content" (estoy contento)

El alumno que tiene muy presente esa referencia no puede discernir la diferencia existente entre las dos formas con sus correspondientes usos en español, lo cual contribuye a que aparezcan en sus producciones enunciados del tipo:

- "estaré profesor" (por "seré profesor")
- "soy contento" (por "estoy contento")

Afortunadamente, los alumnos marroquíes conforme van avanzando en su proceso de aprendizaje consiguen superar muchas trabas, y conforme van adquiriendo el español van accionando, con más o menos éxito, las normas que regulan el uso de *ser* y *estar* a pesar de que es una de las cuestiones más complejas, entre otras cosas, porque precisamente muchos de los usos se le escapan a la norma, y obedecen a factores de muy diversa índole, como puede ser el sicolingüístico, el sociolingüístico o el pragmático⁸². Esto es así hasta el punto de que la única oposición viable es la que establece la semántica, ya que desde el punto de vista sintáctico, *ser* y *estar* se realizan prácticamente en los mismos contextos, siendo lo único que determina o restringe la aparición de una forma u otra es el sentido o el contexto semántico⁸³.

Las dificultades se desencadenan en el momento en que el alumno tiene afianzados ciertos parámetros distintivos en el uso de las dos formas, y de repente se encuentra con usos que le crean cierto desconcierto, una vez interiorizada la norma que le confería cierta seguridad, en la medida en que estos usos supuestamente la contradecirían, por lo menos desde su percepción subjetiva de las cosas, en que las oposiciones transitorio/ permanente o temporal/ intemporal por ejemplo -que se suelen enseñar al alumno como diferencias decisivas entre los dos verbos y que éste considera como la infalible "prueba del algodón"- se ponen en entredicho, ya que estos criterios pueden estar sujetos a la propia visión personal y subjetiva que fragua el alumno acerca de una determinada realidad, considerándola como temporal cuando no lo sea, o presentando cualidades y circunstancias no transitorias como transitorias y viceversa, influyendo esta percepción, sin duda, en la consecuente elección⁸⁴, como bien se puede advertir en las muestras que siguen:

- "espero que **seas** (estés) *in* contacto siempre *conmego*".
- "**Es** (está) abierto todo el día".
- "es muy difícil la *epoca* de niño, porque yo **estaba** (era) el mayor".
- "Julio **está** (es) un hombre trabajador".
- "Julio **es** (está) *continto* con su profesión".

⁸² Méndez Cea (1998: 561).

⁸³ Okab (1991: 27).

⁸⁴ Ruiz Ortiz (1993: 36).

- "La vida para él **está** (es) fantástica".
- "Luis **estaba** (era) un estudiante de *informática*".
- "Omar **es** (está) muy ocupado con sus clases de español".
- "yo **soy** (estoy) muy contento *por* (de) estar aquí".
- "yo **soy** (estoy) muy bien, gracias".
- "su trabajo **está** (es) peligroso, pero él **es** (está) a gusto".
- "el parque **está** (es) un parque maravilloso".
- "el *profesor* **está** (es) bueno porque explica *bueno* (bien) *lecciones* (las lecciones)".
- "**era** (estuvo) fatal *la discusión* (el debate)".
- "Yo **estoy** (soy) capaz *para* (de) entender, pero *hablo* (hablar) (es) más *difícil*".
- "como **es** (está) tu familia? ¿bien?".
- "**estamos** (somos) *concientes* de la situación"
- "el mundo **es** (está) lleno de gente *malos*"
- "yo quiero un chico que **está** (sea) *sencero*"

Ruiz Ortiz⁸⁵ encuentra que la principal causa de los errores en que incurren frecuentemente los alumnos marroquíes de secundaria se halla, bien en una interpretación errónea de los contenidos gramaticales que se imparten en clase, bien en la propia naturaleza de los ejercicios en que generalmente hay que rellenar unos huecos con el correspondiente verbo, sin contextualizar el mensaje que se propone como ejercicio.

C. Méndez Cea⁸⁶ a su vez, insiste en la necesidad de contextualizar los enunciados, y plantea, asimismo, la sustitución de los contenidos gramaticales que pueden convertirse en una trampa para el alumno, por otros conceptos más genéricos, como es el de "esencia" frente al de "circunstancia" que resumen los valores de estos dos verbos.

J. F. Santos⁸⁷ defendiendo idéntico planteamiento, sostiene que la principal diferencia significativa existente entre estos dos verbos y que impone la elección de un verbo u otro, estriba en que:

"ser define al sujeto, es decir, señala una característica, sea ésta permanente o accidental -porque eso no importa-; ser identifica sujeto y atributo: Pedro es inteligente, mientras que estar señala cómo se encuentra en un momento determinado o siempre -eso no importa-, el sujeto: Pedro está cansado"

Planteamiento, que desde un punto de vista didáctico, nos resulta de un enorme interés sobre todo, -y ateniéndonos de nuevo a la propuesta de Méndez Cea⁸⁸- si es el propio alumno quien se expone a extraer o deducir esos principios básicos a través de la práctica comunicativa.

Pero no cabe duda de que el alumno deba también aprender a distanciarse de la norma -una vez interiorizada- y, en un momento dado, adaptarla al uso. Para ello, Méndez Cea⁸⁹ propone una serie de actividades con ejemplos ambiguos, en cuanto que admiten más de una interpretación y más de una elección gramaticalmente correcta, dependiendo de la intención del hablante, del contexto y demás factores que son, en definitiva, los que deciden una elección u otra dentro de los enunciados propuestos, los cuales hay que discutir, analizar y explicar en clase justificando, en cada caso, el porqué de la elección.

Este tipo de actividades puede resultar mucho más ameno y motivador para el alumno, y probablemente mucho más eficaz que los típicos ejercicios en que hay

⁸⁵ *Ibid.*: p.37.

⁸⁶ Méndez Cea (1998: 561).

⁸⁷ Santos (1990) citado por, Ruiz Ortiz (1993: 41).

⁸⁸ Méndez Cea (1998: 563).

⁸⁹ Méndez Cea (1998: 563-564).

que rellenar huecos con el verbo adecuado, tarea que el alumno realiza, las más de las veces, mecánica y siempre desgadamente.

4. PLANO LÉXICO- SEMÁNTICO

4.1. INTRODUCCIÓN

A pesar de la discrepancia de los métodos propuestos para su consecución, la competencia léxico- semántica es un objetivo clave en la enseñanza de idiomas⁹⁰, y sobre su demarcación se produce una avenencia unánime, concretamente en lo que se refiere al hecho de que ésta, más allá del almacenamiento de un listado de palabras o de su organización en campos semánticos, -concepto denominado genéricamente "léxico", implica la ejercitación o la puesta en marcha de una habilidad innata que posee el hablante, -una especie de Gramática Universal de Conceptos- y que le permite a éste crear nuevas palabras a partir de las reglas de Buena Formación Conceptual-, concepto que recibe el nombre de "lexicón" y que frente al de "léxico", de carácter estático, resulta enormemente dinámico y da perfecta cuenta de la capacidad creativa del lenguaje⁹¹. Partiendo de esta concepción generativista, M. Baralo adopta la hipótesis de que la organización del lexicón tiene una base común o afín en todas las lenguas:

*"(...) la organización del lexicón mental es cualitativamente semejante en lengua materna (LM) y en lengua extranjera (LE) en cuanto a su organización y funcionamiento. Obviamente, en el caso de la apropiación de las lenguas no nativas, estará siempre presente el conocimiento de la LM y de las otras LE aprendidas, disponible para transferir sus bases léxicas, por diferentes mecanismos y estrategias."*⁹²

Gómez Molina, a su vez, señala que al menos en las fases iniciales, y a medida que el alumno aprende a desarrollar unas redes autónomas, se produce una interconexión entre la lengua materna y la que está en proceso de aprehensión⁹³. Además, llama la atención sobre una realidad inherente a la adquisición de la competencia léxica, que es la trascendencia del componente cultural en la apropiación del léxico, arguyendo lo siguiente⁹⁴:

"Comprender una palabra no es sólo un proceso mental consistente en la captación de su significado o conocer su estructura; consiste también en saber cómo usarla. Podríamos concluir que el significado consta de dos ingredientes: uno interno (mente) y otro externo (lo que aporta el entorno, la historia, la sociedad). Siguiendo este razonamiento, es obvio que ninguna lengua puede eludir ser la expresión del modo de vida de la comunidad que la utiliza, y de ahí la importancia contrastiva entre las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el aprendiz y se ha producido su aprendizaje, y las de la lengua meta."

Así pues, la tarea del alumno extranjero no debe circunscribirse a engrosar su repertorio léxico, sino que la debe trascender a otra más compleja, consistente en poder reconocer todas las variantes significativas que las unidades léxicas poseen, establecer relaciones asociativas entre ellas, y sobre todo, saber emplearlas adecuadamente en un contexto⁹⁵. Y para ello el alumno necesita contar con un caudal cultural importante, para poder enraizar sus conocimientos léxicos y

⁹⁰ Véase Galeote y Sáez (1994: 54).

⁹¹ Véase Baralo (2001: 22).

⁹² *Ibid.*: p.7.

⁹³ Gómez Molina (2004:508).

⁹⁴ Gómez Molina (2004:493).

⁹⁵ *Ibid.*: p, 491.

enmarcarlos en el contexto cultural idóneo, para así poder comprenderlos y, a continuación, emplearlos adecuadamente. No es fortuito el que gran parte de los malentendidos o gazapos de los alumnos extranjeros vengan inducidos, no por errores lingüísticos precisamente, sino más bien por el desconocimiento de ciertas realidades culturales, y es en el plano léxico, donde más apremiantemente se manifiesta la necesidad de ese trasfondo cultural, puesto que la palabra no cobra realmente su valor significativo si no es dentro de un contexto cultural.

4.2 ERRORES LÉXICOS: TIPOLOGÍA Y CAUSAS

El alumno marroquí, como es obvio, manifiesta deficiencias en el manejo y uso del léxico español. Aunque no es fácil establecer una taxonomía de los errores, debido a que, muchas veces las causas se imbrican y se hace difícil aseverar que se trata de una en concreto -y no de otra-, pero podemos observar que de los errores interlingüísticos o propios de la fase de aprendizaje en que se halla el alumno, algunos son intralingüales⁹⁶, como cuando se trata del uso inadecuado de algunas palabras, por confusión o analogía fonética con otras, de sobregeneralización semántica o del uso de palabras inexistentes en español, así como el de giros o perífrasis improcedentes, errores todos relacionados con la lengua meta, mientras que otros son idiosincrásicos, inducidos directamente por la lengua materna, o por la primera lengua extranjera que conoce el alumno, la cual, debido a la estrecha relación tipológica que guarda con el español, y a las afinidades léxicas que tienen ambos idiomas, es una constante fuente de interferencias, y que hacen de este terreno uno de los más -cuando no el más- susceptible a la influencia francesa. Asimismo, hemos podido constatar que, según el nivel de aprendizaje en que se halle el alumno, unas causas resultan más determinantes que otras en la generación del error, por lo que, además, se puede establecer una clasificación de estos errores en función de su grado de reincidencia o en función de su frecuencia de aparición en la producción del alumno. Así, pues, y según los datos del corpus, se desprende que los alumnos principiantes tienden a hacer uso de estrategias de asociación, recurriendo, en un porcentaje muy alto, a préstamos de la lengua materna o del francés. Estos alumnos, además, y en menor medida, por analogía fonética o semántica, confunden significantes existentes en español, con otros que poseen otro significado, o incluso con algunos que son fruto de un uso fallido de las reglas de derivación. Estas causas, sin desaparecer del todo, a medida que se avanza en el aprendizaje, van menguando, a favor de otras, que en el fondo, no son más que la evidente y sana señal de que el alumno está ensayando sus conocimientos o experimentando con la lengua, dando así rienda suelta a la inventiva, o a lo que es lo mismo, la vena creadora, dando lugar a palabras inventadas, a giros y a perífrasis y, en definitiva, a formas ingenidas para expresar lo que, a falta de una sólida base léxica, es incapaz de contar en un lenguaje más certero.

⁹⁶ Yoneyama y M. Sano, citados por Cuesta Estévez (1998: 266), establecen seis tipos de errores "intralingüales": de generalización excesiva, de simplificación, de desarrollo, inducidos (por un diccionario o manual de texto), de evitación y de producción excesiva (repetir excesivamente una palabra o expresión).

Tabla1: Frecuencia y tipología de errores léxicos en los alumnos de 1º

Tipología del error	causa	Frecuencia de aparición
Idiosincrásico	Transferencia de la LM	35%
Idiosincrásico	Transferencia del francés	40%
Intralingual	Analogía fonética	5%
Intralingual	Analogía semántica	5%
Intralingual	Desconocimiento/ uso inadecuado de las reglas/ inadecuación del contexto	15%

Tabla2: Frecuencia y tipología de errores en los alumnos de 2º

Tipología del error	causa	Frecuencia de aparición
Idiosincrásico	Transferencia de la LM	30%
Idiosincrásico	Transferencia del francés	35%
Intralingual	Analogía fonética	10%
Intralingual	Analogía semántica	10%
Intralingual	Desconocimiento/ uso inadecuado de las reglas/ inadecuación del contexto	15%

Tabla3: Frecuencia y tipología de errores en los alumnos de 3º

Tipología del error	causa	Frecuencia de aparición
Idiosincrásico	Transferencia de la LM	15%
Idiosincrásico	Transferencia del francés	25%
Intralingual	Analogía fonética	20%
Intralingual	Analogía semántica	15%
Intralingual	Desconocimiento/ uso inadecuado de las reglas/ inadecuación del contexto	25%

4.2.1. ERRORES INTRALINGUALES

El alumno, en su proceso de aprendizaje y haciendo uso de unas estrategias *grosso modo* universales, a menudo comete errores propios de esa etapa⁹⁷, los cuales por otra parte refuerzan la teoría de que el proceso de adquisición del léxico es fundamentalmente un proceso de creación, que el alumno emprende a partir de los paradigmas propios de la lengua meta⁹⁸, y así, aprovechando los procedimientos propios de la morfología derivativa, el alumno puede llegar a generar significantes inexistentes en español, porque evidentemente, las posibles combinaciones que brindan las reglas de derivación y que conforman un bloque inagotable de palabras potencialmente posibles, no siempre coincide con el de las palabras reales, que el sistema de la lengua, en un momento dado y por razones totalmente arbitrarias, ha incorporado para formar ese conjunto llamado "léxico" y que en proporción, es mucho más reducido que el corpus potencial que proporcionan las reglas derivativas⁹⁹:

- "en mi campo te *recibo una recibida* muy buena (te recibiré muy bien)"
- "espero *qui tu acceptas* (aceptes) mi *invita* (invitación)"
- "*mi gusta la nadación*"
- "el *profisor* (le) ha hecho una *advertición* (una advertencia)"
- "(...) es mucho *tristez*"
- "la *vuelva* (vuelta) al *coligio* es (en) *septembre*"
- "mi vida es un sueño *indespertable* (sin despertar)"
- "Perdona por el *malentendimiento* (malentendido)"
- "porque el domingo *somos* en *la casa* siempre y tenemos *aburrición* (aburrimiento/ nos aburrimos)".

El alumno también, por la inhabilidad inicial, puede generar formas improvisadas, o bien modificar morfológicamente una palabra, al no percibirla originariamente de forma correcta y, consecuentemente, almacenarla de forma equívoca:

- "me ciudad se *destangue* (distingue) *de* (por su) gran playa"
- "yo *espiedo* (me despierto) a las ocho"
- "(...) *por compro la libros* (para comprar libros) de *lituratura* (literatura)"
- "no, es muy caro. *obligalo* (olvidalo)"
- "*cualto* (cuánto) vale?"
- "*desflutamos* (disfrutamos) con ellos"
- "toman dos platos *indeferentes* (diferentes)"
- "Hola Luis ¿*Quit- a!*"
- "el *coligio que* (donde) estudiaba *allí* (es) muy *antecuo* (antiguo)"
- "(por) la tarde yo voy (a) *el cafeteria* (para/a) beber *una cafe* y después (a) *la sale de jugar* (al salón de juegos)"
- "tingo *me* (el) *sugundo* (segundo) año"
- "te *petece* (apetece) un café con *un leche*"
- "el *profisor está* (es) bueno porque explica *bueno* (bien) *lectionas* (las lecciones)".
- "En *las vacaciones*, *he viajado* (viajé) a Rabat y he *visitado* (visité) los *monimentos* (monumentos) famosos"
- "*había* (habían) mantenido una buena *amistada*"
- "va a *la mercado* a *midia día* (mediodía)"
- "*no* (lo) siento, no puedo *aciptar*"

⁹⁷ Baralo (2001: 27).

⁹⁸ Fernández (1991: 316)

⁹⁹ Baralo (2001: 9-10).

Asimismo, tiende a confundir significantes afines:

- "antes tenía la **atención** (intención) de estudiar *ingeniería*"
- "*tambien* en la comida *maroquia* hay **especies** (especies) y (en) *españa* (la española) no"
- "hasta **hora** (ahora)"
- "no sé si **acaba** (cabe) en la maleta o no"
- "es un precio **educado** (adecuado)"
- "**mi salud** (mis saludos) a toda la familia"

Los errores semánticos también son bastante frecuentes y delatan la impericia del alumno para dar con el término adecuado a la hora de expresar sus ideas, sobre todo en palabras que, aun compartiendo algunos rasgos semánticos, se individualizan con otros implicando así diferente carga significativa:

- "no, es muy cara. **regatear** (rebaja el precio) (un) poco por *favor*"
- "**era** (estuvo) fatal *la discusión* (el debate)"
- "mis padres son muy **comprensibles** (comprensivos)"
- "los **personajes** (las personas) trabajan"
- "aquí la gente es **complicada** (está acomplejada)"
- "he **obtenido** (tenido) una amiga *ahí*"
- "se come **pezes** (pescado)"
- "(...) como tengo mucho **papeleo** (muchos papeles)"
- "**el pueblo** (la gente) **comer** (toma) café con leche"
- "El domingo, me gusta **la mira a** (ver) *la television*"
- "entre nosotros hay un gran **límite** (distancia)"
- "los *neños* toman un **danone** (yogur)"¹⁰⁰

Las dificultades del alumno no sólo acarrearán la deformación formal o semántica de una palabra, sino que, de la misma manera repercuten en el uso de las palabras, puesto que el alumno, muchas veces, es incapaz de dar con la expresión que más se adecua al contexto. El resultado suele ser un enunciado gramaticalmente correcto, pero contextualmente impropio, o simplemente, desde el punto de vista de un nativo, impensable:

- "En el *campos* he visto (vi) *arboles* y flores y mucha **natura** (naturaleza)".
- "(me) voy a duchar una **ducha pequeña**"
- "Gracias, por el **café precioso** amigo"
- "**yo rechazo** (yo no puedo aceptar) tu invitación"
- "(...) y ha caído **me reloj** en la *tierra* (suelo) **una caída tonta** y (ya) no *funciona* (funciona) más"
- "(...) no sé **dónde existe su importancia** (qué importancia puede tener)"

Esta habilidad es mucho más difícil de adquirir, puesto que depende en gran medida del grado de familiarización del alumno con la lengua que aprende y con la cultura en la que ésta se enraíza, a medida que incrementa su experiencia, o ensaya sus conocimientos en las más diversas situaciones de comunicación¹⁰¹.

El alumno para suplir estas carencias expresivas, a menudo recurre a estrategias como la sustitución de un término por otro u otros que lo explican, valiéndose, en ocasiones, de giros y perífrasis inadecuados, además de repeticiones innecesarias - que delatan cierta influencia árabe- y que el alumno emplea a modo de refuerzo:

¹⁰⁰ Aquí además de ser un caso de sobregeneralización semántica, es un calco del dialectal marroquí.

¹⁰¹ Véase Barros (1999: 420).

- "vamos a *la jardin* **por** (para) **como la merindina de café** (merendar)"
- "**come de la cena** (ceno) a las nueve"
- "encendo el telephisor para mirando **la plecula Documento** (un documental)"
- "A la mejor **dice mintira** (miente)"
- "**trabajo me deber estudio** (hago mis deberes)"
- "**ser docha** (me ducho) a las nueve"
- "recuerdo (de acuerdo), pero no **hace un retarde** (tardes)"
- "trabajaba (trabajé) **en el trabajo** como seis meses
- "**he estudiado mis estudios** (estudiaba)"
- "cuando termino **viste mi vestido** (me visto)"

4.2.2. ERRORES IDIOSINCRÁSICOS

Como en el plano fonológico o en el morfosintáctico, en el léxico se manifiestan a menudo rasgos idiosincrásicos propios tanto de la lengua como de la cultura del aprendiz, y que, al mismo tiempo, son atribuibles a los escasos recursos léxicos del alumno, el cual debido a las carencias lingüísticas iniciales, encuentra en su lengua materna un punto de referencia, y así, a menudo, realiza calcos formales y semánticos del árabe:

- voy a **suk** (al mercado)"
- "a un **fuerzo** otra (en otra ocasión)"¹⁰²
- "María es **la secritera** (secretaria)"¹⁰³
- "a mí (Yo) prefiero ayudar (a la) **ginte**, (ser) **la fermira**¹⁰⁴ (enfermera) o **medique** (médico)".
- "(...) y **preparando** (preparo) mi **maleta**¹⁰⁵ (mochila) y voy a la escuela"
- "puedes beber una **monada**¹⁰⁶ (gaseosa)"
- "voy al **campo de la pelota** (estadio)"¹⁰⁷
- "yo **lee** (me voy a estudiar) y yo **vuelve** a casa"
- "**demostro** (demostraría) la verdad **a la gente entera** (a todo el mundo)".
- Si yo soy (fuera) profesor, daría **buenos puntos** (buena nota) a los alumnos".

Mendoça de Lima¹⁰⁸ asevera que:

"Cuando se aprende una lengua, se aprende también la manera de ver el mundo y las costumbres de la sociedad que la usa, es decir, la visión del mundo y el genio de la lengua"

No obstante, en el caso que nos ocupa, al no llevarse a cabo el aprendizaje en una situación de inmersión, el plano cultural sale relativamente perjudicado o desatendido en detrimento de otros, aunque cabe señalar que la procedencia del alumno, según sea de la zona norte, de influencia española, o del sur, de predominio francófono, tiene mucho que ver con el nivel de conocimientos culturales que tiene éste, revelando una evidente desventaja este último con respecto al alumno norteño, para quien la cultura española, por una serie de circunstancias históricas y geográficas, no es del todo ajena. No obstante, los

¹⁰² En árabe, "fursa".

¹⁰³ A pesar de parecer un caso de deformación formal, aquí se trata de un caso de transferencia desde la LM, puesto que la palabra, tal y como aparece en el ejemplo, es un extranjerismo que adoptó el árabe y que el alumno calca fielmente.

¹⁰⁴ Esta palabra, de origen español, pertenece al dialectal marroquí.

¹⁰⁵ Esta palabra es otro hispanismo que se ha introducido en el dialectal marroquí, después de sufrir un ligero cambio semántico, adquiriendo además del significado que tiene en español, el de "mochila", concretamente la que usa un colegial.

¹⁰⁶ Esta palabra es igualmente del dialectal, y procede de la palabra española "limonada".

¹⁰⁷ En los últimos cuatro ejemplos, se trata de calcos semánticos.

¹⁰⁸ Mendoça de Lima (1999: 309)

alumnos, en general, desconocen algunos aspectos culturales, como puede ser el valor de la moneda:

"yo quiero comprar un movil moderno y barato
(...)

- Dame, es bonito, pero ¿cuál es el precio?
- ochenta pesetas
- es muy caro
- es un precio *educado* (adecuado)
- vale, dame"

"Quiero comprarme un *mobil*

- (...)
- Me gusta, pero ¿cual es su precio?
- siete euros
- ¡Qué barbaridad! Qué caro"

Asimismo, algunos muestran cierto recelo hacia los españoles, en la medida que los consideran portadores de ideologías racistas que los desdeñan o infravaloran:

- "(...) *para* (a) mí (me) *disen* moro, y se nota *éste* (eso)"
- "*ahí* es normal (que) te *llaman* moro"

En la contrapartida, se dejan traslucir rasgos propios de la cultura marroquí, como el regateo:

"-me gusta pero cual es su precio

- 400 *euro*
- es muy cara
- 250 *euro*
- gracias"

"Quiero *a* Nokia. *cual* precio

- 1200 pts
- no es muy cara. *regatear* poco por *favor*
- toma *a* 1000 pts
- bale*, toma"

y de alguna manera, reafirmación en la creencia propia, unas veces mediante el uso de fórmulas religiosas antes de empezar un examen, y otras mencionando sus prácticas religiosas:

- "yo voy *al* mezquita para rezar"
- "(...) porque en España *tomar* (toman) *la* vino, y *el* *marrueco* no porque *ser* *pays islamique*"
- "no puedes acompañar las comidas con vino, porque *Maroco* (es) un país *musulman*. puedes beber una *monada* (gaseosa)"

En lo que se refiere a la influencia francesa, se hace más que patente que el léxico francés invade totalmente el campo del español. Baralo ya señalaba que cuando la distancia entre la lengua objeto y la o las lenguas conocidas por el alumno es cercana, éste, mediante la transferencia es capaz de generar un gran caudal léxico¹⁰⁹. De hecho, así se produce en este caso, y el léxico del alumno marroquí se ve completamente inundado por términos franceses, adoptados literalmente o adaptados ligeramente al español:

¹⁰⁹ Baralo (2001: 27).

- "*oui, c'est* muchos gracias"
- "me gusta la *idée* (idea)"
- "tomas un poco de dulce *et* (y) un café"
- "*ton* (tu) amigo"
- "tomas café *ou* (o) té"
- "tú irás a *l'école* (colegio)"
- "un *seul* (solo) *terrones* (terron) de *zócar*"
- "quiero un *portable* (móvil) (que) es (sea) barato y moderna"
- "Yo ofrece (te ofrezco) un café *au lait* (con leche)"
- "yo voy con *eso* (éste) a *la cinéma* (al cine)"
- "(en) el desayuno (la) gente *comer thé y pain y croisan*"
- "en el almuerzo se come *una tajen*¹¹⁰ y *salades* (ensaladas) y postre"
- "*prendo* (me tomo) el desayuno" (En francés "je prend le déjeuner")
- "yo *fai* (hago) me ejercicios" (En francés "je fais")
- "yo *fino* (termino) *mi estudia* (de estudiar) a la dos" (En francés "je finis")
- "*pas* (no hay) problema" (En francés "pas de problème")
- "el domingo voy *a me amiga*" (En francés "chez mon amie")
- "yo te *attendre* (te esperaré) (En francés "je t'attendrais")
- "comen algo *legero* como *omletas* (tortillas)" (En francés "omlettes")
- Si yo *sería* (fuera) *journalista* (periodista), *demostro* (demostraría) la verdad a *la gente entera* (a todo el mundo)" (En francés "journaliste")
- "no *fonctiona* (funciona) más" (en francés "fonctionne")
- "vende *le sup* (sopa)" (En francés "la soupe")
- "(...) porque yo pensaba (que) yo *vengo* (venía) *aquí* al *paradiso* (paraíso)" (En francés "paradis")
- "en un *día de los días* (un día), he llegado (llegué) *en retarde* (tarde)" (En francés "en retard")

Obviamente estos fenómenos que forman parte del natural proceso del aprendizaje, decrecen en la medida que el alumno adquiere una competencia léxica más sólida. Sin embargo, a la hora de abordar el análisis de las muestras, nos hemos percatado de la total ausencia de uno de los fenómenos léxicos más característicos del español coloquial: las unidades fraseológicas, que no se manifiestan ni siquiera en el nivel más avanzado. Esta carencia no puede ser atribuible si no a una falta de instrucción al respecto que, por otra parte, probablemente se produzca de forma deliberada, debido a la complejidad que entraña la explicación del comportamiento atípico de estas unidades, cuya estructura, las más de las veces, se construyen al margen de los paradigmas regulares¹¹¹.

4.3 ENSEÑAR LÉXICO: ALGUNAS PROPUESTAS

Frente a la tarea del alumno que consiste en aprender, cabe destacar la del profesor que ha de guiar convenientemente ese aprendizaje. En este campo se plantea una problemática, y es que no es tarea fácil delimitar qué léxico hay que enseñarle al alumno extranjero. De hecho, uno de los asuntos más debatidos y que mayor interés han suscitado en este ámbito ha sido precisamente éste. El debate ha dado lugar a diferentes propuestas, aunque hay bastante consenso en que, en los niveles iniciales, lo que se debe perseguir es que el alumno conozca aquellas formas con más frecuencia de uso¹¹², puesto que en esa fase, según Salaberry, no se puede hablar de necesidades del alumno, sino más bien de intereses inmediatos¹¹³. Encauzar el aprendizaje del alumno hacia un fin determinado en

¹¹⁰ Por *tayin*, plato típico marroquí.

¹¹¹ Véase García- Page (1996: 155).

¹¹² Benítez Pérez (1994: 12).

¹¹³ Salaberry (1990), citado por Benítez Pérez (1994:12).

función de sus necesidades, no se puede llevar a cabo sino en una fase adelantada, cuando el alumno ya tiene constituida una base.

De la Rosa se decanta por el mismo planteamiento, alegando lo siguiente:

*"(...) el criterio de selección de los textos ha de venir determinado por el grado de importancia de los términos que en ellos aparecen y esta importancia ha de medirse por su grado de frecuencia y por la influencia del tema al que pertenecen."*¹¹⁴

No obstante, se produce una evidente disociación entre el léxico real que utilizan los hispanohablantes y el de los manuales, que obedece a unos criterios de selección subjetivos¹¹⁵, y muchas veces anticuados, debido a que no tienen en cuenta ni la gradación en el vocabulario ni los intereses del alumno¹¹⁶.

Otra de las cuestiones -de evidentes implicaciones socioculturales- que cabría contemplar, es la de no abordar el léxico fuera del universo social en que se crea, porque, evidentemente, el proceso de transmitir un significado, no termina en la traducción mecánica del concepto, entre otras cosas, porque un significado no sólo se da en un contexto lingüístico diferente, sino también dentro de un entramado social diferente¹¹⁷. La enseñanza del léxico, pues, debe observar esta circunstancia y convertir este proceso en una interacción cultural, contribuyendo a enriquecer los puntos de vista del aprendiz sobre la realidad que desconoce, permitiéndole matizar los contenidos que, expresados en su lengua, quizá adquirirían un matiz diferente¹¹⁸.

Es necesario, pues, tener en cuenta estos factores para un desarrollo adecuado de la competencia léxico-semántica, además de la integración de actividades que la trabajen específicamente en la unidad didáctica o en la tarea final.

Para los alumnos marroquíes en concreto, además de estas propuestas, quizá resultaría enormemente provechoso el aprovechamiento del legado léxico común entre el árabe y el español, es decir, tanto de los hispanismos que forman parte del árabe dialectal, como de los arabismos que aún abundan en el léxico español¹¹⁹. Este ejercicio contribuiría en gran medida a fomentar la imaginación asociativa de los alumnos en tanto que estrategia mnemotécnica¹²⁰, además de favorecer la corrección tanto de la pronunciación como de la grafía de estas palabras que, han sufrido deformaciones formales y semánticas en ambas lenguas.

CONCLUSIONES

A la luz del análisis de las producciones de los alumnos, nos hemos percatado de una serie de fenómenos que se producen en el aprendizaje del alumno, algunos -como es lógico- específicamente inherentes a ese proceso, tratándose básicamente de errores interlingüísticos o de desarrollo, que son los que puede cometer cualquier aprendiz de una lengua extranjera, o de carácter idiosincrásico que se relacionan directamente con su lengua materna.

En el plano fonológico, esta influencia se manifiesta a la hora de confundir, por ejemplo, algunas vocales o neutralizar algunas consonantes, adaptándolas a la pronunciación árabe, o de no acertar con la ubicación del acento en una palabra.

En el plano morfosintáctico, esta interferencia se manifiesta en el calco de algunas estructuras sintácticas propias del árabe o en la dificultad que experimenta el

¹¹⁴ De la Rosa (1997: 349).

¹¹⁵ Gómez Molina (2004: 789).

¹¹⁶ Véase Benítez Pérez (1994: 12). Retomaremos este tema, más en detalle, en la tercera parte que tiene por objeto el análisis de los manuales.

¹¹⁷ De Castro (1999: 68).

¹¹⁸ Para esta idea, véase Romero Gualda (1994: 179)

¹¹⁹ Véase Dalila Fasla (1996: 141- 145) .

¹²⁰ Hamparzoumian y Barquín Ruiz (2000: 109).

alumno para aprehender el tan vasto sistema verbal español, en contraposición al árabe, mucho más escueto, particularmente, en lo que se refiere a los usos.

En lo que respecta al léxico, la influencia de la lengua materna no es menos patente, especialmente en las primeras fases de aprendizaje, en que el recurso a la lengua materna es la estrategia que el alumno utiliza por excelencia, y en este terreno, cabe mencionar un fenómeno que hemos podido observar, particularmente en los alumnos del norte de Marruecos, -ex zona de influencia española-, y es el del aprovechamiento de los hispanismos, que -por razones históricas evidentes- han pasado a formar parte del dialecto marroquí, aunque, obviamente, estas voces se reproducen tal y como se realizan en la variante dialectal, es decir, ligeramente deformadas o adaptadas a la prosodia del árabe.

La segunda lengua que conoce el alumno -en este caso, el francés- constituye, asimismo, una referencia ineludible y se manifiesta como una constante fuente de interferencias, constatada en los tres planos de la lengua: fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico, hábito que conviene corregir en el alumno, aprovechando, en su caso, las semejanzas, y llamando la atención sobre los "falsos amigos", para que el alumno los conozca y sustituya por los términos apropiados, equivalentes en español.

Sin embargo, no escasean los errores multifactoriales, cuya etiología es diversa y en que varios agentes se conjugan para ocasionar el error. Asimismo, cabe precisar que, detrás de una importante parcela de errores que se antojan reacios a la instrucción, habitualmente, con tendencia a fosilizarse, se encuentran lagunas metodológicas, debido a que algunos procedimientos, en un afán inicial de simplificar la regla, tienden a generalizarla al máximo. Por otro lado, hay que subrayar el papel negativo que una ejercitación inadecuada puede desempeñar, contemplando únicamente la necesidad de consolidar la estructura independientemente de su uso, generalmente mediante ejercicios de conmutación en los que, a imitación de un modelo, hay que rellenar huecos. El caso de la dicotomía ser/ estar o de la oposición imperfecto/indefinido, aquí, es paradigmático.

En una primera impresión, al encarar el proceso de aprendizaje del español, la primera dificultad que pueda antojársele insoslayable al estudioso es la enorme separación y el abismo tan grande existente entre dos idiomas como son el árabe y el español. No obstante, no es ninguna diferencia que no se pueda superar, ya que lo mismo que se encuentran divergencias, se pueden encontrar analogías y puntos de conexión que amenizan el aprendizaje y sirven de puentes que contribuyen a acercar esta distancia, siempre que haya una actitud positiva y una disposición a realizar un esfuerzo de aculturación y a desarrollar destrezas para extraer lo mejor de la lengua y cultura extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, Emilio (1997)

Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos.

Alarcos Llorach, Emilio (1991)

Fonología española, Madrid, Gredos.

Alcina Franch, J./ Blecua, J.M. (1998)

Gramática española, Barcelona, Ariel.

Alonso Belmonte, I. (2004)

"La subcompetencia discursiva" en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: pp. 553- 572.

Amador López, Marta / M. Rodríguez, Javier
Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza del español a arabófonos,
Cuadernos Cervantes de la Lengua Española.
http://www.cuadernoscervantes.com/lc_arabe.html

Castañeda Castro, A./ Ortega Olivares, J.
"Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalingüaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE" en S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.) *tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Estudios de Lingüística, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante, Anexo1, Edición electrónica: Espagrafic, I.S.S.N.: 0212-7636.

<http://publicaciones.ua.es/LibrosPDF/84-699-5301-X/Linguistica9.pdf>

Castañeda Castro, A. (1993)
"El subjuntivo: su enseñanza en el aula de E/LE" en R. Alonso y otros (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua: pp. 61- 87.

Corriente, Federico (1996)
Gramática árabe, Barcelona, Herder.

Cuesta Estévez, Gaspar (1998)
"Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendices del E/LE" en Moreno Fernández, F./ Gil Bürmann, M., *ELE: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, A. de Henares, Universidad de Alcalá de Henares: pp. 263- 270.

Doggui, M. (1989)
Valor semántico y temporal de las formas verbales árabes y su equivalencia en español, Pliegos de Encuentro Islamo-cristiano, Madrid, Darek Nyumbra.

Hamparzoomian, Aram (coord.) (2000)
Dificultades y problemas en la enseñanza de la lengua española con alumnos marroquíes, Proyecto de Investigación Educativa, Boja núm. 2 de 8-I-2000. Ref.55/00.

Fasla, Dalila (1996)
"Los arabismos en la enseñanza del español como LE. Contribución a la didáctica del vocabulario" en M. Rueda y otros (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del ELE. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Univ. de León: pp.141- 145.

Fernández López, M^a Sonsoles (1991)
Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del ELE, Univ. Complutense, Madrid, Col. Tesis.

Fernández López, M^a Sonsoles (1996)
"Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico" en Rueda, M. (ed.) *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. II Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Universidad de León: pp. 147-154.

Fernández, L. C. (1994)
"Uso de las preposiciones: propuesta de taller gramatical para profesores y alumnos de español" en *Aljamía*, nº 5, Rabat, Consejería de Educación: 47-50

Galeote, M./ Sáez, I. (1994)

"Algunos aspectos de la enseñanza del nivel léxico semántico en español" en *Aljamía*, nº 5, Casablanca, Consejería de Educación de la Embajada de España: pp. 54- 59.

García-Miguel, José M^a (2001)

Esbozo de Gramática de la Lengua Árabe, Universidade de Vigo, Facultade de Filoloxía e Traducción, Vigo.

<http://webs.uvigo.es/web575/tipoloxia/linguas/arabe/arabe.htm>

Ghailani, Abdellatif (1997)

El español hablado en el norte de Marruecos, Tesis doctoral, Universidad de Granada (Inédita).

Gómez Molina, J. R. (2004)

"la subcompetencia léxico- semántica" en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 491- 510.

Gómez Molina, J. R. (2004)

"Los contenidos léxico- semánticos" en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 789- 810.

González Sáinz, T./ Artuñedo, B. (1996)

"Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE" en Rueda, M. y Prado, E. (eds.) *Actuales tendencias en la enseñanza del ELE. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Univ. de León: pp. 169- 173.

Herrero Muñoz-Cobo, B. (1996)

"la situación lingüística marroquí" en *Atlas de la inmigración magrebí en España*, Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos, Madrid. UAM Ediciones.

Herrero Muñoz-Cobo, B. (1998)

Gramática de árabe marroquí para hispano-hablantes, Univ. de Almería. Almería.

Lapesa, Rafael (1984)

Historia de la lengua española, Gredos, Madrid

Matte Bon, F. (2002)

Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea, Tomo1, Madrid, Edelsa.

Matte Bon, F. (2002)

Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua, Tomo2, Madrid, Edelsa.

Méndez Cea, Cecilia (1998)

"Ser y estar más allá de las normas" en F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann, *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIV Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares: pp.561- 567.

Mendoça de Lima, L. (1999)

"Los modismos en la enseñanza del ELE en Brasil" en J. M. Becerra y Barros (eds.), *La enseñanza de segundas lenguas*, Granada, Universidad de Granada: pp.309-368

Quilis, Antonio (1993)

Tratado de fonología y fonética españolas, Madrid, Gredos.

Riloba, Fortunato (1982)

Gramática árabe-española con crestomatía de lecturas árabes, Madrid, Edi- 6.

Rosa (de la) Fernández, L. (1997)

"Sobre la enseñanza/ aprendizaje del léxico" en G.I.L.A *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, Universidad de Granada: pp. 343- 351.

Ruiz Ortiz, Reyes (1993)

"Una cuestión gramatical en el marco de la enseñanza secundaria marroquí: Los usos de ser y estar" en *Aljamía*, nº 4, Casablanca, Consejería de Educación de la Embajada de España: pp. 36- 41.

Santamaría, E. (1993)

"Las formas del pasado del verbo español" en *Aljamía*, nº 4, Casablanca, Consejería de Educación de la Embajada de España: pp. 42- 48.

Tomás Navarro, Tomás (1989)

Manual de pronunciación española. CSIC. Madrid

Tomás Navarro, Tomás (1974)

Manual de entonación española, Guadarrama, Madrid,

Torres González, S. (1997)

"La elección entre el indefinido y el imperfecto: una actividad" en G.I.L.A., *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, Universidad de Granada: pp. 193-200.

Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes¹

PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN
Universidad Complutense de Madrid (Estudiante de Máster Oficial)
patriciafernandezmartin@gmail.com

Patricia Fernández Martín es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y en Lingüística por la Universidad Autónoma. Ha estudiado también un Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad Antonio de Nebrija. En esta universidad, recibió la mención de honor al mejor expediente de postgrado de su promoción. Una versión ampliada de su memoria fin de máster resultó finalista del II Premio Cristóbal de Villalón a la innovación educativa en el aula de E/LE.

Ha realizado el curso "La enseñanza de español para inmigrantes: un instrumento para la integración" impartido por la UNED, y ha asistido al seminario "Elaboración de unidades didácticas de ELE para inmigrantes" (Expolingua) impartido por Maite Hernández. Actualmente, compagina sus estudios de doctorado con las clases de español a inmigrantes en la Comunidad de Madrid.

Resumen: Este artículo es una ampliación de la memoria fin de máster que se entregó a la Universidad Antonio de Nebrija en marzo de 2007. Se trata de la explicación detallada del curso de fonética y ortografía españolas que se desarrolló en una asociación cultural de Leganés (Madrid). Está dividido en dos grandes bloques:

En el primero de ellos, se describe al tipo de alumnado con que se trabaja, tomando como base dos tipos diferentes de cuestionarios que se hicieron el primer día de clase, y se da cuenta del contexto en que se desarrollaron las distintas sesiones.

En la segunda parte, se exponen las principales características del curso, sus objetivos y contenidos, y se da paso al diseño del curso sesión a sesión.

El artículo se cierra con unas conclusiones que tratan de animar al lector a cambiar la manera tradicional de dar clase al colectivo que nos ocupa, con una bibliografía que amplía con creces lo que en este breve trabajo se explica y dos anexos con sendos cuestionarios realizados el primer día de clase.

¹ Este artículo es complementario a una memoria de investigación entregada a la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid) a finales de marzo de 2007, con motivo del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. El trabajo al completo, es decir, dicha memoria junto con el contenido del presente artículo, resultó finalista del II Premio Cristóbal de Villalón a la innovación en el aula de E/LE, organizado por la Excm. Diputación de Valladolid, la Universidad de Valladolid, la Fundación Jorgue Guillén y la Cátedra Miguel Delibes.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo trata de complementar otro trabajo más amplio² en el que se detallan las características teóricas del curso que tuvo lugar entre noviembre de 2006 y marzo de 2007 en el madrileño municipio de Leganés.

Así pues, dividiremos esta breve exposición en dos grandes partes, aparte de las conclusiones finales y la bibliografía: por un lado, daremos los datos relativos a los alumnos (edad, sexo, lengua materna, profesión, tiempo que llevan en España...) y al lugar de impartición de las clases.

Por otro lado, nos detendremos en ofrecer los objetivos y contenidos del curso en cuestión, explicando detalladamente todas las actividades que se hicieron en cada una de las sesiones y el orden en que se llevaron a cabo en el respectivo plan de clase.

Finalmente, aparecerán las conclusiones oportunas y una breve bibliografía repleta de manuales y material didáctico que consideramos útiles para poder enseñar fonética y ortografía a nuestro grupo de estudiantes.

I. EL ALUMNADO

A. Datos sobre el alumnado

El cuestionario

Para poder diseñar un curso que pueda tener un mínimo de éxito, es fundamental conocer a los alumnos que van a recibirlo. Al menos, es necesario saber cuáles son sus necesidades comunicativas, cuál es su nivel lingüístico, qué quieren aprender y cómo desean hacerlo.

Para ello, el primer día se empleó en presentarles el curso a los estudiantes y hacerles partícipes de las inquietudes de la profesora. Se diseñaron dos cuestionarios que, intercalando entre ellos alguna actividad por variar el ritmo de la clase, se llevaron a cabo de forma escrita, aunque con gran ayuda por parte del docente (eran alumnos a los que les costaba enormemente leer). En el primero de ellos³ se pretendía acceder a conocimientos más personales sobre los alumnos que podrían conformar el grupo de estudiantes durante el resto del curso, tales como la frecuencia de uso del español, los interlocutores con los que hablan a lo largo de la

² Recomendamos su lectura (próximamente en redELE), para acceder a una completa visión de la defensa de la enseñanza de la fonética en el aula de E/LE, así como para ampliar los conocimientos de los sistemas fonológicos de las lenguas que entran en contacto en la mente del alumno (rifeño, árabe, francés y español), y por tanto, para detectar los posibles problemas que habrá a la hora de pronunciar los distintos sonidos de nuestra lengua. Además, para hacerse una idea de lo que ocurrió en cada sesión, en dicho trabajo aparece también una crítica general de lo que fracasó y funcionó en cada clase. Asimismo, la bibliografía puede ayudar al lector a ampliar su conocimiento sobre la materia. Hemos repetido con otras palabras algún punto para conseguir que el presente trabajo tenga un sentido completo cuasi-independientemente de la mencionada memoria.

³ Véase Anexo I del presente trabajo.

semana, etc. En el segundo⁴, por su parte, el objetivo consistía en averiguar qué sabían ellos de fonética, qué partes de la lengua tenían más importancia, si se habían fijado en las diferentes formas de hablar de los hispanoparlantes, etc.

Podría parecer absurdo hacer un cuestionario a un alumnado inmigrante, porque es bien sabida su irregularidad en la asistencia a clase; y de ahí que, a priori, pudiera parecer inútil porque esos individuos que hubieran ido el primer día de clase no serían en absoluto los mismos que asistieran al resto del curso.

Sin embargo, se llevó a cabo el cuestionario porque parecía muy importante hacerse una idea más concreta de lo que los alumnos pensaban sobre la enseñanza o sobre las lenguas. Si bien no sería exacta en cada una de las personas (como se ha dicho antes, diferentes a lo largo de las sesiones) sí que serviría para hacerse una idea global de aquello a lo que los estudiantes aspiraban, o de aquello que bajo ningún concepto toleraban. Y desde ese punto de vista, el cuestionario resultó francamente imprescindible para diseñar el resto del curso y adaptar así los contenidos al programa preestablecido.

Los resultados

Los resultados de los cuestionarios realizados el primer día de clase (4 de noviembre de 2006) ofrecieron una serie de datos muy útiles a la profesora que impartía las clases:

- De los siete alumnos que lo hicieron, sólo dos vivían en municipios distintos a Leganés (Getafe y Fuenlabrada, también situados al sur de Madrid).
- Las edades de estos estudiantes varían desde los 22 años, de los más jóvenes, a los 40, del mayor.
- Todos los encuestados trabajaban en el sector de la construcción.
- Todos ellos procedían de Marruecos. Todos tenían un nivel de árabe superior al del español. Cuatro de ellos hablaban además francés, y sólo dos reconocían hablar también bereber.
- El tiempo que llevaban en España iba desde los dos meses hasta los seis años.
- Alguno de ellos reconoció haber estudiado español en la misma asociación; otros admitieron no haber estudiado nada de español (entendiendo “estudiar” como “asistir a clase regularmente”).
- Todos ellos querían aprender español por aprenderlo; a la mayoría le interesaba por trabajar y por hablar con los amigos.
- Ninguno de ellos estudiaba otra lengua aparte del español.

⁴ Véase Anexo II.

- Excepto dos de los alumnos encuestados, los demás hablaban español durante la semana con gente española (el jefe, algún amigo), aunque también hablaban en bereber con otros amigos –de origen marroquí– con los que también se relacionaban. Las horas que teóricamente pasaban con españoles al día variaban de 0 a 10. Sólo uno de ellos indicó hablar con compañeros de trabajo de Paraguay y Ecuador.

Por lo que respecta al cuestionario sobre la fonética, he aquí los resultados:

- La parte que consideraban más importante en su mayoría era la gramática, luego el vocabulario, y por último, la fonética.
- Para algunos de ellos, era importante la fonética para entenderse, si bien su criterio principal se basaba en que muchas veces el interlocutor habla demasiado rápido y no pueden, por ello, entenderle.
- A cuatro de ellos les gustaría trabajar con periódicos; a tres, con poemas y con trabalenguas; en algún caso aparecieron marcados los anuncios, los programas de radio y los juegos (cada alumno podía elegir varias opciones). Sólo uno marcó las canciones como instrumento útil para trabajar en clase.
- La dificultad que entrañaba para ellos poder expresarse por escrito en español impidió que comentaran cualquier conocimiento que tuvieran sobre la fonética, excepto en dos casos, en los que expresaban su deseo de mejorar el español, y se decía que esta lengua es más difícil que la francesa.

La principal conclusión que se sacó de estos resultados era que iba a ser difícil enganchar a los alumnos en el aprendizaje de la fonética. No obstante, se iba a intentar fuertemente para hacerles reflexionar sobre la importancia que esta disciplina tiene en el dominio de una lengua extranjera.

B. Datos sobre el contexto

Las clases se desarrollaron los sábados de 17.30 a 19.30 h. en Leganés⁵, municipio de la Comunidad de Madrid situado a unos quince kilómetros al sur del centro de la capital. Cuenta con unos 180.000 habitantes⁶ y una superficie de 4.324 hectáreas.

La cantidad de inmigrantes que ha acogido este municipio es muy amplia: desde castellano-manchegos, extremeños y andaluces, hasta colombianos, marroquíes, rumanos y chinos.

⁵ Tuvieron lugar en la asociación cultural "Ya te digo", dependiente del ayuntamiento de dicho municipio. Agradecemos su extensa ayuda a Verónica, Isabel y Santiago.

⁶ Remitimos al lector a la página web del ayuntamiento de dicho municipio para ampliar estos datos demográficos: www.leganes.org.

Este hecho es tremendamente útil para analizar las necesidades comunicativas de nuestros alumnos, ya que podremos prever que muchas de sus conversaciones en español tendrán lugar con hispanohablantes seseantes, por ejemplo (de América Latina) o hablantes que aspiren la consonante [s] (andaluces, extremeños), como efectivamente uno de ellos nos hizo ver el día en que trabajamos las consonantes fricativas⁷.

Un posible inconveniente, desde un punto de vista didáctico, de que haya tantos estudiantes marroquíes es que las probabilidades de que entre ellos hablen en español son casi nulas, por lo cual será mucho más frecuente que estudiantes de la misma lengua materna utilicen esta y no hablen en la lengua extranjera (como de hecho, podría constatarse en uno de los alumnos que asistió a casi todas las sesiones, que llevaba seis años en nuestro país y apenas era capaz de mantener una conversación), dificultando así una progresión en el aprendizaje que alumnos que se interrelacionan constantemente con nativos desarrollan en pocos meses de estancia en el municipio.

II. EL CURSO

El curso consta de diez sesiones cerradas de dos horas cada una para permitir que aquellos alumnos que no asistieran a alguna, fueran capaces de aprender algo sin perderse en la clase a la que fueran.

En cada una de las sesiones, hay un objetivo de tipo fonético que se debe cumplir, esto es, se han reunido los sonidos (en realidad, los fonemas) del español, siguiendo un criterio de tipo fonético, como lo es el modo de articulación (nasales, fricativas, oclusivas, etc.), excepto en la primera y última sesión.

En la primera se optó, como se ha dicho, por introducir el curso brevemente, hacer los cuestionarios mencionados, y realizar una grabación para confirmar los problemas de pronunciación que desde un punto de vista teórico se habían previsto (mediante el análisis comparativo de las distintas lenguas).

En la última sesión, lo que se tenía como objetivo era repasar todos los sonidos vistos hasta entonces (todos los sonidos del español, en realidad), e introducir brevemente el acento para hacerles conscientes de la importancia que (también) tienen los elementos suprasegmentales del lenguaje en la comunicación diaria.

⁷ Véase la quinta sesión impartida. Uno de los alumnos dijo que conocía gente que no decía todas las letras. Asimismo, cuando se comentó que la grafía *za*, *ce*, en algunos sitios se decía [sa], [se] ninguno de ellos pareció sorprenderse demasiado.

Como se ha indicado, hemos seguido la clasificación de los sonidos españoles que aparece en cualquier manual de fonética⁸, según el modo de articulación. Este hecho implica que hemos limitado la enseñanza de los sonidos a aquellos que constituyen, además, un fonema desde el punto de vista fonológico. Entre otros motivos, ha sido así debido a i) los fonemas son las unidades mínimas de la lengua con carácter distintivo, es decir, confundir dos sonidos puede acarrear algún problema de comprensión, mientras que confundir dos fonemas puede conllevar un importante problema de comunicación dado el carácter semántico de esas diferenciaciones fonológicas; ii) la escritura de nuestra lengua, que sigue el sistema alfabético latino, es eminentemente fonológica, y como nuestro objetivo es trabajar la competencia ortoépica⁹, que implica fonética (pronunciación), pero también escritura (lectura), contaremos con ella para limitar así lo correcto de lo incorrecto y lo aceptable de lo mejorable.

Asimismo, aunque hayamos denominado al presente curso de “fonética y ortografía”, no por ello descuidaremos la pronunciación. En nuestra opinión, esta disciplina es tan sólo la práctica empírica de la fonética, y por tanto, será necesario aclarar que pretendemos enseñar ambas: la primera, la pronunciación, será indispensable desde un punto de vista práctico; la segunda, la fonética, lo será desde el punto de vista teórico, y especialmente, para hacer al alumno reflexionar sobre la importancia que este nivel lingüístico tiene para poder llevar a cabo una comunicación eficaz.

A. Objetivos

Una vez aclarado el objeto de estudio de este curso, bien merece la pena especificar los objetivos, que deben ser siempre vistos a dos niveles simultáneos: el de la percepción (escrita y auditiva) y el de la producción (escrita y oral). De forma mucho más concreta, los hemos expuesto en la siguiente tabla, en la que la columna de la derecha es tan sólo un desglose aclaratorio del objetivo más general que aparece en la columna de la izquierda:

Objetivos generales	Objetivos específicos
· El alumno será capaz de identificar todos los fonemas de la lengua española, tanto de forma oral como escrita.	· El alumno será capaz de reconocer un sonido (fonema), dentro de una palabra que ha sido pronunciada siguiendo las reglas de un español estándar.

⁸ Puede consultarse a este respecto Quilis, A.: *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos, 1993.

⁹ Véase Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, 2001. Pág. 115.

	<ul style="list-style-type: none"> · El alumno será capaz de asociar una grafía al sonido correspondiente, de tal manera que, sin conocer el significado de la palabra, pueda reconocerla visualmente.
<ul style="list-style-type: none"> · El alumno será capaz de reproducir todos los fonemas de la lengua española, tanto de forma escrita (atendiendo a la ortografía), como de forma oral (atendiendo a la pronunciación), de tal manera que consiga una comunicación adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> · El alumno será capaz de escribir cualquier palabra en español, siguiendo las normas ortográficas de la lengua estándar. · El alumno será capaz de pronunciar correctamente, dentro de los límites establecidos por la misma comunicación, cualquier palabra de la lengua española.

B. Contenidos

Dado que, como se ha indicado, nos encontramos a caballo entre la lengua hablada y la lengua escrita, es necesario, pues, especificar los contenidos también a dos niveles diferentes. Por ello, se han intentado recoger absolutamente todos los fonemas de la lengua española, relacionarlos concienzudamente con sus correspondientes grafías, y organizarlos en distintas sesiones siguiendo, en general, el modo de articulación, buscando así algún aspecto que permitiera unificarlos para facilitar la tarea de aprendizaje por parte del alumno. Se ha conseguido, además, no reunir para una misma sesión más de cuatro fonemas (aunque sí más de cuatro grafías), excepto en aquellas dps cuyo objeto de estudio son las vocales, y tratar, pues, de establecer una relación entre ellos lo más cercana posible, para evitar confusiones con otros fonemas semejantes, que aparecen en distintas sesiones. Los diferentes colores hacen referencia a diferentes sesiones.

<i>Desarrollo de la competencia ortoépica</i>		
Contenidos fonológicos		Contenidos ortográficos
Fonemas vocálicos	Vocales	a, e, i, o, u,
	Diptongos e hiatos	a, e, i, o, u
Fonemas nasales		m, n, ñ
Fonemas fricativos	Alveolares	z, c, s, f
	Labiodentales	
Fonemas oclusivos	Bilabiales	p, b, v, w, t, d
	Dentales	
Fonemas laterales		l, ll, y, ch
Fonemas palatales		
Fonemas velares		j, g, qu, k, c
Fonemas vibrantes		r, rr
Acento*		tilde (´) cuando es necesario

*En realidad, al acento se le dedicaron algunas actividades de la última sesión, y se corrigió durante el resto de las clases cuando se creyó relevante. Al no constituir un objetivo de nuestro trabajo, no ha sido tenido en cuenta de manera sistemática.

C. Diseño

En este apartado, ofrecemos el curso sesión a sesión, tal y como se desarrolló¹⁰. Aquellas actividades que han sido extraídas de cualquier otro material aparecen con la referencia bibliográfica correspondiente. En caso de duda, remitimos al lector a dicha referencia de la que podrá extraer innumerables ejemplos que llevar al aula.

Primera sesión

Objetivos: presentar el nuevo curso, reestablecer las relaciones entre los estudiantes, grabar su pronunciación para detectar problemas, conocerlos un poco más.

¹⁰ Las actividades, por lo general, están pensadas para llevarse al aula sin tener que preparar nada más que el material auditivo correspondiente. De ahí que las instrucciones sean mayoritariamente concebidas para el alumno, excepto en aquellos casos en que esas actividades no aparecen en su hoja, porque se trabaja otro tipo de material de que el profesor debe disponer. Creemos que es evidente que instrucciones están destinadas al docente y cuáles al discente; por ello, para ahorrar una exposición demasiado densa y repetitiva, cuando las instrucciones estén destinadas al alumno, evitamos tener que explicar cuál sería el papel del profesor en estos casos. Asimismo, huelga señalar que las referencias al pie de página y el nombre del tipo de actividad (“actividad de percepción”; “actividad de producción”...) no están destinados a los alumnos.

1. Presentación del curso (objetivos del curso, contenidos, duración, dinámica, tipos de actividades...)
2. Cuestionario de análisis de necesidades (véase Anexo I)
3. Actividad lúdica sobre el español

El objetivo de la actividad es saber qué piensan del español, saber qué saben de esta lengua, y conseguir un ambiente agradable, intentando que entre ellos hablen de este tema.

Se entrega a cada alumno una tarjeta con una pregunta (véase página siguiente). Deben leerla y pensar la respuesta, pero no decir nada. A continuación, se les explica que deben rellenar la tabla (debajo de las tarjetas), con el nombre de varios compañeros a los que deben hacer la pregunta que cada uno de ellos tiene en la tarjeta. Deben apuntar el número de la pregunta que es, y luego, la respuesta que su compañero da a esa pregunta (también deben escribir qué compañero es). Lo ideal es que se haga en grupo-clase, de pie, intentando que todos hablen con todos, y consiguiendo que cuantos más compañeros diferentes apunte cada uno, mejor. Además, cuando la profesora así lo determine, deberán cambiarse las preguntas de manera circular para que se puedan hacer distintas preguntas a distintos alumnos. No podrán saber quiénes han acertado hasta el final, momento en que la profesora dará las respuestas correctas a cada pregunta, y se dirá quién es el que más sabe de toda la clase.

¿Cuánto sabes sobre el idioma que estudias?¹¹

<p>1. ¿Cuántas personas tienen el español como lengua nativa?</p> <p>a. 25 b. 350 millones c. 6.000 millones</p>	<p>6. De qué siglo datan los primeros documentos escritos en castellano (o español)?</p> <p>a. S. X b. S. XV c. S. XVIII</p>
<p>2. ¿Qué posición ocupa el español entre los idiomas más hablados del mundo?</p> <p>a. el 1º b. el 2º c. el 4º</p>	<p>7. ¿En qué región de España empezó a hablarse el español?</p> <p>a. cerca de Madrid b. cerca de Burgos c. cerca de Sevilla</p>

¹¹ La dinámica de la actividad ha sido inventada; el material, extraído y en algunos casos adaptado de www.comunicativo.net

4. Comprensión auditiva “el español en el mundo”¹²

Vas a escuchar un programa de radio en el que emiten un pequeño reportaje sobre la lengua española. Fíjate en la información que necesitas para completar la ficha:

	LENGUA ESPAÑOLA
Lugar en que nació	
Años de antigüedad	
Tipo de lengua	
Número de hablantes	

¿Cuál es el orden de las lenguas más habladas del mundo?

inglés	
español	
chino	1º
hindi	

TRANSCRIPCIÓN

Desde que naciera en la Península Ibérica hace más de mil años, el español se ha abierto a múltiples e interesantes caminos a través del tiempo y la geografía mundial.

El español es una de las lenguas más habladas del planeta, siendo la primera lengua romance en cuanto al número de hablantes; la segunda, después del inglés, como idioma de comunicación internacional; y la cuarta, después del chino mandarín, el inglés y el hindi, en cuanto al número de personas que la hablan en la Tierra. En total, existen unos 350 millones de hispanohablantes que hablan español como lengua nativa, y además, cada año más y más gente está interesada en aprenderlo como segunda lengua o lengua extranjera.

5. Grabación

Se trataría de hacer tantas lecturas como sean posibles del siguiente poema¹³, primero de manera individual y en silencio, luego en voz alta y en grupo,

¹² Adaptado de Rodríguez Rodríguez, M.: *Escucha y aprende. El español por destrezas. Ejercicios de comprensión auditiva*, Madrid: SGEL, 2003. Pág. 79. Transcripción: pág. 124.

¹³ Adaptado de Reviejo, C. y Soler, E.: *Canto y cuento. Antología poética para niños*, Madrid: Ediciones SM, 1997. Pág. 20. La tercera estrofa ha sido inventada para conseguir una mayor cantidad de sonidos.

después por parejas... hasta conseguir que los alumnos se sientan cómodos con él (previamente puede haber necesitado una explicación de contenido), para que, si no llegan a aprendérselo de memoria (sería lo ideal), al menos sean capaces de olvidarse por completo de su pronunciación, y centren todos sus esfuerzos en recordar lo que en él se dice. De esta manera, la profesora grabará a los alumnos recitando el poema, que contiene casi todos los sonidos de nuestra lengua.

Antojos

-Mamá, yo quiero la luna...
-Hijo mío, está muy alta...
-Mamá, yo quiero un caballo...
-Hijo, si no tienes cuadra...
-Mamá, yo quiero un perro...
-Ay, niño, no, que te ladra...
-Mamá, quiero un pececito...
-¿Y quién lo saca del agua?
-Mamá, yo quiero una piedra...
-Eso sí... Ten dos, y calla.

Ángela Figuera Aymerich

6. Cuestionario "qué piensan de la fonética" (Véase Anexo II)

7. Debate sobre las lenguas

(Las siguientes preguntas serán planteadas por la profesora con la intención de que se cree un ambiente de debate. No es necesario que los alumnos respondan a todas de manera automática ni correcta¹⁴. Se trata de propiciar la discusión.)

¿Para qué sirve una lengua? ¿Cuántas lenguas crees que existen?

¿Cuántas se hablan en España? ¿Las entiendes? ¿Te parece bien que haya tanta variedad, o crees que sería mejor que todos hablaran sólo una? ¿Por qué tendría que ser el español? ¿Crees que podríamos aprender todas las lenguas de España?

Y en tu país, ¿qué idiomas se hablan? ¿Cuáles son mayoritarios? ¿Cuáles minoritarios? ¿Cuáles se aprenden en el colegio? ¿Cuáles en casa? ¿Eres capaz de entender las lenguas que están cerca del lugar donde vives, aunque no las hayas hablado nunca?

¹⁴ Cuestiones inspiradas, en parte, en www.comunicativo.net, Rodríguez Rodríguez, M.: *Escucha y aprende. El español por destrezas. Ejercicios de comprensión auditiva*, Madrid: SGEL, 2003. Pág. 79 y en VVAA.: *Escala II, ELE, Nivel intermedio-avanzado*, Madrid: Edinumen, 2002. Pág. 83.

¿Algún idioma tiene una protección especial para que no desaparezca?
¿Crees que es importante proteger a las lenguas, o podemos dejar que mueran?
¿Qué habría que hacer para que no desaparecieran (crear una academia de la lengua, usarla en los medios de comunicación, obligar a los hablantes a hablarla...)? ¿Crees que es bueno que haya una única *lingua franca* (lengua en que se comunica casi todo el mundo)?

8. Actividad de cierre

Busca el país intruso... ¿en cuál de estos países no se habla español?

Argentina – Bolivia – España – Paraguay – Guinea Ecuatorial – Estados Unidos – México – Cuba – Colombia – Marruecos – Nicaragua – Venezuela – El Salvador.

Segunda sesión

Objetivos: presentar y practicar las vocales españolas

1. Presentación fónica de las vocales españolas

Se les pide a los alumnos que repitan los sonidos sueltos, en un primer momento, después de oírlos en boca del profesor. Después de diversas repeticiones individuales y a coro, pasándose entre ellos una pelota para aprenderse de memoria las vocales españolas, se pasa al punto 2.

2. Presentación gráfica de las vocales españolas

Sólo cuando el profesor crea que los alumnos distinguen desde el punto de vista auditivo las vocales, se pasa a relacionar estas con las grafías correspondientes, en la pizarra. Sería conveniente que fuera uno de los alumnos quien las escribiera.

3. Actividad de pares mínimos

Subraya la palabra que oigas en cada caso¹⁵.

a. vela	bala
b. seco	saco
c. tomo	temo
d. mano	mono
e. polo	pelo
f. sala	sola

¹⁵ Actividad extraída de González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *Para pronunciar. Más de cien ejercicios para practicar y mejorar la pronunciación del español*, Madrid: Edelsa, 2002. Pág. 7.

4. Actividad de pares mínimos por parejas¹⁶

Subraya la palabra que te diga tu compañero. Después, elige tú una de cada pareja y pronúnciala bien, para que tu compañero la subraye.

a. tila	tela
b. pico	peco
c. timo	temo
d. miro	mero
e. viso	beso
f. piso	peso

5. Ahora, escucha el CD y ~~tacha~~ la palabra que oigas.

6. "Fuga de vocales"¹⁷

Pon las vocales que faltan en estas palabras. Una pista: son todos **alimentos**.

· P_N	· CH_R_Z_
· L_CH_	· C_RN_
· G_LL_T_S	· P_SC_D_
· T_M_T_S	· CH_C_L_T_
· P_ST_	· _G_A

7. Escribe 1 o 2 según el orden en que oigas las palabras¹⁸.

a.	<input type="checkbox"/> 1	cobre	<input type="checkbox"/> 2	cube
b.	<input type="checkbox"/>	bosque	<input type="checkbox"/>	busque
c.	<input type="checkbox"/>	suda	<input type="checkbox"/>	soda
d.	<input type="checkbox"/>	lona	<input type="checkbox"/>	luna
e.	<input type="checkbox"/>	pude	<input type="checkbox"/>	pode
f.	<input type="checkbox"/>	cuco	<input type="checkbox"/>	coco
g.	<input type="checkbox"/>	rosa	<input type="checkbox"/>	rusa
h.	<input type="checkbox"/>	muda	<input type="checkbox"/>	moda

8. "Fuga de vocales"

Pon las vocales que faltan en estas palabras. Una pista: son todos **medios de transporte**.

¹⁶ Esta actividad y la siguiente han sido extraídas y adaptadas de *Íd.: op. cit.*, pág. 7.

¹⁷ Adaptada de Iglesias Casal, I.; Prieto Grande, M.: *Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid: Edinumen, 1998. Pág. 14.

¹⁸ Extraída de Romero Dueñas, C.; y González Hermoso, A.: *op. cit.*, pág. 7.

· _V_ ÓN	· C_CH_
· B_RC_	· H_L_C_PT_R_
· B_C_CL_T_	· M_T_
· TR_N	· _UT_B_S

9. Actividad lúdica¹⁹

Se escoge un alumno, que será el que haga de profesor. Se divide a la clase en dos grupos, y el profesor escribe aleatoriamente quince palabras para cada grupo, en la pizarra, que debe estar dividida en dos partes. Las palabras tienen que distinguirse por la vocal exclusivamente. Un jugador de un equipo y otro de otro salen a la pizarra. El alumno que el profesor ha escogido dice cada vez una palabra, siguiendo la lista, pero no necesariamente el orden, y colocado de espaldas a la pizarra. El jugador que lea esa palabra en la parte de su equipo debe tacharla o subrayarla. Debe ser rápido: todos estarán de pie para turnarse en el momento de tachar las palabras.

Las palabras pueden ser estas: temo – timo – mono – mano – mimo – memo – bate – bote – quiso – casa – caso – queso – cosa – mesa – misa – musa – paso – poso – peso – piso – puso – vela – vale – bolo – bula – galo – gula – pelo – palo – polo – pala – pila – mina – tuna – tono.

10. Actividad de escritura de las vocales que faltan siguiendo la grabación

Escucha el CD y pon las vocales que faltan²⁰.

a. s_l_d_	e. c_ch_ll_
b. _st_d_	f. _l_m_n_
c. d_sp_rt_d_r	g. t_l_p_n
d. s_b_d_	h. p_l_t_

Ahora, escucha el casete y escribe las letras que no están²¹.

1. _l s_l s_ _sc_nd_ d_tr_s d_ l_s n_b_s.
2. _l c_ch_ d_ P_p_ _st_ p_nt_d_ d_ az_l.

¹⁹ Adaptada de Costa, A. L.; y Alver Marra, P.: *¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de español*, Madrid: Difusión, 1997. Pág. 11.

²⁰ *Íd.*: *op. cit.*, pág. 8.

²¹ Extraída de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel inicial*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 26.

11. Canción

Se han caído alguna vocales de esta canción... ¡intenta recuperarlas!

¿Sabes? **Álex Ubago**

¿S_b_s, v_d_ mía, qu_ cuando cae el sol y se ap_g_ el día, l_ l_n_ br_ll_ p_ra y l_m_pia? Pues tú la il_m_n_s con tu amor, con tu b_ll_za y con tu olor, con tu c_r_ñ_, tu alegría y con tu v_z.

P_r_ si t_ no estás, si tú te vas, la l_n_ mengua y d_s_p_r_c_, y las _str_ll_s la enc_ntr_r_n y d_sc_br_r_n qu_ mis lágrimas mecen en algún lugar sin más amparo que mi propia s_l_d_d.

Y ahora m_r_rm_ n_ s_ría más desgracia que p_rd_rt_ para siempre, ay, m_ v_d_, no te vayas, porque yo s_ que esto es am_r del v_rd_d_r_. S_n d_d_rl_ ni un momento te confieso que te quiero. Sin d_d_rl_ ni un momento.

Tercera sesión

Objetivos: presentar y practicar los diptongos e hiatos en español

Plan de clase

1. Presentación fónica de los diptongos e hiatos
2. Presentación gráfica de los diptongos e hiatos
3. Actividad de percepción y producción escrita
4. Actividad de repetición
5. Actividad de percepción y producción escrita
6. Actividad de percepción (pares mínimos)
7. Canción (I)
8. Actividad lúdica de producción y percepción
9. Actividad de producción y percepción por parejas
10. Actividad lúdica con tarjetas y letras
11. Canción (II)

1. Presentación fónica de los diptongos e hiatos españoles

Se les pide a los alumnos que repitan los sonidos sueltos, en un primer momento, después de oírlos en boca del profesor.

2. Presentación gráfica de los diptongos e hiatos

Sólo cuando el profesor crea que los alumnos distinguen desde el punto de vista auditivo los diptongos, se los pasa a relacionar con las grafías correspondientes, en la pizarra. Sería conveniente que fuera uno de los alumnos quien los escribiera.

3. Actividad de percepción

Escucha y completa las palabras con **a, e, o**²².

a. tut_ _r	e. fl_r_ _d_
b. _lm_h_d_	f. m_r_ _
c. cr_ _	g. _s_ _
d. _ _st_	h. c_ _rdin_r

4. Actividad de repetición

Escucha y repite²³.

Asia / asa	nieto / neto	patio / pato
tapiado / tapado	cielo / celo	indio / Indo
aliado / alado	Dios / dos	viuda / vida

5. Actividad de percepción

Escucha en el casete las palabras y pon las vocales que faltan²⁴.

Ital__no, crist__no, suc__, ser__dad, armar__,
igles__, depend__nte, d__r__, movim__nto, ayuntam__nto.

6. Actividad de pares mínimos

Subraya la palabra que oigas²⁵:

a. ración razón
b. Silvia silba
c. cuartel cartel
d. aula ala
e. bien ven
f. llueve lleve

7. Canción (I)

Se han caído algunas letras... ¡escucha la canción y ponlas!

<p><i>B_ _lar pegados. Sergio Dalma</i></p> <p>B_ _lar de lejos n_ _s b_ _lar. Es com_ _star b_ _lando solo.</p> <p>Tú b_ _land_ _n tu volcán, y a dos metros de ti, b_ _lando y_ _n el polo.</p> <p>Probemos una sola vez, b_ _lar pegados como a f_ _go. Abrazados al compás, sin separar jamás tu c_ _rpo de mi c_ _rpo.</p>

²² Extraída de Romero Dueñas, C.; y González Hermoso, A.: *op. cit.*, pág. 9.

²³ Extraída de Nuño Álvarez, P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *op. cit.*, pág. 27.

²⁴ Extraída de Nuño Álvarez, P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *op. cit.*, pág. 28.

²⁵ Extraída de Romero Dueñas, C.; y González Hermoso, A.: *op. cit.*, pág. 11.

B_ _lar pegados es b_ _lar. Igual que b_ _la el mar con los delfines.
 Corazón con corazón, en un solo salón, dos b_ _larines.
 Abrazadísimos los dos, acaric_ _ndonos, sint_ _ndonos la p_ _l.
 N_ _stra balada v_ _ sonar, vamos a probar, probar el arte de volar.
 B_ _lar pegados es b_ _lar. B_ _lar pegados es b_ _lar. ¡F_ _rte! Es b_ _lar.

8. Actividad lúdica

Cada alumno debe completar sus frases con las letras que le falten. Cada una de las frases está en manos de compañeros suyos (véanse las tarjetas correspondientes más abajo). Deben dictárselas entre ellos, y conseguir entre todos que todos las completen.

Su n_ _ to está c_ _ go	S_ _res de _ _ str_ _ , eres de _ _ropa
Está agob_ _do por las d_ _das	J_ _me se va a El C_ _iro
Es b_ _no tomar el _ _ re	Com_ _s demas_ _do
Cog_ _n parag_ _s para la lluv _ _	No cop_ _ _s en el examen
¡C_ _rra la p_ _rta, que está m_ _ cerca!	En el v_ _je vi_ _n k_ _la m_ _ f_ _

Estas son las tarjetas que deben repartirse entre los alumnos²⁶:

SU NIETO ESTÁ CIEGO	ESTÁ AGOBIADO POR LAS DEUDAS
ES BUENO TOMAR EL AIRE	SI ERES DE AUSTRIA, ERES DE EUROPA
JAIME SE VA A EL CAIRO	
COGE UN PARAGUAS PARA LA LLUVIA	COMÉIS DEMASIADO
NO COPIÉIS EN EL EXAMEN	¡CIERRA LA PUERTA, QUE ESTÁ MUY CERCA!
EN EL VIAJE VIO UN KOALA MUY FEO	

²⁶ Debido a que el nivel de la clase es bastante heterogéneo, y aunque todos tratan de completar todas las frases, lo más apropiado es que el profesor entregue las más sencillas a aquellos alumnos a los que les cuesta más, y las más complejas a los que tienen un nivel algo superior. No hay que perder de vista que nuestro objetivo se encuentra en las palabras, no en la oración. Pero pensamos que el fenómeno fonético es el mismo, se tome la unidad que se tome.

9. Producción y percepción por parejas

Escucha a tu compañero las palabras que no tienes y complétalas. Después, dile a él las que tienes tú²⁷.

ESTUDIANTE A	ESTUDIANTE B
a. h_ _	a. huí
b. ciudadano	b. c_ _dadano
c. circ_ _to	c. circuito
d. feo_ _	d. f_ _
e. tr_ _nfo	e. triunfo
f. ruina	f. r_ _na

10. Actividad con tarjetas y letras

Se colocan sobre la mesa las tarjetas²⁸ que indican la articulación de cada vocal, boca arriba. Cerca, se sitúan todas las letras del abecedario, boca abajo. Tras hacer que los alumnos reconozcan los dibujos, probando a pronunciar cada vocal y descubriendo así cuál representa a cada una, se les pone un tiempo límite en el que, entre todos, deben encontrar las vocales entre las letras colocadas al lado, y poner cada una bajo la tarjeta que marque la pronunciación correspondiente.



²⁷ Adaptada de Romero Dueñas, C.; y González Hermoso, A.: *op. cit.*, pág. 10.

²⁸ Estas tarjetas se basan en las imágenes que de cada fonema español aparecen en el libro de Iribarren, M. C.: *Fonética y Fonología españolas*, Madrid: Síntesis, 2005. La idea ha sido extraída de Gómez Sacristán, M. L.: "La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica", *Carabela*, 41, 1997, 111-127. Las fichas de letras pertenecen a los juegos *Intelect* y *Conecta 4*, de Falomir.

11. Canción (II)

Para acabar la clase, ¡acaba también de escuchar la canción!

B_ _ lar pegados. Sergio Dalma

Verás la música desp_ _s. Te va pid_ _nd_ _n bes_ _ gritos.
Y te sube por los p_ _s, un algo que no ves, lo que nunca has escrito.
B_ _lar pegados es b_ _lar. Igual que b_ _la el mar con los delfines.
Corazón con corazón, en un solo salón, dos b_ _larines.
Abrazadísimos los dos, acaric_ _ndonos, sint_ _ndonos la p_ _l.
N_ _stra balada v_ _ sonar, vamos a probar, probar el arte de volar.
B_ _lar pegados es b_ _lar. B_ _ lar pegados es b_ _lar. ¡Juntos!
Es b_ _lar.

Cuarta sesión

Objetivos: presentar y practicar las consonantes nasales del español

1. Canción (I)

Para empezar la clase... ¡busca las letras que faltan mientras oyes la canción!

Rutinas. Chenoa

_e leva_to _uy te_pra_o co_ café e_ _i _a_o, co_ _oticias que so_ ra_cias e_ _is circu_stancias. ¿Có_o hacer que todo ca_bie de color alrededor? _i preocupació_.

Todo el _u_do sigue habla_do y _adie está escucha_do; sufri_ie_tos que tragar_ie_tras se sigue a_da_do. Co_struir e_ u_ espacio la alegría que anhelé, la co_seguiré.

Dibujó todo co_ color y sie_to *nanananana* e_ _i corazó_. Ya _adie _ás puede pasar. Dibujó cosas si_ dolor y sie_to *nananana* si_ to_ _i so_. ¡Qué bue_o es se_tirse bie_ y poder ro_per las ruti_as que ciega_ _i ser!

2. Presentación de nasales (ortografía y pronunciación)

A partir del fragmento de canción que han oído, se les enseña cuáles son las consonantes nasales del español. Se les induce a pensar en la que falta, y se hacen prácticas de producción de las tres, a coro y de forma individual alternativamente,

dentro de las sílabas: podrán comprobar, así, la “utilidad” de haberse aprendido anteriormente las cinco vocales.

3. Actividad de percepción

Subraya la palabra que oigas²⁹:

a. mima	mina
b. mota	nota
c. muera	nuera
d. mi	ni
e. mueva	nueva
f. camino	canino
g. encima	encina
h. mudo	nudo
i. mido	nido

4. Actividad de percepción

Pon 1 o 2 según el orden en que oigas las palabras³⁰:

a.	<input type="text" value="2"/> eñe	<input type="text" value="1"/> ene
b.	<input type="text"/> soñar	<input type="text"/> sonar
c.	<input type="text"/> peña	<input type="text"/> pena
d.	<input type="text"/> moño	<input type="text"/> mono
e.	<input type="text"/> campaña	<input type="text"/> campana
f.	<input type="text"/> uña	<input type="text"/> una

5. Actividad de percepción y producción por parejas

Escribe en cada espacio la letra **m** o **n**, según tú quieras. Después, dile a tu compañero cada palabra, en el orden en que la hayas escrito. Él deberá apuntar la primera o la segunda en función del orden en que tú lo digas. Luego, os cambiáis, y tú apuntas el orden de las palabras según él haya escrito primero **n** o **m**.

A		B	
Escribe n o m en estas palabras	Pon m o n como te diga tu compañero	Escribe n o m en estas palabras	Pon m o n como te diga tu compañero
_iño / _iño	ra_a / ra_a	ra_a / ra_a	_iño / _iño
_ueve / _ueve	_ulo / _ulo	_ulo / _ulo	_ueve / _ueve
co_o / co_o	_udo / _udo	_udo / _udo	co_o / co_o
te_or / te_or	Cro_o / cro_o	Cro_o / cro_o	te_or / te_or
ca_a / ca_a	_ato / _ato	_ato / _ato	ca_a / ca_a

²⁹ Extraída de Romero Dueñas, C.; y González Hermoso, A.: *op. cit.*, pág. 37.

³⁰ Extraída de *Íd.*: *op. cit.*, pág. 38.

6. Actividad de percepción

Escucha el CD y escribe las sílabas que faltan³¹:

a. __drile__	e. er__ta__
b. ___za__	f. ___rándum
c. ___	g. ense__za
d. __bre	h. contrase__

7. Actividad de percepción

Escucha el casete y escribe **m** o **n**³² en las rayas _ y **a, e, i, o, u** en los puntos...:

Car_e_ ce...ba con su her..._... _...nuel.

A_tonio va a_da_do hacia la estació_.

..._ vera... _...da_mos en la pisci... .

8. Actividad lúdica "Dictado por carreras"

Se forman parejas o grupos de tres. A una orden del profesor, uno de cada pareja debe salir corriendo hacia el lugar donde está colgado o pegado –en la pared- el texto que debe dictar a su compañero, de memoria, frase a frase (cuanta mayor memoria, menos viajes tendrá que hacer), mientras éste lo copia en una hoja. Cuando se llega a la línea roja del texto, deben cambiarse los papeles. Gana la primera pareja que lo consiga y cuyo texto sea comprensible.

El texto sugerido es este:

Un niño le dice a su mamá
mientras le da un baño:
-Mamá, no quiero nadar,
que me hago daño.
-No temas, cariño,
yo tampoco nadaba
a los cuatro años.

9. Actividad de repaso

Se escriben en la pizarra diversas palabras que empiecen por *m*, *n* o que contengan *ñ*, y que estén clasificadas por temas. Se trata de que cada alumno diga una palabra, siguiendo una frase comenzada por el profesor. El siguiente estudiante debe decir la que ha dicho su compañero, y la nueva que él elija. Pueden decirlas en orden, según estén escritas, o descolocadas, pero nunca repetir. Cuando se

³¹ Ligeramente adaptado de Romero Dueñas, C.; y González Hermoso, A.: *op. cit.*, pág. 38.

³² Adaptada de Nuño Álvarez, M. P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *op. cit.*, pág. 63.

acaben las de un tema, el profesor cambiará de frase para que puedan decir las de otro tema, hasta que todos hayan tenido que esforzarse por pronunciar diferentes palabras dichas por otros compañeros³³ o escritas en la pizarra.

Por ejemplo, se pueden escribir las siguientes palabras, y el profesor puede decir la frase que se encuentra antes: "He estado en Madrid – Cataluña – España – La Coruña - Melilla – Murcia – Málaga – Mérida – Montecarlo – Mallorca – Logroño – Móstoles – Leganés" o "He comprado mármol – mesas de metal y mesas de madera – mecheros – monos – motos – manoplas – música – naranjas – melones – mandarinas – plátanos – sandías – pomelos – piñas."

10. Canción (II)

Y ahora, para terminar la clase... ¡acaba de completar la canción!

Pon sobre los puntos ... la vocal que oigas (**a, e, i, o, u**) y sobre las rayas **_ m**
o n.

Rutinas. Chenoa

Ca_..._..._do ..._tre el tráfico sie_pre hay atascos que ... fre_..._ el ..._pulso de saltar los charcos. ¿Có_... es que ... _... atrevo a hacer ..._da sin dudar? Vale de pensar.

Dibujó todo con color y siento *nanananana* ..._ _... corazón. Ya ..._die más puede pasar. Dibujó cosas sin dolor y siento *nananana* sin ton ... son. ¡Qué bue_... es sentirse bie_ y poder romper las ruti_...s que ciegan ... ser!

Tú te ..._tas cansado, quieres alguien a tu lado; ..._da, ..._die puede comprender, sí. Cada u_... con su propio espacio construyendo amor a ratos, sí, sobrevivir a la vida, sí.

Ahora ... quieres, ..._ pedazo de alegría tie_...s. Ya ... _...res más atrás, adelante hay que tirar. Ahhh. No, no.

Dibujó todo con color y siento *nanananana* ..._ _... corazón. Ya ..._die más puede pasar. Dibujó cosas sin dolor y siento *nananana* sin ton ... son. ¡Qué bue_... es sentirse bie_ y poder ro_per las ruti_...s que ciegan ... ser!

³³ Actividad muy adaptada de Inchaurrealde, C.; Saiz, M. C.; Nocito, A.; y Kaunzner, U. A.: *Los sonidos del español. Ejercicios de pronunciación con grabaciones*, Zaragoza: Mira Editores, 2001. Págs. 99-109.

Quinta sesión

Objetivos: presentar y practicar las consonantes [f], [T] y [s] del español.

1. Presentación fónica de los sonidos españoles [f], [T] y [s]

Se les pide a los alumnos que repitan los sonidos apoyándose en las vocales que ya conocen, en un primer momento, después de oírlos en boca del profesor.

2. Presentación gráfica de los sonidos españoles [f], [T] y [s]

Se relaciona dichos sonidos con las grafías correspondientes, en la pizarra. Sería conveniente que fuera uno de los alumnos quien los escribiera.

3. Actividad de pares mínimos

Pon 1 o 2 según el orden en que oigas las palabras³⁴:

a.	<input type="checkbox"/> 2	cerrar	<input type="checkbox"/> 1	serrar
b.	<input type="checkbox"/>	abrazar	<input type="checkbox"/>	abrasar
c.	<input type="checkbox"/>	cocer	<input type="checkbox"/>	coser
d.	<input type="checkbox"/>	pozo	<input type="checkbox"/>	poso
e.	<input type="checkbox"/>	caza	<input type="checkbox"/>	casa
f.	<input type="checkbox"/>	ce	<input type="checkbox"/>	sé

4. Actividad de pares mínimos

Subraya la palabra que oigas³⁵:

a.	zumo	fumo
b.	zorro	forro
c.	cacé	café
d.	riza	rifa
e.	buzón	bufón

5. Actividad de percepción y producción escrita

Escucha el CD y pon las letras que faltan³⁶:

a.	_ _re_ _	e.	co_ _ do
b.	do_ _ na	f.	_alda
c.	se_ _ rdí	g.	_ _diz
d.	de_ _ _der	h.	_ _ díaco

³⁴ Extraído de González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *Para pronunciar. Más de cien ejercicios para practicar y mejorar la pronunciación del español*, Madrid: Edelsa, 2002. (Incluye CD audio.), pág. 24.

³⁵ Extraído de González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *op. cit.*, pág. 24.

³⁶ Extraído de González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *op. cit.*, pág. 25.

6. Actividad lúdica con trabalenguas

Se divide a la clase en grupos de cuatro. A cada uno se le da un taco de tarjetas, con varios trabalenguas. De ese taco, cada alumno coge una tarjeta con un trabalenguas, que debe practicar con sus compañeros. Después, uno a uno irá leyendo el trabalenguas que tenga, y los demás grupos deberán ponerle una puntuación. Gana el equipo que más puntos tenga, y por tanto, el que mejor haya pronunciado. Conviene que todos los alumnos tengan todos los trabalenguas para que puedan evaluar a los compañeros que no tengan el suyo, que será con el que se hayan familiarizado³⁷.

<p>NO FUMO ZUMO, PERO ME ESFUMO SI SUMO MÁS DE UNO O NINGUNO</p>	<p>SE VA DE CASA UNA FOCA SOSA, SI SALEN DE CAZA LA FOCA SE AZORA</p>
<p>AZUCENA SOLEADA FINA FLOR AZULADA, TE AZUCENAS EN AZUL, FLORECILLA REFINADA</p>	<p>ZUECOS Y ZAPATOS COCINAN CEREZAS CON AZÚCAR Y FRAMBUESA</p>

7. Escucha el casete y completa las palabras con las letras que faltan³⁸:

a. a_ _ _ _na	f. divor_ _io	k. ofi_ _na
b. do_ _na	g. a_ _car	l. _ _ ni_ _
c. _ _patilla	h. en_ _ma	ll. es_ _nario
d. en_ _ndido	i. o_ _ano	m. ga_ _pacho
e. o_ _ no	j. po_ _	n. pe_

³⁷ Dinámica extraída de Gómez Sacristán, M. L.: "La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica", *Carabela*, 41, 1997, 111-127; material inventado.

³⁸ Extraído de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel inicial*, Madrid: Anaya, 2002, pág. 53.

8. Actividad lúdica "oyes-dices"

A		B		C		D	
OYES	DICES	OYES	DICES	OYES	DICES	OYES	DICES
pozo	seno	buzón	pozo	casa	risa	seno	cielo
caza	maza	risa	caza	fumo	buzón	zumo	fumo
rifa	café	cielo	sierra	maza	forro	cierra	casa
sierra	cierra	café	coser	zorro	poso	coser	riza
cocer	zumo	forro	zorro	riza	cocer	poso	rifa

9. Completa este poema con las sílabas que tienes en la pizarra

La joven maripo_ _
 vuela alto de hoja en hoja.
 Cansada, sobre una _ _na flor repo_ _
 y desde el _ _ _lo la observa
 una do_ _na de abejas
 que rodean la a_ _ _ _na.

Sexta sesión

Objetivos: presentar y practicar las consonantes oclusivas [t], [d], [p], [b] del español

1. Presentación fónica de los sonidos españoles [t], [d], [p], [b]

Se les pide a los alumnos que repitan los sonidos apoyándose en las vocales que ya conocen.

2. Presentación gráfica de estos sonidos

Con ayuda de un alumno voluntario, el profesor escribe estos sonidos en la pizarra para ayudar a su fijación gráfica.

3. Actividad de percepción

Subraya la palabra que oigas en el CD³⁹:

a. pe	be
b. piña	viña
c. pida	vida
d. grape	grave

³⁹ Extraído de González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *Para pronunciar. Más de cien ejercicios para practicar y mejorar la pronunciación del español*, Madrid: Edelsa, 2002, pág. 44.

e. pía	vía
f. penosa	venosa
g. Japón	jabón
h. pino	vino

Ahora, subraya las palabras que oigas en el casete⁴⁰:

toro	tiente
drama	muerde
muerte	doro
tiende	tuna
duna	trama

4. Actividad de discriminación

Escucha las siguientes palabras. Pon el número correspondiente según el orden en que las oigas⁴¹:

<input type="checkbox"/>	baño	<input type="checkbox"/>	vista
<input type="checkbox"/>	ópalo	<input type="checkbox"/>	pañó
<input checked="" type="checkbox"/>	poquilla	<input type="checkbox"/>	paso
<input type="checkbox"/>	pista	<input type="checkbox"/>	óvalo
<input type="checkbox"/>	vaso	<input type="checkbox"/>	boquilla

5. Actividad lúdica

Se divide a la clase en dos grupos. Se les muestra a los alumnos una lista con varias palabras, entre las que se encuentran algunas ya vistas en las actividades anteriores y otras que son completamente nuevas. Se trata de que cada equipo ayude a su portavoz (que es el que estará en la pizarra escribiendo las palabras) a ganar, dictándole, en voz no muy alta para que el otro grupo no lo oiga, cuantas más palabras de la lista, mejor. Gana el equipo que más palabras haya conseguido memorizar y escribir.

¿Cuántas palabras puedes memorizar en dos minutos?

vaso – baño – tapa – <u>bota</u> – dado – toro – vida – boda – vena – pana – dote paso – paño – pata – topo – pato – dato – poda – <u>toda</u> – tubo – pena – vano
--

⁴⁰ Extraído de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel medio.*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 68.

⁴¹ Extraído de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *op. cit.*, pág. 54.

6. Actividad de percepción y producción escrita⁴²Escribe *p*, *b* o *v* según

lo diga el casete.

1.	_ata	_ata
2.	_a_el	_a_el
3.	_erro	_erro
4.	_iña	_iña
5.	_o_a	_o_a
6.	_ar	_ar
7.	_ollo	_ollo
8.	_ez	_ez
9.	_izca	_izca

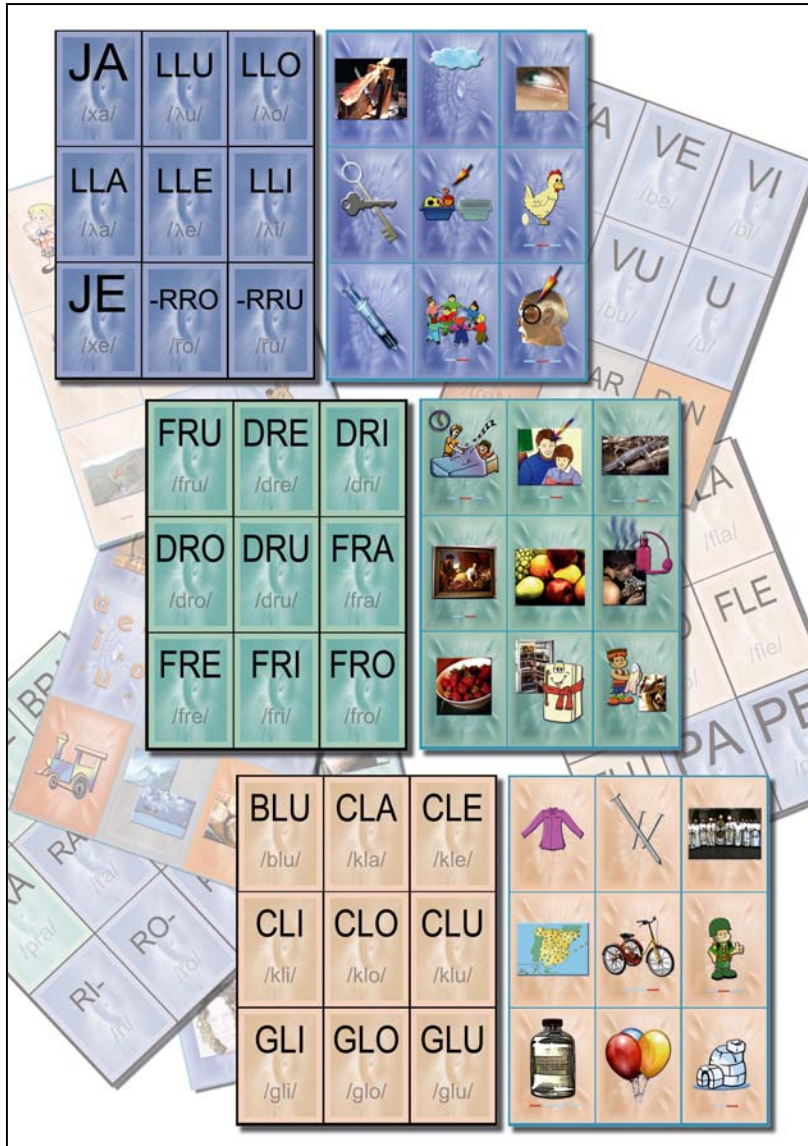
Escribe *t* o *d* según lo que oigas:

1.	tor_a	tor_a
2.	Ma_rid	ma_riz
3.	_en	_en
4.	co_o	co_o
5.	_átil	_áctil
6.	ca_a	ca_a
7.	_ate	_ate
8.	muer_o	muer_o
9.	_ardo	_ardo
10.	_iente	_iente
11.	_ejado	_ejado
12.	pi_a	pi_a

7. Repaso sílabas

Con una baraja de cartas especial, formada por las principales sílabas presentadas en clase y en alguna otra clase anterior, se puede repasar la estructura silábica del español, jugando a la tradicional "escoba" pero con sílabas. Se reparten cuatro cartas a cada alumno, y se ponen otras seis encima de la mesa. El objetivo del juego consiste en deshacerse de todas las cartas de la mano, y conseguir el mayor número de cartas posible. Como máximo, en cada turno se puede usar sólo una carta de la mano, pero las que se necesiten de las que se encuentren encima de la mesa. Si no es posible hacer ninguna palabra, se pone una carta encima de la mesa y se pasa el turno al siguiente alumno. Se continúa el juego hasta que se gastan todas las cartas de la baraja, momento en que se cuentan las cartas de cada alumno, independientemente de las palabras que haya formado: éstas se han tenido que ir verificando durante la partida.

⁴² Las dos partes de esta actividad han sido extraídas de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel inicial*, Madrid: Anaya, 2002. Págs. 41 y 52.



8. Canción

Pon las letras que faltan:

Antonio Orozco – *Devuélveme la vida*

_ _ _ _ perdón por no ha_ _ r escucha_ _ tus ruegos
 _ _ _ _ perdón _ _ r las lágrimas que hablan de mí
 _ _ _ _ perdón por _ _ s noches a solas
 _ _ _ _ perdón por sufrir en silencio por _ _
 Te _ _ _ _ perdón a sabiendas que no los concedas
 _ _ pi_ _ perdón de la única forma que sé
 _ _ vuel_ _ me la _ _ da, _ _ vuel_ _ me la _ _ da

Séptima sesión

Objetivo: presentar y practicar los sonidos palatales [y], [ʎ], [tʃ] y el lateral [l].

1. Presentación fónica de los sonidos palatales [y], [ʎ], [tʃ] y el lateral [l]

Se presentan los sonidos para que los alumnos los repitan, apoyándose en las sílabas.

2. Presentación gráfica de los sonidos palatales [y], [ʎ], [tʃ] y el lateral [l]

Se relaciona cada sonido con su grafía. Se les indica que existen los sonidos [ʎ] y [y] tienen grafías diferentes, pero, si les sirve de ayuda, puede decir que ambas grafías se pronuncian, generalmente, como [y].

3. Actividad de percepción

Subraya la palabra que oigas⁴³:

a. halla	haya
b. pollo	poyo
c. cayado	callado
d. valla	vaya
e. hoya	olla

4. Actividad de percepción

Pon el número según el orden en que oigas las palabras⁴⁴:

a. <input type="text" value="2"/> mala	<input type="text" value="1"/> Malla
b. <input type="text"/> allá	<input type="text"/> Alá
c. <input type="text"/> hallada	<input type="text"/> alada
d. <input type="text"/> pila	<input type="text"/> pilla
e. <input type="text"/> sello	<input type="text"/> se lo
f. <input type="text"/> lana	<input type="text"/> llana
g. <input type="text"/> calla	<input type="text"/> cala
h. <input type="text"/> Camila	<input type="text"/> camilla
i. <input type="text"/> Millán	<input type="text"/> Milán
j. <input type="text"/> muelle	<input type="text"/> muele

⁴³ Adaptado de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel medio*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 95.

⁴⁴ Adaptado de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel inicial*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 70.

5. Actividad de percepción por parejas

Subraya la palabra que te diga tu compañero. Después, elige tú una de cada par, y pronúnciala bien para que la subraye él.

a. mayo	macho
b. yaya	chacha
c. aya	hacha
d. raya	racha
e. yema	Chema

Ahora, sal a la pizarra y dibuja líneas que unan las palabras anteriores, según como te las diga el casete⁴⁵.

6. Actividad lúdica de producción y percepción

Se divide la clase en dos grupos. De cada uno de los grupos, sale a la pizarra el portavoz, elegido por votación por los mismos componentes del grupo. El objetivo del juego es escribir en la pizarra correctamente las diez palabras que sus compañeros de equipo les dicten. Gana el primero que lo consiga, si tiene todas las palabras bien escritas. A dichos compañeros se les entrega una lista con las diez palabras correspondientes, que ellos, rápidamente, deben dictarle al portavoz antes que los del equipo contrario. (Esas listas pueden variar de un equipo a otro.)

Las palabras pueden ser las siguientes:

a. *estrella – pollo – hacha – toalla – pila – coche – mucho – muela – abuelo – chillar*

b. *muchacho – bollo – vaya – enchufe – volar – palo – chico – olla – racha – maya*

c. *yerno – pincho – llegar – racha – ola – mecha – ya – chepa – muelle – mulo*

d. *hache – lana – yema – lluvia – yate – laca – llana – allí – polo – sello*

7. Actividad de percepción

Escucha el CD y pon los números según el orden en que oyes las palabras⁴⁶:

<input type="checkbox"/>	estrella	<input type="checkbox"/>	chicha
<input type="checkbox"/>	ella	<input type="checkbox"/>	tallo
<input type="checkbox"/>	estrecha	<input type="checkbox"/>	tacho
<input type="checkbox"/>	echa	<input type="checkbox"/>	1 chilla

⁴⁵ Actividad adaptada de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel medio*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 95.

⁴⁶ Actividad adaptada de González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *Para pronunciar. Más de cien ejercicios para practicar y mejorar la pronunciación del español*, Madrid: Edelsa, 2002, pág. 41.

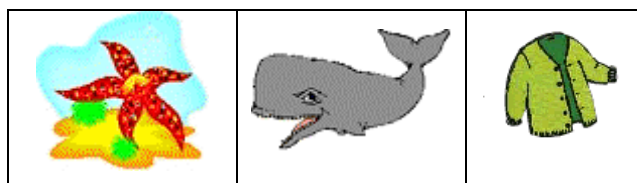
8. Actividad lúdica con trabalenguas

Se parten los siguientes trabalenguas como se indica en la tabla expuesta a continuación. Se da cada fragmento a un alumno. Primero, se les deja unos minutos, para que se aprendan la parte que les ha tocado, y así poder ir diciéndola después y encontrar al resto del grupo sin leer. En segundo lugar, cuando cada grupo o pareja esté unido, deben intentar ordenar su trabalenguas, para, finalmente, ponerlo encima de la mesa, y señalar, por un lado, qué sonidos aparecen en él (utilizando las tarjetas de articulación descritas en la tercera clase), y por otro, qué letras representan esos sonidos (utilizando las fichas del *Conecta 4* o *Intelect*).

<i>Salas sala su salsa</i>	Muchos chuchos achuchan,
<i>con sal de Sales.</i>	achuchan a la chacha mucho;
<i>Si sales de Sales con sal</i>	si a la chacha achuchan,
<i>sala la salsa de Sales.</i>	los chuchos achuchan mucho.
Si la llama Llana llama a Llanes	<i>Si la yema huye del maya,</i>
a Llanes llama la llama Llana,	<i>el maya raya la playa,</i>
y Llana, la llama, llama	<i>rayan la yema en mayo,</i>
a Llanes cuando llama.	<i>el maya, el aya y la yaya.</i>



9. Actividad de producción escrita



Mira los dibujos⁴⁷ y escribe en los huecos alguna de las sílabas de la pizarra.









⁴⁷ Las imágenes han sido extraídas de la página web <http://www.carmengp.com/caste/imprimibles.html>.

estre__	ba__na	__queta
---------	--------	---------

H		
ha__	co__	rodi__

		8
servi__ta	per__	o__

		
sal__ __	__pa	mo__ __

		
rega__	__piz	__ca

10. Actividad de cierre "Teléfono escacharrado"

El profesor dice al oído una frase al alumno de su derecha. Éste debe decir lo que entienda al de su derecha y así sucesivamente. Al final, el docente escribirá la frase que él había dicho y la comparará con lo que le diga el último alumno.

Ejemplos de frases:

La leche es el chollo del yayo.

El aya halla el coche en la playa.

Octava sesión

Objetivos: presentar y practicar los sonidos velares del español

1. Presentación fónica de los sonidos velares españoles

Se trata de que los alumnos hagan determinadas repeticiones, mediante el uso de las tarjetas de articulación, ya empleadas en otras ocasiones, para que distingan los sonidos velares de nuestra lengua.

2. Presentación gráfica de dichos sonidos

Una vez que se han hecho las repeticiones y los alumnos perciben las diferencias, se le pide a uno de ellos que, con ayuda de sus compañeros, trate de escribir las diferentes maneras de representar estos sonidos.

3. Actividad de percepción

Subraya la palabra que oigas⁴⁸:

a. placa	plaga
b. pega	peca
c. Paco	pago
d. manca	manga
e. vaca	vaga
f. talco	talgo

4. Actividad de percepción

Subraya la palabra que oigas⁴⁹:

a. vaga	Baja
b. jarra	garra
c. paje	pague
d. higo	hijo
e. lija	liga
f. rogó	rojo

5. Actividad lúdica con el fonema /x/

Se pide a los alumnos que identifiquen diferentes tipos de risas grabadas en una cinta⁵⁰: ¿quién se ríe en cada caso? En una segunda audición, deben transcribir lo que oyen (se les debe explicar, entonces, que la risa puede escribirse *gegege* o *jejeje*, pero la convención exige la *j*), y después tratar de hablar brevemente de la importancia de la risa en la personalidad de la gente. Se les puede enseñar algunas fotos de famosos o recortes de cómic para que imiten la risa de esos famosos. Finalmente, pueden hablar de cómo ríen ellos o sus compañeros.

⁴⁸ Actividad extraída de González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *Para pronunciar. Más de cien ejercicios para practicar y mejorar la pronunciación del español*, Madrid: Edelsa, 2002, pág. 17.

⁴⁹ Extraído de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel inicial*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 82.

⁵⁰ Actividad ligeramente adaptada de la realizada por Manuela Gil-Toresano Berges, llamada *Ja! ¡Qué risa!* y publicada en la página web de recursos didácticos del Instituto Cervantes.

6. Actividad de percepción

Pon el número según el orden en que oigas las palabras⁵¹:

a.	<input type="text" value="2"/> clavo	<input type="text" value="1"/> grabo
b.	<input type="text"/> clave	<input type="text"/> grave
c.	<input type="text"/> clima	<input type="text"/> grima
d.	<input type="text"/> proclamar	<input type="text"/> programar
e.	<input type="text"/> clamo	<input type="text"/> gramo
f.	<input type="text"/> clan	<input type="text"/> gran
g.	<input type="text"/> ganso	<input type="text"/> canso
h.	<input type="text"/> godo	<input type="text"/> codo
i.	<input type="text"/> grasa	<input type="text"/> crasa
j.	<input type="text"/> goleta	<input type="text"/> coleta

7. Actividad de percepción y producción⁵²

A. Escucha el CD y completa las palabras con **c**, **k** o **qu**:

a. __ios__o	d. __osta	g. __iero
b. es__uela	e. má__ina	h. __ien
c. __ilogramo	f. a__ella	i. __amión

B. Escucha a tu compañero decir las palabras que no tienes completas.

Después, díselas tú a él.

A	
a. anti__edad	e. persigo
b. desagüe	f. para__ero
c. se__imos	g. alargue
d. pegue	h. ha__a

B	
a. antigüedad	e. persi__o
b. desa__e	f. paragüero
c. seguimos	g. alar__e
d. pe__e	h. haga

Ahora, oye el CD y corrígelas.

8. Actividad de percepción y producción

La mitad de los alumnos sale de la clase. La otra mitad oye la parte izquierda de la siguiente tabla y trata de escribir las sílabas que faltan. Después, la mitad de la clase que está fuera entra, y sale la otra mitad que estaba dentro. Se repite la misma operación, pero con la columna derecha de la tabla. Cuando toda la clase

⁵¹ Los primeros seis pares han sido extraídos de González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *op. cit.*, pág. 17; el resto, de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel medio*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 106.

⁵² Ambas partes de esta actividad han sido extraídas de González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *op. cit.*, págs. 20 y 17 (adaptada), respectivamente.

vuelve a estar reunida, se les deja unos minutos para que se digan las que les falten, en parejas formadas a tal efecto (alumno que se ha ido en la primera parte con alumno que se ha ido en la segunda). Finalmente, se pone la cinta casete para que todos comprueben si lo han hecho bien⁵³.

a. _ _ rasol	f. a _ _ _ te
b. _ _ _ te	g. ro _ _
c. _ _ rabe	h. de _ _ _
d. _ _ ta	i. le _ _ _
e. ce _ _	j. _ _ _ _ _ te

9. Actividad de cierre

Se trata del tradicional juego del *Memory*. Se divide a la clase en grupos, y dentro de cada uno de ellos, de manera independiente, se ponen las tarjetas de sílabas, ya mencionadas anteriormente, boca abajo y más o menos colocadas. Por turnos, cada uno debe ir levantando dos tarjetas cada vez, para emparejar la sílaba con el dibujo correspondiente. Es requisito indispensable pronunciar bien la sílaba para quedarse con la pareja, en caso de que se encuentren ambas tarjetas.

Novena sesión

Objetivos: presentar y practicar los sonidos vibrantes del español

1. Presentación fónica de los sonidos vibrantes españoles

Se trata de que los alumnos hagan determinadas repeticiones de los sonidos velares españoles (vibrante simple [r] y vibrante múltiple [r̄]). Si se considera necesario, se intentará practicar también la lateral [l], especialmente en posición implosiva.

2. Presentación gráfica de dichos sonidos

Una vez que se han hecho las repeticiones y los alumnos perciben las diferencias, se plasman las diferencias en la pizarra, siguiendo las reglas convencionales de la ortografía.

3. Actividad de percepción

Subraya la palabra que oigas⁵⁴:

a. hiero hierro

⁵³ Actividad muy adaptada de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel inicial*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 81.

⁵⁴ Actividad extraída de González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *Para pronunciar. Más de cien ejercicios para practicar y mejorar la pronunciación del español*, Madrid: Edelsa, 2002, pág. 30.

b. enterar	enterrar
c. curo	curro
d. amarra	amara
e. pero	perro
f. carro	caro

4. Actividad de percepción

Pon el número según el orden en que oigas las palabras⁵⁵:

a.	<input type="text" value="1"/>	pero	<input type="text" value="2"/>	pele
b.	<input type="text"/>	tordo	<input type="text"/>	todo
c.	<input type="text"/>	vete	<input type="text"/>	verte
d.	<input type="text"/>	arce	<input type="text"/>	alce
e.	<input type="text"/>	alma	<input type="text"/>	arma
f.	<input type="text"/>	pila	<input type="text"/>	pira
g.	<input type="text"/>	tira	<input type="text"/>	tila
h.	<input type="text"/>	cara	<input type="text"/>	cala
i.	<input type="text"/>	cardo	<input type="text"/>	caldo

5. Actividad lúdica

Esta actividad emplea varios grupos de tarjetas. En primer lugar, aparecen las tarjetas de articulación (ya comentadas anteriormente), de ambos sonidos vibrantes. Se colocan encima de la mesa. En segundo lugar, se seleccionan, de las tarjetas silábicas, aquellas que contengan la grafía *r*, tanto en versión simple (que puede representar la vibrante simple o la doble), como en versión doble (que sólo representa la vibrante múltiple intervocálica). A continuación, se les pide a los alumnos que coloquen debajo de cada tarjeta de articulación las tarjetas con las letras (dentro de la sílaba) correspondientes (por ejemplo: las sílabas *ra-*, *re-*, *ri-*, *ro-*, *ru-* deben ir colocadas bajo la articulación de la vibrante múltiple). Se debe hacer de tal manera que a la derecha de estas tarjetas de sílabas se puedan colocar palabras con dibujos. De una manera especular se hace en el grupo de la vibrante simple, tal como indica la figura:

Tarjeta articulación vibrante múltiple				Tarjeta articulación vibrante simple		
Tarjetas sílabas <i>ra-</i> , <i>re-</i> , <i>ri-</i> , <i>ro-</i> , <i>ru-</i>	Tarjetas sílabas – <i>rra</i> , <i>-rre</i> , <i>-rri</i> , <i>-rro</i> , <i>-rru</i> .	Tarjetas de palabras <i>perra</i> , <i>corro</i> ...	Tarjetas con dibujos de <i>perra</i> , <i>corro</i> ...	Tarjetas con dibujos de <i>pera</i> , <i>coro</i> ...	Tarjetas con palabras <i>pera</i> , <i>coro</i> ...	Tarjetas sílabas – <i>ra</i> , <i>-re</i> , <i>-ri</i> , <i>-ro</i> , <i>-ru</i> .

⁵⁵ Actividad adaptada de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel inicial*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 60.

A cada alumno se le da una tarjeta con un dibujo y otra con una palabra. Deben ir colocándolas por orden, primero la de la palabra, pronunciándola correctamente. Y sólo cuando la palabra de su dibujo aparezca en la mesa y le llegue el turno nuevamente, podrá deshacerse de ella, pronunciando correctamente esa palabra. Si no se pronuncia bien, la tarjeta seguirá en su mano hasta que así lo haga.

(Puede añadirse una última fase consistente en repartir las tarjetas con dibujos hechas expresamente para las tarjetas con sílabas, y no las que se han hecho para esta actividad, mucho menos sofisticadas. Primero, se les puede dejar unos minutos para que discutan qué es cada dibujo, y después, se les deja que cada uno coloque la suya al lado de la sílaba que crea conveniente, junto con las demás tarjetas de palabras, dibujos y articulación.)

Los siguientes ejemplos pueden valer como tarjetas de palabras y de dibujos, cuyo contraste da pie a conceptos diferentes (de ahí la importancia de las imágenes, para hacerles reflexionar sobre la importancia de pronunciar bien ya que denotan objetos diferentes).

PERA	PERRA	CARO	CARRO
CURA	CURRA	ENTERADO	ENTERRADO
CARETA	CARRETA	CORO	CORRO
TORRERO	TORERO	CERO	CERRO





6. Actividad de percepción y producción

Escucha el CD y escribe **r** o **rr** donde falta⁵⁶:

a. esto__ba__	e. cucha__a
b. te__eno	f. __ueda
c. gue__e__o	g. guita__a
d. soco__o	h. bo__ado__

7. Actividad de percepción y producción

Escucha el CD y escribe **l** o **r** donde falta:

a. servi_ servi_
b. co_a_ co_a_
c. ca_do ca_do
d. ma_ ma_
e. ti_a ti_a
f. triunfa_ triunfa_

⁵⁶ La presente actividad y la siguiente han sido extraídas de González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *Para pronunciar. Más de cien ejercicios para practicar y mejorar la pronunciación del español*, Madrid: Edelsa, 2002, pág. 30.

8. Actividad de percepción y producción en gran grupo

Cada alumno tiene una sopa de letras y cinco líneas en blanco al lado. Se trata de que cada uno de ellos encuentre cinco palabras con *r* en la sopa de letras, de las vistas hasta ahora, y cuando todos hayan acabado, cada uno irá dictando a sus compañeros una de las palabras que ha encontrado, para que éstos copien en esas líneas en blanco las palabras que NO pertenecen a su sopa de letras.

P	D	A	O	A	T	U	G
E	A	Q	E	Z	O	C	H
R	B	I	D	G	R	U	N
R	C	K	F	X	O	R	L
O	F	L	Y	C	F	R	Ñ
J	G	C	A	R	D	O	S
H	M	N	H	B	P	O	D
Ñ	A	M	R	A	T	G	H

Q	R	H	I	E	R	R	O
U	C	V	L	O	M	C	X
Y	A	G	K	P	P	Ñ	O
T	R	F	T	H	N	J	R
R	R	D	I	N	M	Y	E
F	E	S	R	L	Y	T	C
C	T	A	A	L	J	G	Z
M	A	R	E	F	T	B	A

Las palabras que se deben encontrar en la sopa de letras de la izquierda son *perro*, *toro*, *cardo*, *curro*, *arma*. Las palabras de la sopa de letras de la derecha son *tira*, *hierro*, *cerro*, *carreta*, *mar*.

9. Actividad de percepción y producción por parejas

Se divide a los alumnos por parejas⁵⁷. Cada uno tiene una versión del poema incompleta. Deben esforzarse por pronunciar bien las palabras que su compañero no tiene para que éste las escriba. Luego se cambian los papeles. Después se pone el CD para que cada alumno se evalúe.

ESTUDIANTE A
Si mi voz _____ en tierra llevadla al nivel del ____ y dejadla en la ribera. Llevadla al _____ del mar y nombradla capitana de un blanco bajel de _____.

ESTUDIANTE B
Si mi voz muriera en _____ llevadla al _____ del mar y dejadla en la _____. Llevadla al nivel del ____ y nombradla capitana de un blanco bajel de guerra.

10. "La palabra rota"

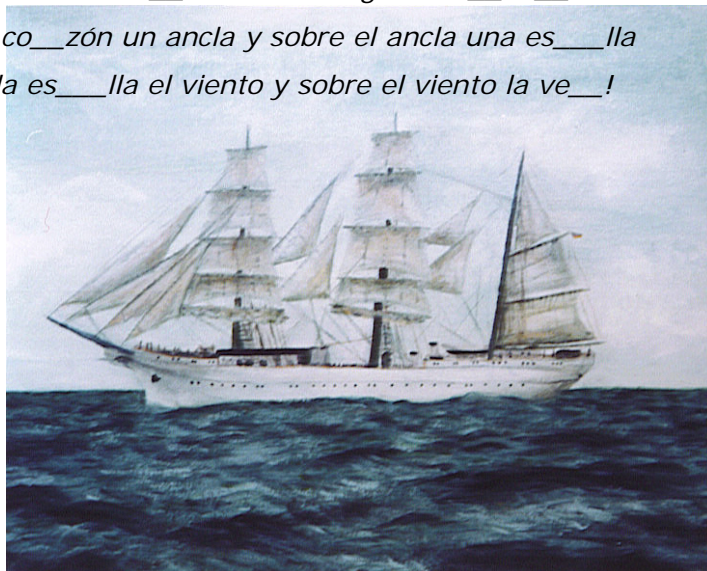
Se pide a un alumno que salga de clase. Se da a cada uno de los que queda en el aula, una sílaba de una palabra (fue "carro"). Cuando el alumno que ha salido

⁵⁷ Actividad adaptada de Gómez Sacristán, M. L.: "La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica", *Carabela*, 41, 1997, 111-127.

entra, sus compañeros deben decir a la vez la sílaba que a cada uno le toca, de tal manera que él pueda adivinar qué palabra es⁵⁸.

11. Escucha el resto del poema y completa las sílabas que faltan⁵⁹:

¡Oh mi voz condeco__da con la insignia ma__ne__:
sobre el co__zón un ancla y sobre el ancla una es__lla
y sobre la es__lla el viento y sobre el viento la ve__!



Décima sesión

Objetivos: repasar todos los sonidos del español con su correspondiente grafía, introducir brevemente el acento, despedir el curso.

1. Repaso de las letras

Se divide la clase en grupos de cuatro⁶⁰, y se reparte a cada grupo una tabla con las letras del alfabeto, y un juego completo de fichas que deben colocar debajo de cada letra.

A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	K	L
LL	M	N	Ñ
O	P	Qu	R
S	T	U	V
W	X	Y	Z

⁵⁸ Extraída de del Hoyo, M.A.; Borrego, L.; y Ortega, M.: *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE. + de 80 juegos y actividades tetrales*, Madrid: Edelsa, 2006. Pág. 84

⁵⁹ El texto de este poema ha sido extraído siguiendo la edición de Gaos, V. (ed.): *Antología del grupo poético de 1927*, Madrid: Cátedra, 2003. La manipulación de la distribución gráfica del texto se debe a motivos pedagógicos. La versión en formato auditivo (CD) pertenece a Editorial Planeta, RTVE: *Cien años de poesía. Poetas contemporáneos en sus versos*, 1997.

⁶⁰ Las dos partes de esta actividad han sido adaptadas de sendas actividades encontradas en la página web del Instituto Cervantes.

a	be	ce	de	e	efe	ge
hache	i	jota	ka	ele	elle	eme
ene	eñe	o	pe	cu	erre	ese
te	u	uve	uve doble	equis	i griega	zeta

Cuando lo hayan conseguido todos los grupos, se les pide que uno a uno deletreen su nombre empleando las letras conocidas: los demás deben escribir al menos el nombre de cuatro de sus compañeros.

2. Repaso de las sílabas

Se reparten todas las tarjetas de sílabas con las que los alumnos están más o menos familiarizados. Por turnos, deben ir deshaciéndose de sus tarjetas colocándolas al lado de las letras correspondientes (esto es, las fichas del juego *Conecta 4* o *Intelect*), pronunciándolas correctamente. Los demás deben estar atentos a la pronunciación de sus compañeros, porque si alguno de ellos lo hace mal, se quedará esa tarjeta, y por tanto tendrá una más que los demás al acabar la actividad. Para ayudarles, se puede escribir en la pizarra alguna frase del tipo *con la eme, ma. Con la elle, lli* para que sepan qué deben decir en cada momento.

3. Repaso del poema

Se trata de trabajar el mismo poema que se grabó en la primera sesión, tras una serie de actividades breves⁶¹. Primero, se hace con él un vacío de información por parejas. Cuando todos lo tengan completo, se les pregunta quiénes son los que hablan en el poema, qué dicen, qué es cada cosa... y se intenta que lo lean todos a la vez, o divididos en grupos, para que lo repitan hasta que les cueste poco pronunciar todos los sonidos. Finalmente, se les pide que dibujen lo que el poema significa, por parejas.

⁶¹ Adaptado de Reviejo, C. y Soler, E.: *Canto y cuento. Antología poética para niños*, Madrid: Ediciones SM, 1997. Pág. 20. Dado que los alumnos eran diferentes a los de la primera sesión, trabajar este poema les ayudó a practicar todos los sonidos de nuestra lengua.

A
<i>Antojos</i>
-Mamá, yo quiero la _____...
-Hijo mío, está muy alta...
-Mamá, yo quiero un _____...
-Hijo, si no tienes cuadra...
-Mamá, yo quiero un perro...
-Ay, niño, no, que te _____...
-Mamá, quiero un _____...
-¿Y quién lo saca del agua?
-Mamá, yo quiero una piedra...
-Eso sí... Ten dos, y _____.
<i>Ángela Figuera Aymerich</i>

B
<i>Antojos</i>
-Mamá, yo quiero la luna...
-Hijo mío, está muy _____...
-Mamá, yo quiero un caballo...
-Hijo, si no tienes _____...
-Mamá, yo quiero un _____...
-Ay, niño, no, que te ladra...
-Mamá, quiero un pecesito...
-¿Y quién lo saca del _____?
-_____, yo quiero una piedra...
-Eso sí... Ten dos, y calla.
<i>Ángela Figuera Aymerich</i>

4. "Fuga de vocales"

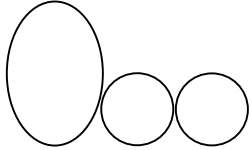
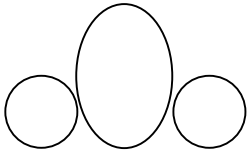
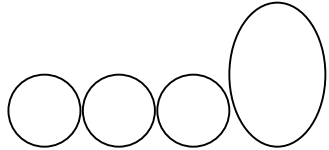
Busca las **frutas** de este cuadro:

· M_NZ_N_	· K_W_
· P_R_	· PL_T_N_
· M_L_C_T_N	· S_ND_ _
· N_R_NJ_	· M_ND_R_N_
· P_Ñ_	· M_L_N
· L_M_N	· _V_

5. Actividad de acentuación

Se divide la pizarra en tres columnas, tal y como indica la siguiente tabla. Después, se pone la palabra *manzana* en la columna del medio, y se insta a los alumnos a que adivinen qué reglas hay. Se les da otra pista con otra palabra del ejercicio anterior, y si siguen sin entenderlo, se les explica. Uno a uno, deben salir a la pizarra para clasificar todas las frutas de la actividad 4 en esas tres columnas siguiendo el patrón de acentuación. (No hay que olvidar indicarles que lo importante es el círculo grande; los círculos pequeños de la izquierda pueden no

aparecer.) Al final de la actividad, se les puede decir que la regla general del español es que la mayoría de las palabras tengan la sílaba tónica en la penúltima sílaba (es decir, se les hará ver que la columna del medio es la que más palabras tiene).

		
PLÁ-TA-NO	MAN-ZA-NA	ME-LO-CO-TÓN

6. Dictado de palabras

Se pone el CD correspondiente⁶², en el que se oyen seis palabras que los alumnos deben apuntar. Después, tienen que colocarlas en las tres columnas del ejercicio anterior, pero esta vez de forma individual y en su hoja. Finalmente, se corregirá en la pizarra la clasificación que hayan hecho, y se les podrá explicar de forma muy general las reglas de acentuación ortográfica del español, basándonos en los tres dibujos anteriores.

7. Actividad de percepción

Pon un 1, un 2 o un 3 dependiendo del orden en que oigas las palabras⁶³.

a.	<input type="text" value="2"/> saltó	<input type="text" value="1"/> salto	
b.	<input type="text"/> amaras	<input type="text"/> amarás	
c.	<input type="text"/> está	<input type="text"/> esta	
d.	<input type="text"/> amó	<input type="text"/> amo	
e.	<input type="text"/> mimo	<input type="text"/> mimó	
f.	<input type="text"/> hábito	<input type="text"/> habitó	<input type="text"/> habito
g.	<input type="text"/> cantara	<input type="text"/> cantaró	<input type="text"/> cántara
h.	<input type="text"/> medicó	<input type="text"/> medico	<input type="text"/> médico
i.	<input type="text"/> animo	<input type="text"/> animó	<input type="text"/> ánimo
j.	<input type="text"/> limite	<input type="text"/> limité	<input type="text"/> límite

8. Bingo

Se trata del tradicional juego del bingo con determinados cambios⁶⁴. Se entrega a cada alumno un cartón y se elige un portavoz, que será el que vaya diciendo las palabras de la siguiente lista, según el orden que prefiera. Los demás

⁶² González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *Para pronunciar. Más de cien ejercicios para practicar y mejorar la pronunciación del español*, Madrid: Edelsa, 2002, pág. 49.

⁶³ Adaptada de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel inicial*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 92.

⁶⁴ Actividad adaptada de la propuesta por Maximiliano Cortés Moreno *Fonema, fonema... y bingo* en la página del Instituto Cervantes.

deben decir "línea" o "bingo" cuando consigan tachar toda una línea o el cartón completo. Gana el primero que cubra todo el cartón, y cuando esto ocurra, debe confirmarse que no ha habido ningún error.

1	2	3	4	5
<i>cero, cerro hiero, hierro caro, carro para, parra pera, perra coral, corral vara, barra pero, perro coro, corro</i>	<i>tasa, taza masa, maza cosido, cocido caso, cazo seno, ceno sima, cima siervo, ciervo as, haz sueco, zueco</i>	<i>bata, pata baño, paño vino, pino beso, peso cava, capa van, pan viso, piso velo, pelo vez, pez</i>	<i>día, tía codo, coto dorso, torso de, te nada, nata deja, teja moda, mota hada, ata denso, tenso</i>	<i>guiso, quiso gorra, corra galgo, calco toga, toca gallo, callo gol, col gata, cata gana, cana gama, cama</i>

Los cartones son los siguientes:

cero	tasa	bata	día	guiso
corro	zueco	pez	tenso	cama
parra	cazo	beso	de	gata
corral	as	piso	teja	col

corral	as	piso	teja	toga
pero	sueco	vez	denso	gama
carro	sima	van	dorso	calco
barra	ciervo	capa	coto	corra

cerro	taza	pata	tía	quiso
coro	sueco	vez	denso	gama
para	caso	peso	té	cata
coral	haz	viso	deja	gol

pera	seno	pino	moda	gallo
parra	cazo	beso	de	gata
barra	cocido	velo	ata	corra
vara	siervo	pelo	codo	gorra

hierro	masa	pañó	nata	cana
perra	ceno	vino	mota	callo
caro	cima	pan	torso	galgo
barra	ciervo	velo	coto	corra

perro	cosido	vez	mota	gama
para	caso	cava	té	cata
corral	tasa	bata	día	guiso
cerro	sima	van	hada	toca

hierro	maza	baño	nada	gana
pera	seno	pino	moda	gallo
carro	sima	van	dorso	calco
vara	siervo	pelo	codo	gorra

para	caso	peso	té	cata
barra	cocido	velo	ata	corra
carro	sima	van	hada	toca
hierro	masa	año	nada	gana

CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar en el curso anteriormente diseñado, es posible e incluso necesario utilizar materiales diferentes a la hora de enseñar español a alumnos inmigrantes. El hecho de que en muchos casos no estén alfabetizados, o muestren alguna dificultad de lecto-escritura (¿Quién de nosotros sería capaz de leer y escribir en árabe? ¿Cuánto tardaríamos en asimilar el alifato y poder pronunciar las primeras palabras?) exige simplemente una adaptación de los materiales que hasta ahora parece que les han sido prohibidos. Desde aquí proponemos, pues, la enseñanza del español con material no necesariamente específico para este contexto de aprendizaje. Con una serie de adaptaciones de los contenidos, de la metodología y, en algunos casos, con un olvido *real* de la omnipresente lengua escrita, se pueden conseguir muy buenos resultados. Lo que debemos tener en cuenta es que el material escrito debe servir de apoyo para el aprendizaje de la lengua extranjera, y no constituir su base.

Algo similar ocurre con la metodología empleada. La mayoría de los manuales destinados a este grupo estudiantil parten, en muchas ocasiones, del llamado método situacional, que se agota tan pronto como se acaban las situaciones posibles de enseñanza. ¿Es que estos alumnos no van a necesitar más conocimientos lingüísticos que los centrados en el ámbito doméstico o profesional? ¿Nadie se ha parado a reflexionar sobre el principal motivo por el que la asistencia de los inmigrantes a sus clases de español es tan irregular? Cuando un alumno ha ido a diez clases, sabe que la undécima será igual que la primera; nunca alcanzará un nivel de lengua superior porque siempre se le estará enseñando los mismos contenidos de la misma manera (dictados, copias, repeticiones). Además, en muchas ocasiones esos alumnos que tienen ya un nivel intermedio de lengua oral están pidiendo a gritos que se les expliquen palabras de su nivel (¡o incluso de niveles superiores!), están inconscientemente reclamando su atención hacia aspectos gramaticales complejos que quieren entender y que nunca nadie (en muchos años de aprendizaje de español) les ha explicado. No se puede limitar la enseñanza de la lengua a determinados contextos; pero, además, tampoco se debería hacer a determinados niveles lingüísticos. Hay que intentar enseñar todo, poco a poco, aunque esto suponga que el profesor haga auténticos malabares para contentar a cada alumno, atender sus necesidades individualmente y conseguir que todos aprendan algo en cada sesión.

Parece lógico pensar que las asociaciones en las que se imparten estas clases no cuentan con grandes recursos, ni económicos, ni humanos, y que por ello sea complicado dividir a los estudiantes en varios niveles (de ahí la heterogeneidad de cada grupo). Pero, como se ha dicho, es sin duda misión de los profesores

encontrar el equilibrio entre lo que unos saben y lo que otros ignoran; es trabajo suyo (sea como trabajador voluntario, sea como contratado) ser capaz de combinar (mejor o peor, pero al menos intentarlo) actividades de diferente nivel de dificultad para crear entre ellos un sentimiento de cooperación (para que entre ellos se ayuden). Y también parece claro que la propia formación del docente es fundamental para poder exprimir al máximo los pocos recursos con los que cuenta una asociación cultural de las características de aquella con la que hemos trabajado.

En nuestro caso, era imposible utilizar los últimos recursos tecnológicos disponibles, probablemente, en un laboratorio de fonética de cualquier universidad (vídeo, auriculares, ordenadores, conexión a internet...). Tampoco hemos podido contar con un amplio espacio de aula en el que las sillas y las mesas compongan una agradable esfera de interrelaciones humanas. Sin embargo, hemos sido medianamente capaces de impartir un curso, como buenamente hemos podido, utilizando los recursos y materiales que sí teníamos a nuestra disposición (CD, casetes, reproductores de CD y de cintas de casete, libros, pizarra), explotando al máximo la distribución del mobiliario del aula (una enorme mesa rodeada de las correspondientes sillas) y creando un clima de cooperación entre los distintos profesores que impartían clases al mismo grupo.

Por todo ello, animamos desde aquí a cualquier profesor que se encuentre en una situación semejante a que no abandone la maravillosa actividad de enseñar español a gente que tanto lo necesita. Le animamos a que continúe dando clase, a que utilice al máximo los recursos con los que cuente, sean muchos o pocos. Que piense que con un poco de imaginación y muchas ganas, una clase puede dar mucho de sí. Al principio, claro está, los alumnos quedarán sorprendidos por las distintas actividades que se les pide que hagan, y puede incluso que alguna de ellas no salga como se esperaba porque la metodología es demasiado diferente a lo que ellos están acostumbrados. Pero esto no debe ser motivo de desesperación. Lo que hay que hacer entonces es continuar investigando maneras de combinar distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras; ir acostumbrando al alumnado a la peculiar forma de trabajar del profesor. Y, sobre todo, enseñarle lo que él realmente necesita; atender sus necesidades, escuchar sus anhelos, tener en cuenta sus puntos débiles para así poder diseñar un curso que se ajuste a sus verdaderos hábitos comunicativos.

En conclusión, el curso impartido contó con algunos inconvenientes (la famosa irregularidad en la asistencia a clase; los diferentes estilos de aprendizaje con respecto a la metodología propuesta) pero, en general, mereció la pena porque se trabajó (a veces explícitamente) un aspecto lingüístico que nunca antes habían

estudiado, y que conforme avanzaba el curso se veía que necesitaban conocer, como también se podía comprobar la comodidad del docente durante las clases, al ver cómo encajaban a la perfección los contenidos del curso en los objetivos de estudio de los alumnos en cuestión.

No obstante, es evidente que queda aún mucho trabajo que hacer en el campo de la enseñanza de la fonética española a inmigrantes: realizar un curso semejante con alumnos de otras lenguas maternas (rumanos, chinos, brasileños, polacos, nigerianos...) y de otros niveles (inicial absoluto, superior); realizarlo tomando diez sesiones de manera continuada, a modo de curso intensivo, para no permitir tanto espacio de tiempo entre una clase y otra; diseñar un curso que amplíe los contenidos del expuesto aquí, y que incluya la enseñanza de los alófonos del español o de los elementos suprasegmentales (acento, entonación); programar una serie de actividades que trabajen realmente la lengua hablada, la pronunciación, y se olviden por completo de la escritura (algo francamente complicado en nuestra sociedad grafocentrista⁶⁵), aunque eso constituya un paso muy por delante de lo que se ha podido hacer en el presente trabajo⁶⁶; aplicar para ellos los cada vez más frecuentes corpus de lengua oral⁶⁷; seleccionar un alumno que asista a todas las sesiones y realizar el estudio de caso correspondiente, etc.

Esperamos, no obstante, haber contribuido aunque sea siquiera con un pequeñísimo gramo de arena a la creciente investigación en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos inmigrantes.

BIBLIOGRAFÍA

CONSEJO DE EUROPA: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, 2001.

COSTA, A. L.; y ALVER MARRA, P.: *¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de español*, Madrid: Difusión, 1997.

FERNÁNDEZ MARTÍN, P.: *Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes*, Memoria MEELE para la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid: 2007. Próximamente en redELE.

⁶⁵ Véase Moreno Cabrera, J. C.: *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*, Madrid: Editorial Síntesis, 2005, especialmente capítulo 2.

⁶⁶ Por mucho que deseemos desterrar la escritura de la enseñanza de la fonética, no hay que olvidar que en nuestro contexto aquella es indispensable por motivos sociales (está muy bien vista en nuestra sociedad) y didácticos (a los alumnos les ayuda ver las cosas escritas, aunque no las entiendan, porque –parece ser– son capaces de “controlarlas”, saben que están ahí y que no se les van a escapar). Remitimos nuevamente al lector al trabajo más amplio de la misma autora de este artículo, para encontrar su opinión acerca de la utilidad de la escritura en las clases de fonética.

⁶⁷ Por ejemplo, el C-ORAL-ROM, del que se habla en Moreno Sandoval, A.; Torre Toledano, Curto, N.; de la Torre, R.: “Inventario de frecuencias fonémicas y silábicas del castellano espontáneo y escrito”. Conferencia impartida en Zaragoza, con motivo de las IV Jornadas de las Tecnologías del Habla, 2006. Disponible en http://jth2006.unizar.es/finals/4jth_116.pdf.

GÓMEZ SACRISTÁN, M. L.: "La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica", *Carabela*, 41, 1997, 111-127.

GONZÁLEZ HERMOSO, A.; y ROMERO DUEÑAS, C.: *Fonética, entonación y ortografía*, Madrid: Edelsa, 2002. (Incluye cinco casetes.)

GONZÁLEZ HERMOSO, A.; y ROMERO DUEÑAS, C.: *Para pronunciar. Más de cien ejercicios para practicar y mejorar la pronunciación del español*, Madrid: Edelsa, 2002. (Incluye CD audio.)

HOYO, M.A.; BORREGO, L.; ORTEGA, M.: *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE. Más de 80 juegos y actividades teatrales*, Madrid: Edelsa, 2006.

Iglesias Casal, I.; Prieto Grande, M.: *Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid: Edinumen, 1998.

INCHAURRALDE, C.; SAIZ, M^a C.; NOCITO, A.; y KAUNZNER, U. A.: *Los sonidos del español. Ejercicios de pronunciación con grabaciones*, Zaragoza, Mira Editores, 2001. (Incluye 4 CD-ROM.)

IRIBARREN, M. C.: *Fonética y Fonología españolas*, Madrid: Síntesis, 2005.

MORENO CABRERA, J. C.: *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*, Madrid: Editorial Síntesis, 2005.

MORENO SANDOVAL, A.; Torre Toledano, Curto, N.; de la Torre, R.: "Inventario de frecuencias fonémicas y silábicas del castellano espontáneo y escrito". Conferencia impartida en Zaragoza, con motivo de las IV Jornadas de las Tecnologías del Habla, 2006. Disponible en http://jth2006.unizar.es/finals/4jth_116.pdf.

NUÑO ÁLVAREZ, M^a P.; y FRANCO RODRÍGUEZ, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel inicial*, Madrid: Anaya, 2002. (Incluye dos casetes.)

NUÑO ÁLVAREZ, M^a P.; y FRANCO RODRÍGUEZ, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel medio.*, Madrid: Anaya, 2002. (Incluye dos casetes.)

NUÑO ÁLVAREZ, M^a P.; y FRANCO RODRÍGUEZ, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel avanzado y superior.*, Madrid: Anaya, 2003. (Incluye dos casetes.)

QUILIS, A.: *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos, 1993.

REVIEJO, C. Y SOLER, E. (eds.): *Canto y cuento. Antología poética para niños*, Madrid: Ediciones SM, 1997.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M.: *Escucha y aprende. El español por destrezas. Ejercicios de comprensión auditiva*, Madrid: SGEL, 2003.

SÁNCHEZ, A.; Y MATILLA, J. A.: *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid: SGEL, 1974.

SILES ARTÉS, J.: *Ejercicios prácticos de pronunciación de español*, Madrid: SGEL, 1994.

EUSEBIO, S.; FERNÁNDEZ, C.; SARRALDE, B.: *Escala II. ELE. Nivel intermedio-avanzado*, Madrid: Edinumen, 2002.

Canciones (por orden de aplicación en el aula)

ÁLEX UBAGO: *¿Qué pides tú?*, 2002.

SERGIO DALMA: *En concierto*, 1996.

CHENOA: *Nada es igual*, 2005.

ANTONIO OROZCO: *Semilla del silencio*, 2001.

Cien años de poesía. Poetas contemporáneos en sus versos, Editorial Planeta, RTVE: 1997.

PÁGINAS WEB COMENTADAS

www.leganes.org - Página web del Ayuntamiento de Leganés.

www.mec.es/redele/index.shtml - Revista redELE del Ministerio de Educación y Ciencia.

www.comunicativo.net - Página web de International House. Ofrece actividades y dinámicas de aula clasificadas por temas o niveles.

www.carmengp.com/caste/imprimibles.html - Página particular con material imprimible [a fecha 12/09/2007 en construcción]

cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm - Centro de recursos del Instituto Cervantes.

jth2006.unizar.es - IV Jornadas de Tecnología del Habla (Zaragoza, 2006).

www.premiocristobaldevillalon.com - Página web del Premio Cristóbal de Villalón a la innovación educativa en el aula de E/LE, organizado por la Universidad de Valladolid, la Diputación de Valladolid, la Fundación Jorge Guillén y la Cátedra Miguel Delibes.

ANEXOS**Anexo I. Cuestionario de análisis de necesidades**

¿Cómo te llamas? (Escríbelo si quieres): _____.

¿Cuántos años tienes? _____. ¿Dónde vives? _____.

¿En qué trabajas? _____. ¿Qué has estudiado? _____.

¿De qué país eres? _____

¿Qué lenguas hablas? _____.

¿Hablas mejor estas lenguas o el español? _____.

¿Cuánto tiempo llevas en España? _____ .

¿Y cuánto tiempo llevas estudiando español? _____ .

¿Dónde lo has estudiado? _____.

¿Por qué lo estudias? _____.

¿Estudias aquí alguna otra lengua? _____ ¿Cuál? _____.

¿Hablas con españoles durante la semana? _____ ¿Hablas con ellos en español? _____ (Si no hablas con ellos en español, ¿en qué lengua(s) hablas? _____.) Subraya las personas con las que hablas en español:

El jefe Compañeros de trabajo Mis amigos Mi novia

Otros: _____.

¿Cuántas horas al día pasas con ellos, aproximadamente? _____

¿Son todos de Madrid? _____ ¿Conoces a alguien que sea de otra zona de España o de Hispanoamérica? _____ ¿De dónde? _____.

Muy adaptado del que se encuentra en Lozano Antolín, J.: "Cuestionarios para la programación de la enseñanza / aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno", en REDELE nº 3, marzo de 2005. [Http://www.sgci.mec.es/redele/revista3/lozano.shtml](http://www.sgci.mec.es/redele/revista3/lozano.shtml).

Anexo II. Qué piensas de la fonética

¿QUÉ PIENSAS DE LA FONÉTICA?

¿Qué partes de la lengua te gustan más (gramática, vocabulario, fonética...)?
_____ ¿Cuál es más importante? _____.

Vamos a hablar de fonética. ¿Es importante la pronunciación para comunicarte en una lengua? _____ ¿Es importante para que te entiendan? _____ ¿Y para que tú los entiendas? _____ ¿Por qué? _____.

¿Has notado alguna diferencia en la pronunciación de los españoles (por ejemplo: andaluces, catalanes, gallegos...)? _____. ¿Crees que alguno de ellos hablará mejor que otros? _____. ¿Te parece más difícil para aprender español que haya diferencias? _____. ¿O piensas que puede ser una riqueza de la lengua? _____.

En este curso vamos a aprender a pronunciar mejor, y a relacionar cada sonido con su letra. ¿Qué esperas saber hacer al final del curso? _____

¿Crees que puede ser un curso útil? _____.

¿Con qué te gustaría aprender? Subraya la opción que quieres:

Con trabalenguas Con actividades lúdicas (=juegos) Con canciones
Con poemas Con programas de radio Con periódicos Con anuncios
Otros (cualquier idea): _____.

¿Qué sabes de fonética? (Cualquier comentario o sugerencia)

Muy adaptado del que se encuentra en Lozano Antolín, J.: "Cuestionarios para la programación de la enseñanza / aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno", en *redELE*, 3, marzo de 2005. <http://www.sgci.mec.es/redele/revista3/lozano.shtml>.

Dificultades de los estudiantes rusos de ELE, los verbos ser y estar

HÉCTOR MARTÍNEZ MARTÍN

PROFESOR DE ELE EN EL
INSTITUTO CERVANTES DE MOSCÚ, RUSIA

hmartinezm@gmail.com

Héctor Martínez Martín es licenciado en Filología Eslava por la Universidad Complutense de Madrid. Master en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. En la actualidad es profesor contratado del Instituto Cervantes de Moscú, en Rusia. Ha trabajado como profesor de ELE en la Universidad Estatal de Udmurtia en Izhevsk, Rusia como lector del MAE-AECI.

Resumen: En este artículo se describen las dificultades que presentan los verbos ser y estar a los estudiantes rusos y las causas de los mismos. Así mismo, el presente artículo plantea la presentación de dichos verbos a los estudiantes rusos de ELE.

1. INTRODUCCIÓN

Como profesores de E/LE debemos prestar atención a las dificultades de nuestros alumnos a la hora de su aprendizaje. El estudio de los procesos de adquisición requiere una especial atención a los errores que cometen los estudiantes de una misma nacionalidad en su Interlengua, con el fin de comprender el porqué de los mismos en el proceso de aprendizaje y son estos estudios los que nos permitirán ayudar a nuestros estudiantes en este proceso.

El objetivo del presente artículo es indagar en la adquisición de los verbos *ser* y *estar* por parte de los estudiantes rusos de ELE, enmarcándose así dentro del campo de la lingüística contrastiva.

La influencia de la lengua materna (LM) en la adquisición de una lengua extranjera (LE) ha sido objeto de estudio desde hace varios años. Desde la creencia de que la transferencia negativa de la LM es la única causa de los errores, se llegó a considerar que la LM no tiene ningún papel en la apropiación de una LE. Hoy en día ya nadie pone en duda que la LM desempeña un papel activo en la construcción de la IL. Uno de los estudios más complejos sobre la IL española (de cuatro grupos de diferentes lenguas maternas y de diferentes niveles de la competencia comunicativa), ha llegado a las siguientes conclusiones: "La universalidad es evidente en todos los aspectos investigados (...) con un grado mayor o menor de resistencia a determinadas dificultades es muy similar en todos los grupos; y sobre todo, en las estrategias utilizadas, que son claramente universales. (...) Esta universalidad, sin embargo, no niega lo idiosincrásico de cada uno de los grupos de LM e incluso de cada aprendiz o tipos de aprendices." (Fernández, 1997: 259).

El español es un idioma que presenta graves problemas a todos los estudiantes, aún así, existe la creencia de que los estudiantes de origen eslavo (por ejemplo los estudiantes rusos) tienen cierta facilidad para el estudio de idiomas. Pero no es cierto, es más, tienen problemas donde se pensaba que no deberían tener ninguno.

El presente trabajo nace como fruto de nuestra experiencia como profesor de español en el Instituto Cervantes de Moscú y como lector del MAE-AECI en la Universidad Estatal de Udmurtia en Izhevsk (Rusia). En los numerosos exámenes, redacciones y ejercicios recogidos antes de escribir este trabajo hemos observado que una de las dificultades de los estudiantes rusos son la comprensión de los verbos *ser* y *estar* (del cual trataremos con mayor profundidad en este artículo), a demás de otras dificultades como por ejemplo algunos problemas fonéticos, el uso de los artículos, la diferencia entre los pretéritos indefinido e imperfecto, el modo subjuntivo, etc.

2. ALGUNAS DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES RUSOS

Antes de comenzar con el problema que plantean los verbos *ser* y *estar*, creemos que deberíamos revisar o simplemente enumerar algunas dificultades y diferencias que se presentan ante los estudiantes rusos, bielorrusos, ucranianos y búlgaros, que debemos tener en cuenta:

- La escritura y diferencia de alfabetos es el primer problema. Las lenguas eslavas utilizan variantes del alfabeto cirílico, mientras que el español utiliza el alfabeto latino. Entre estos existen algunas coincidencias de grafías, pero que representan diferentes sonidos y otras grafías que son totalmente diferentes entre ambos.

- La inexistencia de artículo en ruso, hace que el uso de este en español sea una tarea más que difícil para el estudiante.

- El sustantivo ruso conserva su categoría de caso, es decir, se declina, mientras que el sustantivo español carece de dicha categoría. En ambas lenguas existe la categoría de género gramatical, pero con la diferencia de que en ruso hay tres géneros (masculino, femenino y neutro). En la categoría de número, destacar que en ruso existen cinco indicadores para plural y otros cinco para singular, mientras que en español tenemos sólo los indicadores 0/-s (-es).

- Respecto al sistema verbal decir que las diferencias son muy grandes. Mientras en español es la categoría de tiempo la que predomina en el sistema verbal, en ruso es el aspecto el que abarca todas las categorías verbales. Especialmente es difícil para los estudiantes rusos el uso de los tiempos del pasado españoles, sobre todo el uso del pretérito imperfecto y del indefinido. Y así son muchas las diferencias y dificultades con las que se encontraran los estudiantes rusos a la hora de aprender español. Ahora nos centraremos en los problemas que plantean los usos de los verbos *ser* y *estar*.

3. ¿POR QUÉ PRESENTAN DIFICULTADES LOS VERBOS SER Y ESTAR?

Con respecto a estos verbos hay que resaltar que en la lengua rusa existe un verbo que podríamos equiparar al verbo *ser*: “есть” /est’/, que puede en un principio ayudar a la comprensión de los usos de *ser*, aunque como se verá, el uso del vbo. ruso es más limitado, por lo que no facilita la total comprensión del verbo español.

El vbo. ruso “есть” tiene la misma función copulativa que *ser*,

- Juan es guapo —————> Хуан красивый /Xuan krasivij/.
- El coche es bonito —————> Машина красивая /Mashina krashivaya/.

Atendiendo estas dos observaciones (el español no es la primera LE que estudian y que en ruso existe un vbo. similar) comprobamos que los estudiantes rusos no tienen ningún problema en la comprensión y utilización del vbo. *ser* en su función copulativa. La única diferencia es que en ruso no escriben el vbo. en tiempo presente.

- Хуан красивый / Хуан есть красивый [Xuan krasivij/ /Xuan est’ krasivij/].

Sin embargo, sí escriben el vbo. cuando indican tiempo futuro o pasado:

- Машина была красивая (pasado) / Машина будет красивая/ (futuro) [/Mashina byla krashivaya/ (pasado) - /Mashina budet krashivaya/ (futuro)]

- Хуан был красивый (pasado) / Хуан будет красивый (futuro)

[/Xuan byl krashivij/ (pasado) - /Xuan budet krasivij/ (futuro)]

Aquí ya tenemos la primera diferencia, aunque no dificultad entre ambas lenguas para los estudiantes rusos, quienes comprenden inmediatamente esta diferencia y uso del verbo español. Por tanto, esta primera función se puede presentar tal cual, sin temor alguno a la no comprensión por parte del estudiante.

Ser y estar como verbos copulativos no presentan ningún problema en principio, ya que ambos verbos en oraciones copulativas “*enuncian cualidades del sujeto, es decir, conceptos adjetivos que pueden designarse por medio de un adjetivo propiamente dicho. Los verbos intransitivos ser y estar, que nuestra lengua emplea en esta clase de oraciones, se llaman copulativos porque su papel principal consiste en servir de nexos entre el sujeto y el complemento predicativo*” [RAE 1991]. Esta función del vbo. *ser* se presenta en los niveles iniciales y no presenta ningún problema ya que su comprensión es sencilla.

Entonces, ¿qué problemas pueden tener los estudiantes rusos? Uno de los problemas que encontramos está en la diferenciación de los usos de *ser* y *estar más adjetivos*. Este problema surge en el momento en el que los estudiantes empiezan a hacer comparaciones de estos usos de *ser* y *estar* con el verbo “*есть*” ruso. Entonces, se dan cuenta de que en español existen dos verbos que aun pareciendo tener un uso similar no son iguales, ya que tienen significados diferentes (cuando actúan como vbos. predicativos) y usos también distintos. De esta forma se encuentran con un esquema nada lógico:

“*есть*” → ser: Juan es gordo → Хуан толстый /Xuan tolstij/
 ↘ estar: Juan está gordo → Хуан толстый /Xuan tolstij/

en el que no encuentran la diferenciación de significados de los verbos españoles, ya que en ruso utilizan el mismo verbo, haciendo del adjetivo “*gordo-толстый*” una característica de Juan y no lo observarán como un estado.

Los usos de *ser* y *estar más adjetivo* han de verse una vez que los estudiantes han asimilado los diferentes usos de *ser* y de *estar* como verbos que tienen sus propios usos, los cuales se han de empezar a enseñar antes intentando no crear confusiones. Veamos en la siguiente tabla dichos usos:

USOS DE “ <i>ESTAR</i> ”	USOS DE “ <i>SER</i> ”
<ul style="list-style-type: none"> • Localizar en el espacio { <i>Mi coche está en el garaje. El libro está en el</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentarse { <i>Hola, soy Javier.</i> • Presentar a alguien { <i>Este es mi</i>

<p><i>cajón. Pedro está en la oficina.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar fechas, meses y estaciones (obligatoriamente en plural y siempre con las preposiciones 'a' y 'en') { <i>¿A qué estamos hoy? Estamos a 18 de marzo. Están en pleno invierno.</i> • Expresar puesto de trabajo (con la preposición 'de') { <i>Está de profesor. Está de lector.</i> • Expresar precios fluctuantes (con la preposición 'a') { <i>El pan está a € 0.75 la barra. Las acciones de Endesa están a € 50.</i> • Expresar el resultado de un proceso (perífrasis resultativas) { <i>Ya está terminado. Está lleno. Está alegre</i> • <i>Está bien / Está mal.</i> • Expresar acción todavía no realizada (con preposición 'a' o 'por') { <i>Está al llegar. Esa parte está por terminar.</i> • Expresar acción en desarrollo (perífrasis 'estar' + gerundio) { <i>Está jugando. Están hablando.</i> • Expresiones con la preposición 'de' { <i>Está de broma. Está de paseo. Está de vacaciones. Está de juerga. Está de viaje.</i> <p>Expresión impersonal: <i>Está claro.</i></p>	<p><i>profesor Roberto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar y decir la nacionalidad { <i>Soy chino. ¿Tú eres ruso? Soy de Portugal.</i> • Indicar procedencia { <i>Este cocido es madrileño. Este vino es de Málaga.</i> • Preguntar y decir la profesión { <i>María es arquitecto. ¿Eres taxista?</i> • Identificar a una persona, lugar o cosa { <i>El chico del pelo corto es mi hermano. Esa es mi casa. La cajita verde es la sorpresa de Irina.</i> • Indicar posesión { <i>Ese coche es de Marcos. Este cuaderno es suyo.</i> • Localizar en el tiempo { <i>La reunión es el 22 de abril. Hoy es 15 de diciembre. Es jueves. Era enero.</i> • Localizar acontecimientos en el espacio { <i>La reunión es en la cuarta planta.</i> • Preguntar y decir la hora { <i>¿Qué hora es? Son las 4:10.</i> • Preguntar y decir cantidades y precios { <i>¿Cuánto es? Son €5. ¿Cuántos sois? Somos 15.</i> • Expresar la pertenencia a un grupo (ideología, religión, creencia...) { <i>Javier es de derechas. Verónica es ecologista.</i> • Indicar material { <i>Esta pulsera es de oro. La copa es de vidrio.</i> • Expresar destino o destinatario (con la preposición 'para') { <i>Las rosas son para mi novia.</i> • Expresiones impersonales { <i>Es cierto. Es lógico. Es normal.</i> • Valorar con expresiones impersonales { <i>Es cierto. Es lógico. Es normal.</i>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Describir personas, lugares y objetos { <i>Teresa es rubia. Este lugar es precioso. El coche es pequeño. <u>Este uso lo comparten los verbos ser y estar.</u></i>
--	--

Observando las dificultades de **ser y estar más un adjetivo** (Juan es gordo / Juan está gordo) en los estudiantes rusos, comprobamos que en un principio los estudiantes entienden la diferencia elemental: "si para el hablante el adjetivo implica una característica de la persona que está describiendo usará ser; pero si no es una característica definitoria o identificativa, usará estar" [Carmen Fernández 2005]. Pero la comprensión se complica a la hora de explicar, por ejemplo, que la optatividad a veces no existe, como en el caso del adjetivo *limpio*, el cual referido a personas presenta dicha posibilidad de elegir entre *ser* y *estar*, pero referido a cosas no (la copa está limpia / la copa es limpia). Quizá lo más difícil es reconocer cuándo el adjetivo es una característica del sujeto y cuándo es una característica definitoria o identificativa (Juan es gordo = es una característica de Juan / Juan está gordo = es una característica identificativa que nos sirve para distinguir a Juan de otras personas. Por ejemplo, si Juan es el hermano mayor del hablante y este está hablando con su padre sobre Juan, puede decir algo como: "Oye papá, ayer vi a Juan y me pareció que está muy gordo") En ruso la obesidad es una característica de la persona, por lo que siempre usan el vbo. "есть" (Петр толстый /Petr tolstij/) y en la segunda parte del ejemplo en español dirían que está más gordo que la última vez que lo vieron utilizando el vbo. "потолстеть" /potolstet'/, sin utilizar ningún verbo que indique estado: Папа, вчера встретился с Хуаном, и мне казалось, что он потолстел [/papa vchera vstretilsya s Хуаном, i mne kazalos' chto on potolstel/].

Sin embargo, existen algunos usos de *ser* y *estar más adjetivo* que no deberían producir ninguna confusión en nuestros estudiantes. Estos casos son:

- Adjetivos que únicamente se utilizan con ser (novedoso, increíble, generoso,...)
- Adjetivos que sólo se utilizan con estar (lleno, vacío, contento,...) Son muy pocos y por ello muchos profesores de ELE creen que puede resultar provechoso que los estudiantes los aprendan.
- Hay adjetivos que cambian de significado dependiendo si se usan con *ser* o *estar*. Este tipo de frases suele expresar caracterización o propiedades de un sujeto, ya sea éste animado, inanimado o de evento:

Mi amigo es listo (inteligente / умный [umnij]).

Mi amigo está listo (preparado / готов [gotov]).

Este último uso no debería crear problema alguno en el momento de su uso, ya que dependiendo del significado con el que se quiera usar, se combina *ser* o *estar*. Y porque muchos de estos dobles significados metafóricos pertenecen a un registro coloquial, que podemos enseñar al alumno en el momento en que aparezca.

Ante todo debemos recordar que los usos de *ser* y *estar* más *adjetivo* deben enseñarse superado el nivel umbral, según vayan apareciendo estos casos y habiendo visto ya el uso copulativo y los diferentes usos de *ser* y *estar*.

Otro de los problemas de los estudiantes rusos respecto a *ser* y *estar* es el que se refiere a los **usos predicativos** de estos:

- **Ser como acontecimiento:**

Con este valor puede sustituirse, aunque no siempre por suceder, ocurrir, tener lugar, etc. siempre que el sujeto sea una acción, proceso o fenómeno que se produzca espontáneamente o un acto formal, de naturaleza social. En estos casos puede ir acompañado de elementos que indiquen localización espacio-temporal (La fiesta es a las diez). También puede ir acompañado de otros complementos que indiquen circunstancias: condición, causa, finalidad, modo y (Eso será si Juan lo desea).

- **Estar como localización espacial:**

El uso de este verbo con complementos que indican localización espacial refleja el origen latino de dicho verbo: *stare* (*permanecer inmóvil o en reposo*) De ahí que el verbo *estar* se defina como verbo intransitivo que significa "permanecer o persistir en un lugar", que selecciona únicamente complementos locativos (Mi hermano está en casa / La lámpara está en la mesa).

La incompatibilidad en la combinación de los verbos *ser* y *estar* en estos casos se debe a que el rasgo dominante del significado de *estar* es, justamente "estático", que entra en contradicción con el rasgo "no estático" que predomina en cualquier evento o acontecimiento (de los que se desarrollan, se producen, se suceden):

La reunión está a las ocho / La reunión es a las ocho. [Carmen Fernández 2005]

- **Ser como existencia:**

Con el significado de existir, se encontrará este verbo en frases hechas, citas o determinadas fórmulas (Dios es... / "ser o no ser" / Érase una vez una princesa que...) [J. A. de Molina Redondo y J. Ortega Olivares 1987]

Para los estudiantes rusos estos usos de *ser* y *estar* no presentan, como ya se ha dicho, muchos problemas, ya que en ruso su uso y traducción es sencilla. Veamos: *Ser* como acontecimiento: *Это будет так, если Хуан пожелает* [/eto budet tak, esli Xuan pozhelaet/] (*esto será así, si Juan lo desea*), donde observamos que también emplean el verbo "есть". En el caso de *estar* como vbo. de localización, en lengua rusa se puede emplear el vbo. "находиться" [/naxodits'ya/ (encontrarse)]: *Лампа находится на столе* [/lampaxaxodits'ya na stole/ (la lámpara se encuentra [está] en la mesa)] o ningún verbo como en el caso de: *Мой брат дома* [/moj brat doma/ (mi hermano está en casa)]. En los casos de *ser* como vbo. de existencia, los alumnos deberán memorizar los pocos casos en los que se emplea el uso, comparándolos y razonándolos si lo desean con el ruso.

Con respecto a lo que se refiere a cómo presentar los usos de *ser* y *estar* en español, nos remitiremos a la propuesta presentada en el curso de Gramática en el aula, de la U. Antonio de Nebrija 2005:

1. el contenido *ser* no se presenta de forma aislada. Se ha de relacionar desde un principio con otros contenidos gramaticales, léxicos y socioculturales (fórmulas de saludo, presencia del pronombre personal sujeto, etc.)
2. debemos presentar *ser* y *estar* como si de cualquier otro verbo se tratara. Cada uno de ellos tiene sus usos y se utiliza en diferentes funciones comunicativas. El vbo. *ser* y el vbo. *estar* tienen sus propios usos.
3. no hagamos un problema de la alternancia de *ser* y *estar* más un adjetivo.
4. intentar no hacer generalizaciones erróneas.
5. en los casos que el adjetivo cambia de significado cuando va precedido de *ser* o *estar* debe tratarse en un momento más adelantado de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. *Gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe, 1995.
- Curso de gramática. Master de enseñanza del español como lengua extranjera de la U. Antonio de Nebrija de Madrid. Carmen Fernández, 2005.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Grupo Didascalía.
- González Hermoso, A.; Cuenot, J.R.; y Sánchez Alfaro, M. *Gramática de Español Lengua Extranjera*. Madrid. Edelsa, 1994.
- J. A. de Molina Redondo y J. Ortega Olivares. *Usos de ser y estar*. Madrid. SGEL, 2001.
- Rafael Guzmán Tirado y Manuela Herrador del Pino. *La enseñanza del español a rusohablantes*. Encuentro "el español, lengua del mestizaje y la interculturalidad"
- Iker Sancho Insusti y Belén Castillo Sedano. *Dificultades de los estudiantes rusos durante el proceso de aprendizaje de E/LE*. Revista Carabela, nº 52 Sept 2002. Sociedad General Española de Librería.
- RAE (2000) *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Espasa Calpe

PROBLEMAS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL PARA BÚLGAROS

PABLO LORENTE MUÑOZ
lorentepablo@hotmail.com

Licenciado en Filología Hispánica y Filología Francesa, Universidad de Zaragoza.
Primer año conducente al título DEA del Departamento de Lingüística Aplicada,
Universidad de Zaragoza.

CAP.

Cuatro años de experiencia en la Enseñanza Secundaria:

Francia: Auxiliar de conversación.

España: ESO, Departamento Lengua y Literatura Española.

Bulgaria: dos años como profesor dentro del programa del MEC de Secciones Bilingües en Países del Este y de Centro Europa.

Más de 250 horas de formación específica en pedagogía ELE.

Colaborador del Instituto Cervantes de Sofía como personal de apoyo y examinador en los exámenes DELE.

Autor de más de 10 publicaciones sobre literatura y educación.

Colaborador habitual de *Eclipse*, Revista Literaria de la Universidad de Zaragoza.

Resumen En los últimos años, el interés por el español en Bulgaria ha aumentado enormemente. Este fenómeno se refleja de manera especialmente visible en el sistema educativo, también, en muchas otras esferas de la sociedad. Así pues, en este trabajo, desarrollaremos una breve descripción de la situación del español en Bulgaria.

Además, se pretende prestar atención a las necesidades específicas que presentan los estudiantes búlgaros a la hora de estudiar español, es poca la bibliografía existente al respecto.

Se intenta analizar parte de los principales errores que cometen y se procura explicar de dónde surgen, recogiendo ejemplos del búlgaro, allá donde nos ha sido posible. Además, repasamos las principales dificultades que se van a encontrar a la hora de aprender español, haciendo hincapié en todo aquello que se puede sistematizar para optimizar nuestro trabajo como profesores de ELE.

1. INTRODUCCIÓN

Estas páginas nacen de una experiencia como profesor de enseñanza secundaria en Bulgaria, dentro del programa de "Profesores en secciones bilingües en países de Europa Central y Oriental" del MEC. En este país, doce centros educativos, reciben la colaboración del Ministerio de Educación de España, colaboración que se materializa en el envío de profesores nativos, el asesoramiento

técnico y pedagógico de la Consejería de Educación de la Embajada española, el envío de materiales y la dotación de becas para alumnos y para la formación de profesores búlgaros.

El objetivo primordial de estas páginas, es aproximarnos a las dificultades específicas que plantea la enseñanza del español a alumnos búlgaros. Para ello, donde es posible, se ha intentado analizar cómo funciona el búlgaro para localizar y explicar de una manera más clara, algunos de los problemas procedentes de las interferencias con la lengua materna que podemos encontrar. Estas páginas, pretenden ser por tanto, una herramienta útil para profesores de ELE que tengan que trabajar con este tipo de alumnado.

La situación del español en Bulgaria es prometedora: en la actualidad unos 15.000 jóvenes estudian español dentro del sistema educativo búlgaro, muchos otros lo hacen en academias y otro tipo de centros. En los últimos años se puede percibir un notable incremento del interés por este idioma. Diversas causas lo explican: en primer lugar por razones socio-económicas, y es que España acoge a un buen número de trabajadores búlgaros. Si en 2006 había en España más de 3.700.000 extranjeros empadronados, la población búlgara era el 2,49% de esta cifra. Lo que nos deja más de 93.000 búlgaros en nuestro país, cifra bastante importante si tenemos en cuenta las dimensiones de Bulgaria.

Por otro lado, el español llega a través de diferentes formas culturales, en general, muy atractivas para los búlgaros, como por ejemplo, la música latina, el fútbol (no es nada difícil encontrar gente que conoce nuestra geografía gracias a este deporte) y por último, pero no menos importante, el fenómeno de las telenovelas. La mayoría de ellas proceden de Hispanoamérica y es tal su importancia, que en Bulgaria existe un canal de televisión, *Romántica*, dedicado exclusivamente a este tipo de producto, en versión original subtulado.

2. BULGARIA Y EL BÚLGARO

En Bulgaria hay unos 7.500.000 habitantes, aunque la cifra de hablantes de búlgaro sería de unos 9 millones teniendo en cuenta las comunidades de habla búlgara en Moldavia, otras zonas de la antigua Unión Soviética, Rumania, Serbia y Grecia.

El búlgaro es la lengua nacional de la República de Bulgaria, es una lengua eslava con características peculiares con respecto a otras lenguas eslavas por la pérdida casi completa de las declinaciones¹ y la utilización de algunas características

¹ Quedan restos de vocativo fosilizado en algunas palabras, que se utilizan sólo en el plano impreso de la lengua, conocen la desinencia –e:

Господин- Господине (señor-señor en vocativo)
(gospodin-gospodine)

gramaticales por la influencia de las lenguas balcánicas. El búlgaro aparece entre la invasión eslava del este de los Balcanes y la misión de San Cirilo y San Metodio allá por el año 860. Fue la primera lengua eslava escrita, ya que los santos tradujeron del griego la Biblia y otros libros litúrgicos.

Sin entrar en demasiados detalles, y para describir de forma somera este idioma, podemos señalar que el sistema vocálico se compone por seis vocales, que vamos a agrupar con su correspondiente latino:

/и/- /i/; /е/-/e/; /а/-/a/; /ъ/- /e/ o /a/; /у/-/u/; /о/-/o/.

Existe también una semi-vocal: /й/- [j].

Con respecto al sistema consonántico, el búlgaro tiene 33 consonantes y otros tres fonemas que sólo se utilizan para referirse a nombres propios extranjeros.

3. EL ALFABETO

La primera dificultad a la que se van a enfrentar los alumnos búlgaros es al cambio del alfabeto, del cirílico al latino. En principio, esto no supone un gran problema por la influencia del inglés, que llega a través de la televisión y la música y que normalmente ya han estudiado en el colegio, en principio ya conocen nuestro alfabeto e incluso lo utilizan para escribir mensajes de texto con el móvil. Puesto que estas páginas no pretenden ser un curso de búlgaro no voy a entrar en las mayores dificultades que plantea el alfabeto cirílico, sólo apuntar que algunas de las letras varían si escribimos en letras capitales o minúsculas. Las únicas dificultades que podemos reseñar en nuestros alumnos se producen cuando hay una falsa coincidencia a la hora de escribir ciertas palabras entre su alfabeto y el nuestro, lo que a menudo genera problemas, por ejemplo:

- La grafía c del búlgaro, representa en español un sonido alveolar, fricativo, sordo, representado para nosotros por la grafía s. La capital de Bulgaria se escribe en búlgaro: *София*- Sofia, cuando empiezan con el español y ven una palabra como tradición, su tendencia a la hora de leer y pronunciar sería *tradisión o a la hora de escribir nacer sería *naser.

- La grafía búlgara u, que en español se corresponde con una vocal anterior, cerrada [i]. Normalmente, leen palabras que contienen la grafía u con la correspondiente búlgara. Por ejemplo, susto sería *sisto.

Alfabeto Búlgaro					
а	a	К	k	Ф	f
б	b	Л	l	Х	h
в	v	М	m	Ц	c
г	g	Н	n	Ч	č
д	d	О	o	Ш	s
е	e	П	p	Щ	št
ж	ž	Р	r	Ъ	à
з	z	С	s	Ь	j
и	i	Т	t	Ю	ju
й	j	У	u	Я	ja

4. FONÉTICA Y FONOLÓGÍA

A nivel fonético hay que señalar la indistinción entre las consonantes interdental, fricativa sorda [θ] y la alveolar, fricativa, sorda [s]. En la práctica, los búlgaros que aprenden español serían seseantes, lo cual no sería un problema porque la mayor parte de los hispanohablantes también lo son.

Tampoco distinguen la vibrante, simple, alveolar, sonora [r] de la vibrante múltiple, alveolar, sonora [r̄], aunque con un poco de paciencia se pueden conseguir resultados mucho mejores que con alumnado francés, por ejemplo.

En cuanto a la acentuación prosódica, les cuesta mucho acentuar correctamente, dado que el búlgaro tiene una acentuación dinámica. Las sílabas acentuadas son más largas mientras que ocurre al contrario con las no acentuadas. El acento es libre y su posición puede variar si la palabra sufre inflexión o derivación. Además, el acento búlgaro es también distintivo, las palabras, pueden ser homógrafas pero su significado puede cambiar con el acento. Por último, añadir en esta cuestión que el búlgaro no tiene acento gráfico, por lo tanto, los estudiantes pueden presentar problemas de entonación, al no distinguir, en un principio, su importancia.

Además, el búlgaro tiene unas curvas de entonación mucho menos marcadas que el español, por ejemplo, en la oración interrogativa no hay una pronunciación distinta de una enunciativa, puesto que el búlgaro introduce una partícula especial para marcar la interrogación, el elemento *ли* (li)².

¿Hay queso en casa? → *има ли сирене в къщи?* (ima li sirene bef kesti?)

Sin embargo, aparte de estos problemas puntuales, para los búlgaros, la pronunciación del español no es ningún problema.

² Las formas entre paréntesis no quieren ser una transcripción fonética sino tan sólo una aproximación a cómo sonaría en español.

5. DIFICULTADES GRAMATICALES

El búlgaro, como la mayoría de las lenguas eslavas, presenta tres géneros, masculino, femenino y neutro. En cuanto a la distinción del género, no suele haber muchos problemas porque el español es más simple y normalmente identifican de manera correcta los géneros.

Con respecto al uso de los artículos, los alumnos búlgaros tienen ciertas dificultades a la hora de usar los artículos determinados por la estructura de su propia lengua. En búlgaro, el artículo se pospone al sustantivo, así que cuando realizan construcciones en español, es muy habitual que olviden ponerlo.

Así, por ejemplo: el coche, en búlgaro → *колата* (kolata)

Una producción normal de un alumno podría ser: *Me gusta coche de Pedro

En cuanto al artículo indeterminado, hay que señalar que no existe gramaticalmente y en búlgaro se expresa léxicamente con un morfema cero. La tendencia natural del estudiante búlgaro es a eliminarlo en la composición en nuestro idioma.

Así: Tiene unos amigos españoles → *има испански приятели* (ima ispanski priateli)

Si antes hemos hablado del artículo determinado y de su posición detrás del sustantivo, ahora nos encontramos en el caso contrario, y es que los adjetivos se anteponen al sustantivo. De nuevo por interferencia, la tendencia de un estudiante búlgaro será realizar en español la misma estructura, de este modo, es frecuente encontrar cláusulas del tipo:

искам черна риза (Iskam cherna riza) → * Quiero una negra camisa

Algo muy similar ocurre con el adverbio de cantidad mucho *много* (mnogo), que en ciertas estructuras se antepone también al verbo, así:

много ми харесва да ходя на кино (mnogo mi jaresba da jodia na kino) →

* mucho me gusta ir al cine.

Otra de las dificultades añadidas es que este adverbio de cantidad *много* se usa indistintamente para el par español: mucho-muy, por lo que los alumnos suelen confundir ambos usos.

картината е много хубава → (kartinata e mnogo jubaba)

* El cuadro es mucho bonito

6. EL SISTEMA VERBAL

Para comenzar este apartado podemos realizar una breve descripción del sistema verbal del búlgaro.

En cuanto a las formas verbales, podemos decir que el infinitivo no existe, ha desaparecido hace mucho tiempo y tan sólo podemos destacar restos, que se pueden detectar, sobre todo, en la escritura literaria, es un uso arcaico.

También se conservan restos en las formas imperativas de negación.

No (le) digas → *недей казвай* (nedei kasbai)

No vayas ahí → *недей ходи там* (nedei jodi tam)

El infinitivo en búlgaro se expresa con la partícula **да** [da] y la primera persona de singular del presente:

Quiero comer → *искам да ям* (iskam da yam)

El gerundio y el participio existen como formas verbales y no representan mayor dificultad en el aprendizaje.

En búlgaro, a diferencia del español, existen cuatro modos. El indicativo, el imperativo, el condicional y "del no testigo".

Este último modo es relativamente reciente en búlgaro y bastante original puesto que no existen en ninguna otra lengua eslava formas de este tipo. Se utiliza cuando el hablante no ha sido testigo de la acción sino que lo comunica a través de las palabras de otra persona.

Por otra parte, podemos señalar que en el búlgaro existen nueve tiempos verbales, que corresponden a cuatro puntos de orientación temporal: presente, pasado, futuro y futuro con respecto al momento pasado.

Los tiempos simples son el presente, el futuro, el imperfecto y el pasado perfecto; los compuestos son el pasado indefinido, el futuro en el pasado, el pasado previo, futuro previo, futuro previo en el pasado.

Alguna de las mayores dificultades que presentan los alumnos en el momento de utilizar los tiempos verbales del español, procede de la variación de los sistemas de las dos lenguas y de la complejidad de ciertos tiempos del búlgaro.

Uno de los casos más claros, sería la enorme dificultad de los alumnos para distinguir el uso del pretérito imperfecto en combinación con el pretérito indefinido, por ejemplo, en la narración. Para explicar esto hay que tener en cuenta la enorme influencia del aspecto verbal (perfectivo-imperfectivo) en búlgaro. A la hora de realizar una narración, en la mayoría de los casos son incapaces de aplicar el

imperfecto y el indefinido con respecto a la evolución de los acontecimientos: Erase una vez una princesa que vivía en un castillo. Un buen día, de repente, *aparecía un príncipe...

Los alumnos percibirían este uso del imperfecto como lo normal puesto que en búlgaro serían acciones no terminadas, estaba apareciendo y la acción continuaría en ese momento, lo que no se asocia con el indefinido español.

A continuación, se presentan los problemas fundamentales de aprendizaje con respecto a los verbos:

a) Ser-estar

El búlgaro, como muchas otras lenguas, tiene un solo verbo para el par español, así que los alumnos suelen tener muchas dificultades en este tema. Además, manejan reglas de aprendizaje que no pueden llegar a sistematizar los usos de ser-estar, el problema, como es bien sabido, no es nuevo.

Verbo ser-estar en búlgaro con una aproximación de pronunciación:

Yo soy	Аз съм (as sem)
Tú eres	Ти си (ti si)
Él/Ella es	Той-тя-то е (toj-tja-to e)
Nosotros somos	ние сме (nie sme)
Vosotros sois	вие сте (vie ste)
Ellos son	те са (te sa)

b) Haber-tener

Otro de los grandes problemas que presentan los búlgaros con respecto al uso de verbos, es la confusión entre los verbos haber y tener, sobre todo, en el uso de la forma impersonal hay. Ello se debe a que el búlgaro utiliza una forma del verbo tener *има* (ima) para esta función impersonal.

De esto modo, si un alumno pretende construir una frase como:

Mi hermano tiene un coche → *брат ми има кола* (brat mi ima kola)

lo que normalmente escribirá es: *Mi hermano hay un coche.

Este error se puede corregir haciéndoles ver cómo funcionan los dos verbos en español, es un claro ejemplo de error por interferencia, al que hay que prestar atención para evitar su fosilización.

c) El subjuntivo

Ya hemos advertido que no existe en búlgaro y por tanto es otro de los puntos sobre los que habrá que insistir en el aula. Los trabajos de investigación y artículos sobre el subjuntivo y cómo enseñarlo son numerosos.

7. PARTICULARIDADES CULTURALES

Conviene saber algunas pequeñas cosas para no incurrir en malentendidos culturales a la hora de trabajar con búlgaros. Quizá una de las cosas más llamativas es la manera de afirmar o negar mediante gestos, el movimiento gestual con la cabeza para realizar estos mensajes es el contrario que en España, es decir, para negar se mueve la cabeza verticalmente, horizontalmente para afirmar, cuesta bastante tiempo acostumbrarse.

También con respecto a la afirmación y negación, los alumnos búlgaros tienen cierta dificultad a la hora de entender intercambios lingüísticos donde se reafirma la negación, pues en español una doble negación no supone una afirmación mientras que en búlgaro sí. De este modo, su respuesta será siempre positiva, con lo que el mensaje queda sin definir.

- No vas a ir a hacer la compra ¿no?
- *Sí

En cuanto a la quinésica, hay que señalar que son bastante hieráticos: cuando se expresan apenas mueven las manos; para expresar acuerdo, o sorpresa, suelen mover la cabeza. A la hora de hablar con extraños suelen utilizar el usted, mucho más si suponen que tienen delante a una persona de mayor jerarquía. Cuando se interactúa con ellos, presentan ciertos comportamientos que nos pueden llegar a chocar o a parecer maleducados, por ejemplo, es raro que devuelvan el saludo en el portal del edificio, que pidan disculpas por un roce o pequeño empujón en una aglomeración o que en una reunión donde acuden amigos de diferentes personas y que no se conocen entre sí, alguien se tome la molestia de presentar a la gente que no se conoce.

Para saludar a personas del mismo sexo o diferente, siempre se utiliza un apretón de manos, tienen una cultura de lejanía en cuanto al contacto físico.

Su calendario festivo es bastante similar al nuestro, las fiestas de Navidad o Semana Santa coinciden casi por completo con las nuestras. Como fiestas de carácter nacional, destacan el Día de Baba Marta (abuela Marta, el 1 de marzo), el Día de San Cirilo y San Metodio (24 de mayo) o la fiesta conmemorativa de la liberación de los turcos (3 de marzo).

BIBLIOGRAFÍA.

MATERIALES ESPECÍFICOS

La existencia en España de materiales específicos para alumnos búlgaros es muy escasa, sin embargo, vamos a señalar algunos de utilidad:

- *Baba, Diccionario dibujado español-búlgaro*, Aula Internacional Fete-Ugt.
- Dimotrova Laleva, Tania, *Esquemas De Búlgaro: Gramática Y Usos Lingüísticos*, Palas Ateneo, 1998.
- Dimotrova Laleva, Tania, *Gramática básica. Ediciones del Orto. Madrid*, 1996.
- Hernández, "La realidad cultural del estudiante procedente de los Países del Este".
En internet: http://stepv.intersindical.org/enxarxats/nee/CE_est.pdf
- Patshov, Petar, *Gramática búlgara*, Hermes, Sofia, 1999.
- VAA, *Български език (búlgaro para extranjeros)*, Faber, Veliko Tarnovo, 2004.

Artículos:

- Hernández, Belén, "El este de Europa: necesidades educativas de un espacio con una formidable variedad de culturas y lenguas", en internet: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/Materiales%20según%20la%20Oprocedencia%20del%20alumnado/Alumnado%20del%20Este%20de%20Europa/Alumnos%20del%20este%20de%20Europa.pdf>
- Hernández, Belén, "La realidad cultural del estudiante procedente del Este de Europa" http://stepv.intersindical.org/enxarxats/nee/CE_est.pdf
- Lorente Muñoz, Pablo, "Problemas de la educación en Bulgaria", Exterior, Trabajadores de la Enseñanza, nº 278, diciembre 2006, CC.OO.
- Lorente Muñoz, Pablo, "La enseñanza del español en el sistema educativo búlgaro", *Actas del Primer Encuentro de profesores de español en Rumanía*, Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Rumanía, 2007.
- MEC, "Bulgaria", <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/elmundo/bulgaria.pdf>
- Murcia Soriano, Abel y de Sagarra Àngel, Josep Maria, *El español en Europa Centro-Oriental y del Este*, Centro Virtual Cervantes, Anuario 2003, http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_03/murcia_sagarra/p03.htm
- Observatorio de migraciones y convivencia de la ciudad de Madrid, *Guía de Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid*, http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/guia_convivencia.pdf

Las leyendas urbanas del subjuntivo

CRISTINA PÉREZ-CORDÓN
DPTO. DE ESPAÑOL
SEDE DE NACIONES UNIDAS, NUEVA YORK
cristinapardon@hotmail.com

Cristina Pérez Córdón es licenciada en Filología Hispánica y doctora en Lingüística por la Universidad de Valladolid. Cuenta con diversas publicaciones en el ámbito de la lingüística y de la pragmática. Ha trabajado como profesora de español para extranjeros y como formadora de profesores en España, Argentina, Brasil, Bélgica y Estados Unidos. Actualmente trabaja como profesora de español en la sede de Naciones Unidas, en Nueva York. Le interesan especialmente los temas relacionados con la pragmática, la interculturalidad en el aula y la evaluación.

Resumen: En este artículo se pretende poner de relieve algunas *leyendas urbanas* relativas a ciertos usos muy comunes del subjuntivo, esto es, aquellas explicaciones que, a pesar de contar con una cierta aceptación general, en realidad no aciertan a explicar este modo verbal y en realidad pueden provocar confusión y falsas expectativas de uso en los estudiantes. No se trata de una revisión general de todos los usos del subjuntivo, sino que en este trabajo se quiere: a) explicar cuáles son las leyendas más generalizadas, b) explicar por qué este tipo de explicaciones no sólo no funcionan sino que pueden crear más confusión, y c) proponer otras explicaciones que arrojen más luz sobre este tipo de usos y que, por tanto, sean más completas y satisfactorias para el estudiante. Por último, conviene puntualizar que las explicaciones propuestas pretenden ser fáciles, prácticas y pensadas para ser directamente llevadas a un grupo de alumnos que no son expertos en lingüística.

1. INTRODUCCIÓN

Ciertamente el modo subjuntivo es tan natural como el indicativo, aunque la realidad es que para la mayoría de los estudiantes puede llegar a convertirse en un verdadero caballo de batalla a veces al mismo nivel que *ser* y *estar*: algunos lo ven como ese modo que carece de reglas claras de uso, otros lo usan por “instinto” y,

en los niveles más altos, puede llegar a producirse un fenómeno de hipercorrección, de modo que el alumno empieza a ver subjuntivos por todas partes, incluso en frases sencillas y fáciles en las que antes colocaba (correctamente) el indicativo sin el menor atisbo de duda.

Tanto el uso del modo subjuntivo como el uso de *ser* y *estar* han sufrido de la mano muchas *leyendas urbanas*. Así, *ser* y *estar*, sufrieron en su día aquella que decía que utilizábamos *ser* para designar cualidades permanentes y *estar* para designar cualidades temporales. Parece que, poco a poco, esta explicación por fin naufragó y se dio con otras mucho más claras, acertadas y satisfactorias.

En el caso de los usos del modo subjuntivo, la leyenda urbana se mantiene todavía en no pocos ámbitos, creando unas falsas expectativas que luego son muy difíciles de retirar de la mente del estudiante, que se aferra a ellas como a un clavo ardiendo a falta de otra explicación más clara.

PRIMERA LEYENDA URBANA: el modo subjuntivo es el que se usa para expresar sentimientos y emociones.

Sin duda, es verdad que el subjuntivo se puede utilizar para expresar sentimientos y emociones. Exactamente igual que el indicativo. He ahí, precisamente, el problema. El alumno, cada vez que piensa que está expresando una emoción (lo cual ya puede ser de por sí subjetivo), activa el subjuntivo como si de un piloto automático se tratara, en vez de prestar atención a la estructura que tiene delante. Esta explicación nace de expresiones como “me gusta que”, “me da pena que”, “no soporto que”, “me pone triste que” y similares, en las que es necesario el uso del subjuntivo:

Me gusta que me digas la verdad en todo momento.

Me da pena que no quieras hablar conmigo.

No soporto que la gente sea tan sumamente egoísta.

Me poner triste que no puedas venir a mi fiesta de cumpleaños.

Esta generalización hace que los estudiantes, cada vez que dicen algo que se relaciona –o que ellos relacionan– con las emociones, utilicen el subjuntivo. Pero observemos las siguientes estructuras, en las que también se expresan sentimientos y en las que no es posible utilizar un subjuntivo:

Me gusta mucho cuando me miras a los ojos de esa manera.

No soporto a las personas que son egoístas.

Me pongo triste cuando no recibo noticias de mi familia en mucho tiempo.

Me apenaré mucho si no vienes a mi fiesta de cumpleaños.

En todos estos casos, estoy expresando sentimientos, sin lugar a duda. Por supuesto que la estructura de las frases es diferente y que por eso no utilizamos el subjuntivo (la primera y la tercera son temporales y equivalen a “siempre que me miras a los ojos/no recibo noticias”; la segunda está dentro de una cláusula de relativo que se refiere a “las personas”; y la cuarta es una estructura condicional), pero no debemos olvidar que nuestros alumnos no son lingüistas, no son filólogos, y por tanto no podemos esperar que siempre sean capaces de hacer este tipo de abstracciones sintácticas para determinar cuándo usar o no el subjuntivo.

Curiosamente, entre mis alumnos hay muchos traductores, expertos en lengua (aunque no en lengua española), y ellos a veces son capaces de captar estas pequeñas diferencias en cuanto a la expresión de sentimientos con el uso o sin el uso del subjuntivo. Pero no es el caso de la gran mayoría, que no hace sino esgrimir una y otra vez aquello de “tengo que utilizar el subjuntivo porque estoy expresando sentimientos”.

En este caso, se trataría de hacer ver al alumno que hay determinadas estructuras que necesitan el modo subjuntivo. Esto es fácil si se les explican estas dos estructuras en contraposición:

Me gusta (a mí) DECIR (yo) la verdad en todo momento: puesto que la persona que expresa ese gusto es la misma que realiza la acción de “decir la verdad”, no necesitamos el subjuntivo.

Lo mismo sucedería en estructuras como *Le gusta (a él) SER (él) el centro de atención.*

En cambio decimos:

Me gusta (a mí) QUE DIGAS (tú) la verdad en todo momento: la persona que expresa ese gusto NO es la misma que realiza la acción que lo provoca. Es decir, me gusta algo que hace otra persona, no algo que hago yo. Para hacer esta transición, necesitamos el subjuntivo.

A partir de ahí, es fácil (relativamente fácil) que el alumno sea capaz de aplicar un cierto criterio analógico (para lo cual no hace falta ser filólogo, puesto que es un principio de economía del lenguaje universal y aplicable a todos los niveles socioculturales) e identifique estructuras que necesitan echar mano de este criterio:

Me gusta, me pone nervioso, me poner triste, (no) soporto, me apena, me duele,
etc:

+ INFINITIVO (si la persona que expresa ese gusto/pena/dolor... es la misma que hace la acción que lo provoca).

+QUE+SUBJUNTIVO (si las personas no coinciden).

SEGUNDA LEYENDA URBANA: el subjuntivo se usa para hablar de lo que no es seguro.

De nuevo en este punto, tengo que decir que esto es cierto. Como en el caso anterior, el problema viene porque el indicativo también se usa –y en no pocas ocasiones- para hablar de hechos, acontecimientos, planes, etc, que no cuentan con una total seguridad.

Veamos algunos ejemplos al respecto:

Del mismo modo que puedo decir “Es posible que venga mañana”, puedo decir “No sé si vendrá mañana”. En ambos casos el hablante está expresando que tiene serias dudas respecto a la información que está transmitiendo, en el primer caso se utiliza un subjuntivo y en el segundo un indicativo. En no pocas ocasiones el alumno opta por decir “No sé si venga mañana”, que aunque es un uso que se mantiene en muchas zonas de Méjico, no es el normativo.

Para este primer ejemplo (*Es posible que venga mañana*) aunque quizá no es ideal, es bastante efectiva y menos confusa para los alumnos la siguiente explicación:

Las estructuras formadas por **ES+ADJETIVO+QUE** necesitan un subjuntivo:

Es posible/imposible/importante/urgente/ridículo/eficaz/peligroso, etc. En todos estos casos, utilizamos un subjuntivo y, sin embargo, no en todos ellos hablamos de algo ‘no seguro’.

Hay que advertir a los alumnos que hay una excepción, y es “Es cierto que”, que rige indicativo, así como sus sinónimos (innegable, evidente, seguro, etc).

Como digo, este tipo de explicación normalmente es menos confusa y evita futuros errores que luego son difíciles de corregir.

En otras ocasiones se alude a esta falta de seguridad cuando en realidad debería aludirse a una forma de expresar el concepto de ‘futuro’. Esto sucede en frases del tipo:

Cuando sea mayor voy a estudiar medicina.

Muchos estudiantes te dicen que utilizan el subjuntivo (si es que lo utilizan) porque es algo no seguro, ya que el niño puede cambiar de opinión. Esto no sería tan problemático –al fin y al cabo están utilizando un subjuntivo- si no fuera porque esta explicación lleva a una confusión que provoca otros errores de base. Así, aplicando esta regla, el estudiante dirá frases como:

Cuando terminaré de escribir este correo electrónico me voy a comer. ¿Por qué? Porque quieren expresar que es algo seguro o, en el caso de hablantes nativos de lenguas como el francés o el italiano, por ejemplo, porque hacen una analogía con sus lenguas maternas.

En este caso, lo mejor es explicar que “cuando”, siempre que quiere expresar una idea de futuro, un proyecto, un plan, lo hace utilizando el modo subjuntivo. Sin embargo, cuando lo que hace es expresar un hábito, una costumbre, algo que sucede en el pasado, utiliza el indicativo (esto explicaría los ejemplos iniciales de *Me gusta mucho cuando me miras a los ojos de esa manera* y *Me pongo triste cuando no recibo noticias de mi familia en mucho tiempo*).

En este segundo caso, “cuando” suele ser sustituible por “siempre que” con un sentido temporal de ‘repetición’ (*Me pongo triste siempre que no recibo noticias de mi familia en mucho tiempo*), mientras que en primer caso, esto no es posible: *Siempre que termine este correo electrónico me voy a comer*, puesto que estamos cambiando totalmente el significado de la frase para transformarla en una condicional.

Hay que advertir al alumno que el único caso en el que “cuando” puede preceder a un tiempo de futuro, es cuando está inserto dentro de una interrogación, ya sea directa o indirecta:

No sé cuando vendrás a casa/ ¿Cuándo vendrás a casa?

Otro caso de esta supuesta incertidumbre del subjuntivo la encontramos en frases como “No estoy seguro de que sepa lo que ha pasado”, idea que también se puede transmitir diciendo “A lo mejor no sabe lo que ha pasado”, expresando de nuevo en ambos casos ese grado de incertidumbre a través de los dos modos, indicativo y subjuntivo.

En estos casos, una buena idea sería explicar estos usos del subjuntivo a partir de la sintaxis y no desde la semántica.

Para este ejemplo (No estoy seguro de que sepa lo que ha pasado), de nuevo propongo partir de la estructura. En este caso, podemos explicarles que en español podemos expresar la opinión a través de diferentes estructuras:

(YO) CREO QUE, (YO) PIENSO QUE, ME PARECE QUE, ESTOY SEGURA DE QUE, EN MI OPINIÓN, INTUYO QUE, SUPONGO QUE, etc.

Si estas fórmulas aparecen en su forma negativa, entonces necesitamos utilizar un subjuntivo:

No creo/no pienso que/no me parece que/no estoy segura de que/no intuyo que (etc)... que sepa lo que ha pasado.

Se advertiría a los estudiantes que la excepción, en este caso, sería DUDO QUE y NO DUDO QUE, ambos con subjuntivo.

Esto enlaza con la TERCERA Y ÚLTIMA LEYENDA URBANA: el subjuntivo se usa para expresar opiniones subjetivas, o la subjetividad en general.

Obviamente, frases encabezadas con fórmulas como *Creo que, Pienso que*, son siempre subjetivas. Es más, los alumnos más puntillosos te pedirán que les expliques cómo diferenciar lo subjetivo de lo objetivo, lo cual es una ardua tarea nada rentable para explicar el uso del subjuntivo. Otros, más filosóficos, te dirán que toda comunicación desde el momento en que es expresada por uno mismo, se transmite de manera tamizada, ya que el ser humano se expresa desde una constante perspectiva subjetiva. En fin, para qué seguir...entramos ya en el terreno de la filosofía y esto requeriría otro artículo.

Aunque las opciones presentadas aquí quizá no sean las óptimas, sí que ayudan a romper con ese mito del subjuntivo como modo subjetivo, incierto y sentimental. Del mismo modo, proporcionan al profesor algunas explicaciones que son fáciles de entender por un público no siempre especializado en conceptos lingüístico y en la capacidad de abstracción que estos a veces requieren. Para poder dejar atrás estas leyendas urbanas que hemos presentado, lo más rentable y fácil para el alumno y para el profesor es basar la explicación no en la base semántica, sino en la estructural: qué estructuras necesitan subjuntivo y por qué. Aunque en ambos casos se pueden encontrar excepciones, son definitivamente menos abundantes en las explicaciones con base estructural que en las semánticas, a juzgar por los resultados obtenidos aplicando este método explicativo. De este modo, el alumno

cuenta con un criterio lo suficientemente objetivo como para evitar malentendidos y dudas, y es capaz de fijar la regla en su cabeza aplicando una cierta lógica que le ayude a establecer analogías.

Bibliografía

Aletá Alcubierre, Enrique (2004), La oposición modal indicativo / subjuntivo en la gramática de español como lengua extranjera [1], en *RedELE* 2.

Porto Dapena, J.A. (1991), *Del indicativo al subjuntivo*, Madrid, Arco / Libros.

Ruiz Campillo, José Plácido (2004), El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación, en *RedELE* 1.

_____, (2005-2006), "El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español", *Actas del programa de formación para profesorado de ELE del Instituto Cervantes de Múnich*.

Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral

CARMEN PÉREZ FERNÁNDEZ
Liceo Botta de Ivrea, Italia
e-mail: carmencobas@yahoo.es

Carmen Pérez Fernández (Ourense, 1965) es Doctora por la UNED, (Madrid, 2006). Realizó su tesis en el Departamento de Didácticas Especiales y Organización Escolar de la Facultad de Educación, con el tema de La Escucha Comprensiva en las lenguas maternas. Se licenció en Filología Hispánica por la Universidad de Santiago de Compostela (1988). Desde 1987 es profesora numeraria de Lengua Castellana y Literatura en Enseñanza Media en Galicia. Actualmente acaba de recibir su destino como profesora de Lengua Española en el exterior en la sección española de Ivrea (Italia).

Ha publicado artículos de crítica literaria y de Didáctica. Uno de estos artículos, publicado en el nº 40 de la revista Textos de Graò, obtuvo en el 2006 el primer premio de la Xunta de Galicia a artículos publicados por profesionales de la enseñanza en Galicia. Además es coautora del libro: *Lenguaje y comunicación: La escucha comprensiva y otros textos para la didáctica de la Lengua*, UNED, 2003. Y autora de un capítulo del libro *Didácticas Específicas de las áreas del currículo. Título de pedagogía*. UNED, 2004.

Resumen: Este artículo propone ideas sobre cómo dinamizar una conversación espontánea así como otras estrategias de enseñanza en las clases de lengua oral. Trata la importancia de los agrupamientos y cómo inciden en la interacción social en el aula. Pretende servir de herramienta para abordar la difícil tarea de lograr que dos alumnos conversen autónoma y espontáneamente. Contiene también ejemplos prácticos detallados de cómo desarrollar actividades orales.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando un alumno de lengua extranjera ha alcanzado cierto nivel en el dominio oral de esa lengua, ha llegado el momento de abordar tareas como la conversación espontánea. Se trata de dar a los alumnos la posibilidad de practicar sus destrezas fuera de las situaciones comunicativas ritualizadas y los juegos de rol que abundan en los materiales didácticos de lenguas extranjeras.

Estas tareas más o menos estereotipadas introducen al alumno en las fórmulas correctas que debe utilizar en una situación determinada, así como el grado de cortesía conveniente; el alumno echa mano de sus conocimientos del mundo y su experiencia como hablante; de sus conocimientos sobre la cultura que está aprendiendo junto con la lengua, etc. Pero estas actividades no pueden sustituir a las conversaciones improvisadas, más o menos espontáneas.

Es una obviedad decir que sólo se puede aprender a hablar hablando. El interés en practicar la conversación en la clase radica en que cada tipo de tarea enfrenta a los alumnos con el reto de practicar estrategias diferentes. Y las estrategias empleadas en las conversaciones, aunque estas no sean totalmente reales, ya que de algún modo las estamos dirigiendo y observando, son las más parecidas a aquellas que deberán emplear cuando hablen con un nativo de la lengua en situaciones espontáneas de comunicación.

Sin embargo, no hay nada que bloquee más a dos alumnos que decirles que hablen sobre cualquier tema durante unos minutos. Hablarán probablemente en su lengua materna o bien no dirán nada después de algunos titubeos. Es fundamental que el profesor cuente con una variada colección de recursos y de estrategias de enseñanza que le ayuden a estimular estas conversaciones. En esta ocasión y dada la necesaria brevedad del artículo, nos limitamos a proponer estrategias para la producción oral, dejando para otro momento estrategias más específicas de la escucha. Aunque nuestros ejemplos prácticos sí se aprovechan desde ambos puntos de vista: producción y escucha. A continuación aportamos algunas ideas para dinamizar las clases de lengua oral así como consideraciones acerca del papel que juegan los distintos tipos de agrupamientos en la interacción social del aula.

2. EL PROFESOR COMO MODELO DE COMUNICACIÓN

Hay que diferenciar las estrategias o procedimientos psicopedagógicos que emplea el profesor explícita y conscientemente para dar forma a sus clases de lengua oral, y las formas de comunicar que él mismo despliega durante las clases, a veces de forma inconsciente. Algunos modos pueden facilitar y otros entorpecer el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos.

Para que las actividades de lengua oral tengan éxito, el profesor debe primero revisar su propia forma de comunicar y de relacionarse con los alumnos a la hora del trabajo. Aunque las intervenciones son bidireccionales, son totalmente asimétricas, puesto que la buena marcha de la clase recae en la intervención del profesor. Primero tiene que tener en cuenta que él mismo es un modelo para la clase. A veces de forma inconsciente, el profesor suele acaparar la mayor parte del espacio dedicado a hablar en una clase.

Aquel enseñante que quiera mejorar la capacidad de escucha de sus alumnos, ha de comenzar dando ejemplo, enseñando cómo se escucha, dedicando tiempo a escuchar a sus alumnos, cediendo la palabra fácilmente, incorporando aportaciones de los alumnos para ampliarlas o reformularlas (Zuccherini, 1988). El profesor sabrá valorar las aportaciones de los alumnos y sus conocimientos, ya que los alumnos no llegan a la escuela como una página en blanco, sino que aportan toda una serie de conocimientos vivenciales y una concepción del mundo que es imprescindible conocer si se aspira a que el aprendizaje sea significativo. Es lo que llamamos *conocimiento de acción* (D. Barnes, 1992: 75 y ss.). Para que un alumno aprenda de verdad, deberá integrar los conocimientos nuevos en su propio mapa interior de la realidad. Para que el conocimiento escolar acabe siendo convertido en conocimiento de acción, el profesor debe conocer qué saben sus alumnos sobre el tema a tratar.

Habitualmente, el alumno habla poco porque se siente inseguro ante los contenidos abstractos y porque no ve valoradas sus experiencias concretas. Además de las dificultades e inseguridades que afrontan al tratarse de una lengua extranjera. El profesor ha de saber hacer emerger esta cultura y darle significado a lo que suele permanecer oculto, valorando las nuevas adquisiciones de habilidades comunicativas y lingüísticas.

No basta con interrumpir de vez en cuando la rutina verbal escolar *explicación-interrogatorio-repetición* para que todos los educandos estén en condiciones de hablar. Hay que crear nuevos hábitos, ritos no autoritarios y ocasiones continuadas con el fin de modificar significativamente el clima del aula. Es ésta una condición indispensable para que el alumno se abra ante su profesor y sus compañeros.

A los profesores que desean autoevaluar su actuación, Lhote (1995) les propone una práctica que consiste en grabar en audio varias clases para comprobar las diferencias de un aula a otra: la actitud del profesor cambia según el grupo de alumnos ante el que se encuentra y la relación que mantiene con él. Una forma eficaz de cambiar esta interacción del aula es mediante los agrupamientos.

3. LOS AGRUPAMIENTOS

a. EL PAPEL DE LOS AGRUPAMIENTOS

Cada situación que puede generarse dentro del aula, enfrentará al alumno a conflictos diferentes que tratará de resolver. Por lo tanto, es responsabilidad del profesor diseñar o elegir tareas que generen y faciliten una multiplicidad de situaciones comunicativas y de interrelación que puedan ser orientadas y usadas educativamente.

Hay que propiciar distintas formas de relacionarse: *grupos* con clara distribución de responsabilidades, con una organización interna bien estructurada, organizaciones que pueden ser fijas o móviles. Generar marcos de *debate espontáneos y reglados*. Provocar conversaciones espontáneas por parejas, etc. Algunos tipos de agrupamientos favorecen más la conversación que otros, pero lo verdaderamente interesante es trabajar con todos al menos alguna vez durante el trimestre.

Lo que hace más interesante el trabajo en grupo es que los alumnos se ven obligados a hablar sobre la tarea y a resolver conflictos juntos, cooperativamente. Barnes (1992: 35 y ss.) señala que no debe censurarse la lasitud lingüística en que suele producirse el habla exploratoria (un habla que se caracteriza por titubeos e incorrecciones incluso en lengua materna). Al menos en una primera fase más informal y exploratoria. No podemos exigir que expliquen bien lo que aún están empezando a entender. En la fase final, organizadora, se requiere mayor corrección lingüística ya que habrá que comunicar los resultados al profesor o al resto de la clase.

Además de la variedad en las situaciones en el aula y la aparición del habla exploratoria, podemos concretar las ventajas de los trabajos en grupo de la siguiente manera (Renzábal, 1993 : 37 y ss.):

- o El producto elaborado suele ser mejor que el elaborado individualmente.
- o El grupo fortalece el sentimiento de orgullo por la obra colectiva.
- o Las experiencias compartidas enriquecen, dan confianza, ayudan a asumir riesgos y compromisos mutuos.
- o Se ven favorecidos los niños con menos recursos experienciales: acceden así a algunas formas de pensamiento, aprenden a dialogar, argumentar, oír comprensivamente.
- o Favorecen habilidades sociales como el reajuste de reglas de convivencia, adaptación reflexiva y creativa de las normas comunicativas y sociales.
- o Se da un aprendizaje cooperativo. Para enriquecerlos, conviene que asuman alternativamente papeles distintos: iniciar la reunión, enunciar el tema o

problema, dar y pedir información, repetir, recapitular, controlar el tiempo, recordar normas, evaluar, disminuir la tensión del grupo, alentar.

Pero para que el trabajo en grupo sea estimulante y atractivo para sus miembros, deberá satisfacer una serie de necesidades como:

Inclusión: los miembros han de sentirse aceptados en el grupo.

Control: cada uno define sus responsabilidades dentro del grupo.

Afecto: cada integrante necesita sentirse insustituible como persona y como profesional.

Lo que hace que el trabajo en grupo sea interesante para las clases de producción oral y escucha es que fomenta el intercambio comunicativo basado en necesidades reales: para completar una tarea deben comunicarse y escucharse realmente. Concretamente, las destrezas verbales básicas que permite desarrollar el trabajo en grupo son:

- a) *Autoafirmación:* defender los derechos o necesidades, opiniones, planteamientos, justificar comportamientos, etc.
- b) *De regulación:* guiar u orientar la actividad propia o ajena, corregir o supervisar conductas, colaborar, apoyar, criticar, dar instrucciones...
- c) *De relación temporal:* relatar hechos, experiencias, propuestas del pasado o del presente y anticipar posibilidades de futuro, secuenciar actos o episodios.
- d) *De relación espacial:* describir lugares, situaciones, ámbitos lejanos al propio, ubicar hechos, inventar escenarios...
- e) *De argumentación:* defender o cuestionar opiniones, carencias, concepciones, actitudes; explicar, reconocer, caracterizar, definir, relacionar causa y efecto, comparar, informar, inducir, deducir, resumir, realizar hipótesis...
- f) *De proyección:* identificarse con los sentimientos, propuestas, etc., de otros o diferenciarse de ellos...
- g) *De simulación:* proponer hipótesis y suponer consecuencias, necesidades, riesgos, alternativas, predecir acontecimientos...
- h) *De creación:* elaborar propuestas nuevas, innovar en técnicas de trabajo, generar conclusiones personales, imaginar, fantasear...

M. V. Renzábal. 1993. págs. 37-38

b. TIPOS DE AGRUPAMIENTOS

Se pueden distinguir diversas formas de agrupar a los alumnos para las tareas, y cada forma conlleva una interacción social distinta. Por ello insistimos en la conveniencia de variar los tipos de interacciones en el aula.

Gran grupo: Suele usarse en las clases no como producto de una reflexión, sino por costumbre. Es adecuado para una exposición ante la clase, sea del profesor o sea de un alumno. O para compartir impresiones sobre una actividad determinada, para evaluarla.

Asamblea de clase: es un instrumento de gestión y administración. Es útil para revisar las normas de comportamiento, mantener la convivencia y fomentar actitudes y valores. A veces cuando es tan importante la calidad de la interacción

social como en la escucha, hay que tratar explícitamente los aspectos de la convivencia del aula que puedan interferir en el correcto funcionamiento de la clase.

Equipos fijos: se extienden a lo largo de un trimestre al menos. Lo conforman de cinco a ocho alumnos con papeles fijos. Estos grupos son más accesibles afectivamente para el alumno y más fáciles de controlar para el profesor. Para fomentar la colaboración han de ser heterogéneos.

Equipos móviles: sólo forman equipo para una tarea determinada. Permiten distribuir tareas según los intereses o las capacidades de los alumnos.

Trabajo por parejas. Quizá sea el agrupamiento que más conviene para practicar la conversación. Se puede grabar para que el profesor observe con calma y evalúe a cada alumno.

4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

a. ESTRATEGIAS GENERALES

Hemos mencionado ya la importancia de una metodología participativa en el aula. Existen numerosas estrategias para fomentar esta interactividad entre los alumnos. A continuación se exponen las más representativas y dedicamos un apartado especial a la dinamización de las múltiples formas de conversación que pueden desarrollarse en el aula, las cuales necesitan de una preparación y dinamización cuidadosas para que no se queden en meros intercambios sin funcionalidad didáctica.

- *Role-playing.* Los alumnos representan personajes que interactúan según su papel asignado. Se relacionan según una situación y un argumento predeterminados. Pero no se parte de un guión escrito y es lícita la improvisación acorde con el papel. Tenemos un truco para los que acaparan la palabra, que es entregarle un "papel de silencio", que mientras tenga en su mano, les prohíbe intervenir. Cuando un alumno acapara el uso de la palabra, se le entrega un papel que simboliza una sanción. Dicha sanción consiste en que no puede intervenir hasta que se le retira el papel de silencio.
- *Inversión.* Se intercambian los roles. Es muy educativo desde el punto de vista afectivo y social, ya que obliga al alumno a entender los argumentos y los sentimientos del otro. Es de gran interés en las tareas de escucha.
- *Dramatización.* No es tan espontáneo como el anterior, porque se basa en un guión escrito previamente. No hay auténtica interacción ya que el público no participa, sólo asiste a la actividad de un grupo de alumnos. Sin embargo, la dramatización puede ser interesante para iniciar las actividades de lengua oral con alumnos poco habituados a metodologías abiertas. Gradualmente los iremos adentrando en la espontaneidad y la improvisación. Es una forma divertida de aprender ciertos contenidos de la historia de la literatura.

Técnica mixta. Dentro de la dramatización se pueden mezclar alumnos que reciten un texto aprendido con otros que vayan improvisando.

- *Entrevistas.* Son productivas si son reales. Es conveniente analizar primero entrevistas grabadas de la televisión y/o la radio.
- *Debates.* Se trata de una discusión organizada. Podemos distribuir algunos papeles: el *introducido* del tema, que presenta a los participantes. El *moderador*, que gestiona

la conversación. Y el *secretario*, que expone una síntesis final. Tres o cuatro alumnos pueden desempeñar el papel de *observadores silenciosos*, que irán tomando nota en una ficha elaborada por el profesor de ciertos aspectos del desarrollo del debate.

- *Exposición oral con coloquio*. Ayuda a que el alumno valore el papel del profesor, a que observe sus reacciones personales ante las muestras de interés o desinterés de los demás. Experimenta con los recursos para captar la atención de la audiencia y reflexiona sobre su propio comportamiento durante las exposiciones de sus compañeros. Aunque no hay una auténtica interacción, al final se puede abrir un turno de intervenciones. Esta estrategia sólo se puede emplear cuando el alumno ya ha alcanzado cierto grado de madurez en su expresión oral en la nueva lengua.

Es fundamental insistir en la *adecuación de la exposición a la audiencia*: grado de profundización, registro, tono, duración, nivel de abstracción... Una exposición puede ser *correcta formalmente pero incorrecta pragmáticamente*. Aprender una lengua supone a la vez aprender estos usos correctos de la comunicación. La audiencia puede desempeñar un papel determinado: jugar a ser padres en una reunión, o profesores. No es lo mismo exponer un tema como las drogas ante un grupo de alumnos, que ante sus padres. Al final se reflexionará sobre las diferencias observadas.

- *Situaciones interactivas cotidianas*. (Situación comunicativa más o menos ritualizada): Tiene la ventaja de que es la actividad más contextualizada de todas, pero resulta asistemática y es muy difícil aprovechar las situaciones comunicativas reales que se producen en el centro para mejorar la competencia comunicativa de los educandos. Abunda en los materiales didácticos de lenguas extranjeras pero carece de la espontaneidad de una conversación real.
- *Observación y análisis de situaciones comunicativas*. Observar y analizar fragmentos de películas, vídeos, programas de televisión de todo género y hacer un análisis detallado y crítico de los aspectos que señale el profesor. También educa afectiva y socialmente. Se buscan alternativas más apropiadas de comportamiento o comunicativas a las elegidas por los protagonistas de la grabación. Vulneramos el criterio de productividad, pero puede ser interesante empezar por este tipo de actividades de observación activa para comenzar la reflexión y el trabajo con otras más creativas. Una adecuada observación guiada, los ayuda a tomar conciencia de la estructura de las interacciones, de la adecuación de los registros. *Es un ejercicio con alto contenido metapragmático y metalingüístico*.
- *Conversación*: los alumnos, habitualmente por parejas, conversa con un tema preestablecido durante un tiempo determinado de antemano. El alto grado de espontaneidad convierte esta estrategia en la más difícil de rentabilizar desde el punto de vista didáctico. Para lograr nuestros objetivos mediante este tipo de actividad contamos con diversas estrategias que veremos a continuación.

b. ESTRATEGIAS DE DINAMIZACIÓN DE LA CONVERSACIÓN

La conversación está presente de forma cotidiana en la vida de los alumnos, dentro y fuera del ámbito académico. Sin embargo, una observación de los hábitos comunicativos de los alumnos muestra carencias notables incluso en lengua materna. Aunque forma parte de las vidas de los alumnos y parece asequible, la conversación exige habilidades complejas de organización del mensaje, fluidez lingüística y madurez afectiva, que conviene preparar gradualmente. Habitualmente comprobamos que los alumnos presentan una escucha deficiente, falta de empatía, abundan las interrupciones, los discursos monologadores, etc.

La dificultad estriba en lograr una conversación en el aula que sea cercana a las conversaciones cotidianas, donde se negocia espontáneamente el turno de intervención,

la duración de los turnos, los temas, etc. El profesor ha de recordar que la conversación se caracteriza por esta espontaneidad, y por lo tanto no puede convertirse en un interrogatorio del profesor para que el alumno responda: el tema se halla cerrado, su atención se limita a una persona, en suma, no se entrena realmente en las estrategias conversacionales. Pero a la vez que debe ser espontánea, debe servir a objetivos didácticos.

La conversación tampoco puede ser una mera estrategia de enseñanza que introduzca diversidad en el *modus operandi* del aula, sino que aquellas conversaciones que se diseñen para trabajar la escucha han de tener sus propios objetivos relacionados con ésta. La conversación que tenga este fin ha de ser auténtica, es decir, que los alumnos la desarrollen libremente, negociando los turnos de intervención y participando activamente sin la intervención directa del profesor.

Una vez que se considere al alumno maduro para practicar conversaciones reales, hay que tener en cuenta que se necesita un tema de interés que sea común a ellos. Frecuentemente se proponen conversaciones, debates o coloquios en los libros de texto, pero suelen estar mal dinamizadas o no tienen otro fin que el de abundar en el tema de esa unidad. En gran grupo, sólo intervendrán aquellos alumnos a los que les interese el tema y que puedan vencer su timidez o apatía.

Conversar en gran grupo suele ser poco eficaz desde el punto de vista didáctico. Al profesor le resulta difícil llevar a cabo su observación y evaluación y para los alumnos es arduo mantener una conversación con tantos interlocutores. En la vida real tampoco suele ser fructífera una conversación de muchos interlocutores. Se conversa en pequeños grupos dentro del grupo grande o aparece la figura de un moderador (por ejemplo en una asamblea) con lo cual la conversación pierde su frescura original. Hay una serie de técnicas propicias para paliar ciertos problemas que aparecen en las conversaciones en gran grupo (De Luca, 1983: 52 y ss.).

- La técnica del *cuchicheo* consiste en que los miembros de un grupo dialogan simultáneamente por parejas sobre un tema o problema. El profesor propone el tema que escribe en la pizarra. De forma activa ambos miembros de la pareja deben intervenir en voz baja durante unos tres minutos. El profesor ha de estar atento a que esta condición se cumpla, detectando qué alumnos son más reacios al diálogo o más absorbentes. Si existen problemas de este tipo, el profesor puede acercarse a la pareja estableciendo un diálogo a tres. De este modo se interviene ya en el inicio de la conversación estimulando o frenando los impulsos de participación de los alumnos. Al acabar los tres minutos un miembro de la pareja expone las conclusiones en voz alta ante los demás. El *cuchicheo* constituye de este modo el paso inicial hacia la conversación en grupo grande. El *cuchicheo* favorece el establecimiento de lazos afectivos, y la participación y el compromiso de los más tímidos, que encuentran más asequible en un primer momento relacionarse con una sola persona. Las personas inseguras sienten mayor confianza en sus opiniones al saberlas respaldadas por su compañero. Cuando los alumnos se han habituado a esta técnica, puede ampliarse a grupos de tres.
- Si el número excede los tres alumnos, se adoptará la otra técnica, el *Phillips 66'*, es decir, con un coordinador y un secretario. Se procede de la siguiente manera: se divide a la clase en grupos de seis alumnos, que discutirán sobre un tema durante seis minutos, tratando de llegar a una conclusión. En cada grupo de seis se nombra un coordinador que organizará la discusión y un secretario que toma nota de las conclusiones y leerlas ante el grupo grande. De estas conclusiones extraerán entre todos una única conclusión general. Dentro del grupo de seis hay una serie de reglas estrictas inexistentes en la conversación de grupo grande: cada alumno debe dar su opinión antes de pasar a discutir. Es una técnica a medio camino entre el *cuchicheo* y la conversación en grupo grande. Tiene la ventaja de iniciar a los alumnos en la

gestión de la conversación y la tarea de moderar, estimula la capacidad de síntesis porque cuentan con un tiempo limitado de intervención y los forma como oyentes.

Una vez que el alumnado tiene cierta experiencia en conversaciones como las anteriores, se puede plantear una en gran grupo. Se puede entablar de forma espontánea pero conviene prepararla. Se tendrán en cuenta los siguientes factores:

- Es recomendable que ésta tenga lugar después de algún hecho interesante: asistencia a alguna actividad extraescolar, proyección de una película o lectura de un libro.
- La clase debe estar distribuida de un modo informal. Es recomendable el semicírculo alrededor del profesor. Puede existir la dificultad del número de alumnos, con lo que la distancia física entre los interlocutores sería excesiva.
- Los alumnos conocen las normas de una buena conversación y haberlas practicado previamente.
- El tema debe ser interesante.
- El profesor coordina pero no puede ser el eje de la conversación. Si el tema se agota, dará por finalizada la conversación.

Otro tipo de conversación en grupo grande es el *debate* en sus variadas formas. Se puede proponer una mesa redonda, una asamblea, un debate, etc. Pero todos tienen en común que la conversación va dirigida a convencer, persuadir o llegar a un acuerdo. Es decir, que el objeto central es el contraste de ideas y la persuasión. El principal objetivo didáctico de este tipo de conversaciones es lograr que los alumnos aprendan a abrirse a otras opiniones, a contrastarlas con las suyas sin una pretensión de ganar al otro. Se trabaja la escucha especialmente, ya que un verdadero intercambio de ideas sólo lo es si cada interlocutor se esfuerza en comprender, empatizar y ver la realidad desde el ángulo distinto de la otra persona. Sólo así puede contrastarlo con sus propias ideas y llegar a un consenso mediante la negociación, una de las bases de la convivencia democrática.

Frecuentemente vemos en los libros de texto propuestas de debate. Igual que sucede con la conversación ordinaria, un debate no cumplirá sus funciones pedagógicas si no se prepara convenientemente y si no se dinamiza. Actividades preparatorias son cualquier práctica encaminada a fundamentar una opinión, argumentar y descubrir argumentos falaces. Antes de realizar un debate, el profesor debe asegurarse de que el alumno está familiarizado con estas habilidades en el grado que su madurez le permita. Lo anterior se refiere a un nivel técnico. Hay, además, un nivel cognitivo de búsqueda y contraste de ideas, de síntesis, y un plano afectivo que interviene especialmente cuando la persona expone ante los demás parte de su mundo interior al mostrar sus verdaderas opiniones sobre las cosas.

Desde el punto de vista del oyente, resulta interesante aprender a distinguir los argumentos falaces, de los cuales suele echarse mano cuando una persona comprueba que se han agotado sus recursos de persuasión. Esto les ayudará a no caer en las trampas dialécticas y ser menos vulnerables a la manipulación.

Para ello es recomendable la observación de muestras reales. Interesa trabajar con debates en directo producidos por los propios alumnos o por otros (por ejemplo, un pleno del ayuntamiento) y con muestras de la televisión. En este caso se buscará el tema que más se aproxime a sus intereses. Desde el punto de vista de la observación, conviene que el alumno observador no participe en el mismo debate que está analizando, para evitar la dispersión de su atención. Todos los alumnos han de adoptar

alguna vez este papel puesto que favorece la reflexión y la autocrítica y la escucha analítica. El debate irá seguido siempre de una puesta en común en la que se hablará de las conclusiones, de las sensaciones vividas y donde tendrán cabida los comentarios de los observadores. También se pueden realizar debates ficticios mediante juegos de rol.

Con esta dinámica - actividades preparatorias, debate bien dinamizado, observadores y puesta en común- pueden lograrse conversaciones que cumplan sus objetivos didácticos.

Al igual que hay actividades preparatorias para la conversación ordinaria, existen actividades que entrenan a los alumnos en las estrategias propias de los debates. Presentamos tres técnicas: el panel, pequeños debates paralelos y el debate propiamente dicho. (De Luca, 1983: 52 y ss).

- En el *panel* un grupo de alumnos prepara un tema y discute sobre él delante de la clase, que actúa de observador colectivo. Esta técnica invierte la proporción habitual de los observadores en un debate. Si suelen ser un pequeño grupo de observadores frente a toda una clase debatiendo, en este caso, es un pequeño grupo el que debate, mientras el resto observa. Conviene dar unas pautas para esa observación, para que la atención se centre en aspectos concretos y profundizar en la escucha. Más adelante, al proponer actividades de debate, se incluirá algún panel explicando detalladamente cuál es su dinámica.
- Los *pequeños grupos paralelos de debate* son una técnica aconsejable antes de pasar al verdadero debate en el caso de que el grupo tenga más de quince alumnos. Es similar a la técnica del cuchicheo en la conversación: se trata de debatir con un número más asequible de participantes, unos ocho o diez. Así, en un grupo de treinta alumnos, habrá tres debates paralelos sobre un mismo tema. El tema se elige unos días antes del debate para permitir una documentación mínima. La formación de los grupos no es libre sino que el profesor tratará de equilibrar los grupos (alumnos impulsivos y verborágicos repartidos, alumnos tímidos junto a quien pueda darle confianza para intervenir, etc.). Cada grupo contará con un conductor y un secretario. Los conductores serán los alumnos con mayor madurez en la autogestión. Al tratarse de aprender a debatir, el tiempo será limitado y el tema concreto.
- El *debate* debe partir de una formulación polémica de un tema de interés para los alumnos. Se debe dejar un tiempo previo para la documentación y la reflexión, puesto que no se puede hablar de lo que no se conoce. Tras la documentación, se debe ordenar la información y reflexionar sobre ella. El papel de coordinador o moderador lo desempeñará al principio el profesor. A medida que los alumnos vayan madurando en esta técnica, irán asumiendo también este papel. Es un papel difícil, ya que conlleva :
 - presentación del tema
 - conducción del debate
 - síntesis final

La conducción implica gestionar los turnos de intervención, retomar facetas del tema no analizadas, hacer síntesis parciales cuando el tema lo requiera, mantener el clima afectivo de respeto y cordialidad, no intervenir en la discusión, evidenciar las falacias y estimular el diálogo.

A veces es difícil lograr la implicación de los alumnos en los debates incluso usando alguna de las técnicas anteriores. Podemos lograrlo mediante el distanciamiento emocional que favorece que el alumno se sienta más cómodo. Al expresar opiniones sobre algo que le es ajeno, se siente menos implicado, menos expuesto. Por ejemplo, el

profesor puede inventar un conflicto en el que los alumnos han de tomar partido. No les ataña directamente pero pueden opinar. Se puede plantear como si se tratara de un juicio. O bien se puede mezclar el debate con el juego de rol asignando determinados papeles a los alumnos. Por ejemplo, una reunión entre la asociación de empresarios y las comunidades de vecinos de un barrio para discutir el perjuicio que los bares de la zona causan al barrio (ruidos, ambiente, etc.).

5. ALGUNOS EJEMPLOS PRÁCTICOS

No queremos finalizar el artículo sin aportar algunos ejemplos prácticos de tareas en las que interviene la conversación. Detallamos todos los elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar una actividad de lengua oral. Aunque es deseable que no se trate de actividades puntuales y aisladas sino que formen parte de una programación sistemática y coherente. También aportamos sugerencias para la evaluación de la escucha, tarea que suele resultar muy compleja para el profesor puesto que se trata de una operación cognitiva no *visible*. Presentamos las actividades en forma de esquema para que sean más fáciles de cotejar entre sí y de manejar. Esta estructura básica podría eventualmente servir también al profesor para valorar la adecuación didáctica de cualquier tarea oral.

1. ¿Qué incidente te ocurrió a ti?

Tipo de actividad: Es una conversación totalmente oral aunque con apoyo escrito. Su dinámica es interactiva, plurigestionada y espontánea.

Estrategia o habilidad de la escucha que se practica: el objetivo principal es estimular la interacción. Partiendo de una anécdota, se trata de trabajar la producción y la escucha en situación de conversación espontánea. Se trabaja también la empatía. Además, se infiere información no verbal.

Objetivo: Interactuar y escuchar información global.

Tipo de escucha: recíproca (con turnos rigurosos), dirigida (tiene una finalidad determinada), global (no se escucha un detalle sino el sentido global) y perceptiva (se escucha información no lingüística).

Finalidad de la tarea: hablar sobre incidentes graves ocurridos a uno mismo.

Input: lo proporcionan los alumnos: unas pequeñas notas explicativas individuales.

Dinámica/estrategia de enseñanza: se establecen parejas de forma aleatoria.

Dificultad y secuenciación: Diez o quince parejas interactuando y moviéndose por la clase puede resultar difícil de manejar con alumnos muy pequeños. Sin embargo, podría llevarse a cabo.

Evaluación de la escucha: se podría pedir a algunos alumnos que resuman en voz alta la historia de lo sucedido a su compañero. Éste deberá puntualizar o corroborar la versión.

Descripción de la tarea: papel del profesor, del alumno y puesta en práctica

El alumno escribe su historia y escucha la de su compañero.

El profesor: vela por que haya un ambiente que permita el trabajo de todas las parejas. Es frecuente que haya que controlar el volumen de las conversaciones para que todos puedan escuchar al otro y sólo a éste.

Praxis:

1. *Preescucha:* se pide a los alumnos que recuerden de forma individual y silenciosa un incidente que les ocurrió a ellos a una persona de su entorno por el descuido de otra persona y que tuvo consecuencias graves. Por ejemplo: *Un amigo o familiar realizó una llamada de teléfono desde tu casa, dejó el teléfono mal colgado y a consecuencia de ello, no recibiste una llamada importante.*
2. La mitad de los alumnos (alumnos A) escribe brevemente el incidente acaecido en un papel. Se mezclan todos los papeles en una caja.
3. La otra mitad de los alumnos que no escribió su anécdota (alumnos B), coge al azar un papel y se sienta con el autor (Alumno A). Deberá averiguar todo lo que pueda sobre lo sucedido y sus causas.
4. En un segundo momento, es el alumno B el que pregunta y escucha al alumno A.
5. Se puede pedir a un alumno que relate a la clase en voz alta la historia que ha escuchado de su compañero. Éste deberá indicar si es correcta la versión, si olvida puntos importantes (por ejemplo, la sensación que sintió, el enfado, la magnitud de las consecuencias, etc.).

Tiempo: Si se realiza el relato final en voz alta, serán necesarios veinte minutos. Sin este relato, bastan diez.

Recursos materiales: ninguno.

Fuente de la actividad: adaptado de A. Maley y A. Duff (1974; edición de 1984).

2. Resumir conversaciones

Con esta actividad se trata de hacer notar la subjetividad que interviene en la escucha. Los alumnos se esforzarán en comprender el discurso del compañero sin interpretarlo a través de sus propias opiniones, es decir, con objetividad. El resumen que realicen del discurso, ha de ser aprobado por el alumno que lo pronunció.

Tipo de actividad: Es una conversación oral pura, sin apoyo en la lengua escrita; con interacción real, plurigestionada y espontánea.

Estrategia o habilidad de la escucha: comprender el discurso del compañero sin tergiversar su sentido y reformularlo. Activar el conocimiento que se tiene del interlocutor, evitar falsas interpretaciones debidas a la subjetividad del oyente.

Objetivo: Reformular lo oído fielmente.

Tipo de escucha: recíproca, escucha en interacción; dirigida y recapitulada (el alumno debe retener en su memoria el sentido de lo que ha escuchado).

Finalidad de la tarea: escuchar al compañero y reproducir la esencia de su discurso con la mayor fidelidad posible.

Input la conversación espontánea que se desarrolla con el compañero.

Dinámica/estrategia de enseñanza por parejas con inversión de papeles.

Dificultad y secuenciación: nivel medio.

Evaluación de la escucha: puede ser mediante grabaciones, aunque la persona que de verdad evalúa los resultados es el alumno que aprueba lo que su compañero dice.

Descripción de la tarea:

El alumno escucha a su compañero e interviene a continuación.

El profesor observa la interacción y, si quiere evaluar, la graba.

Praxis:

1. *Preescucha:* se explican bien los objetivos de la actividad y se repasan los métodos que hay para prestar mayor atención a un locutor: hacer preguntas para aclarar el sentido, empatizar intentando comprender el punto de vista del otro y no sólo sus palabras, emitir señales fáticas, etc.
2. Se sienta a los alumnos por parejas. Uno será el locutor y otro el oyente. Han de ser conscientes de su papel.
3. El locutor habla del tema que prefiera, por ejemplo, lo que le gusta hacer en su tiempo libre, durante diez minutos.
4. El oyente resume lo que ha escuchado.
5. El locutor debe dar su aprobación o aclarar los errores de interpretación. Se discute sobre las causas del error: ¿se expresó con claridad? ¿se malinterpretó una palabra?

Tiempo: deben bastar veinte minutos, aunque la discusión final puede alargar unos minutos la tarea. Si resulta fructífera, el profesor no debe interrumpirla.

Recursos materiales: ninguno (grabadora opcional).

Fuente de la actividad: varias. Entre otras, se inspira en tareas de Nunan, D. y Miller, L. (1995).

3. Observar los detalles

Tipo de actividad: Es una conversación oral pura, con interacción, plurigestionada y espontánea.

Estrategia o habilidad de la escucha: se estimula la memoria a corto plazo. Se fija la atención en la información no verbal. Se hace al alumno consciente de los detalles que les transmiten información de una forma casi inconsciente.

Objetivo: trabajar la información no verbal y emplear la memoria a corto plazo.

Tipo de escucha: Recíproca, dirigida y perceptiva.

Finalidad de la tarea: recordar detalles de la estancia o de la ropa que acaban de ver.

Input: es una interacción espontánea. El input es visual: los detalles que recuerda haber visto uno de los alumnos.

Dinámica/estrategia de enseñanza: por parejas.

Dificultad y secuenciación: Nivel medio-bajo. Actividad de sensibilización, previa a actividades más complejas que trabajen la información extraída del contexto.

Evaluación de la escucha: se puede valorar la atención prestada. Lo interesante es sensibilizar acerca de la importancia de este nivel de información cuasi inconsciente.

Descripción de la tarea:

El alumno observa su entorno y recuerda los detalles.

El profesor: es una actividad con autonomía del profesor, que observa y toma notas sobre la dinámica seguida por las parejas.

Praxis:

1. Se divide la clase en parejas. Cada pareja está compuesta por un alumno A, que cierra los ojos, y un alumno B, que le ayudará a recordar.
2. El alumno A, con los ojos cerrados, intenta recordar el aspecto y los detalles de la clase, de su propia ropa y aspecto y los de su interlocutor. El alumno B le hace preguntas relativas a estos aspectos, el clima, la hora, etc. Es importante que el alumno A indique el grado de seguridad que tiene sobre sus respuestas: *estoy segura, creo que, estoy casi segura...*

Tiempo: cinco minutos.

Recursos materiales: ninguno.

Fuente de la actividad: A. Maley y A. Duff (1974; edición de 1984).

4. Escuchar y preguntar

Tipo de actividad: Es una conversación oral pura, con interacción real, plurigestionada y espontánea.

Estrategia o habilidad de la escucha se escucha para interactuar con el compañero y conocerlo mejor.

Objetivo: interactuar.

Tipo de escucha: en interacción.

Finalidad de la tarea charlar informalmente sobre algún objeto personal y la actividad que lo rodea.

Input objetos traídos a clase por los alumnos y el profesor.

Dinámica/estrategia de enseñanza: por parejas.

Dificultad y secuenciación: no entraña dificultad. Puede aplicarse a cualquier nivel, pero preferentemente a los de nivel medio-bajo.

Evaluación de la escucha la grabación de algunos grupos es imprescindible. El profesor no puede observarlos a todos. Su presencia al lado de un grupo puede cohibir a los alumnos y modificar su habla.

Descripción de la tarea:

El alumno escucha al compañero hablando sobre el objeto y hace las preguntas que desee.

El profesor trae a la clase varios objetos que le resultan interesantes o entrañables para iniciar la tarea.

Praxis:

1. El profesor ejemplifica la tarea trayendo a clase objetos que tienen un significado para él. Expone por qué son especiales y se somete a las preguntas de los alumnos. Por ejemplo, un recuerdo comprado en las vacaciones o un postal recibida de un amigo.
2. El día siguiente los alumnos traen sus objetos a clase y por parejas realizan la actividad. Primero un alumno es oyente y luego se invierten los papeles.
3. Es de desear que tras los turnos rígidos de intervención surja una conversación real espontánea. Hablar sobre el objeto es una excusa para comenzar. Corresponde al profesor determinar cuándo se ha agotado la conversación.

Tiempo: quince minutos si fluye la conversación. Si no, llega con cinco.

Recursos materiales: objetos que traen los alumnos a clase.

Fuente de la actividad elaboración propia.

6. FINAL DE ESTA CONVERSACIÓN

En este tipo de actividades la atención del profesor inevitablemente se dispersará. El profesor no puede actuar sobre todas las parejas que se hallen dentro del aula conversando. Ni es posible observar a todos sus alumnos de cara a una evaluación. Para ello puede ayudarse de grabadoras y volver a escuchar después de la clase las conversaciones mantenidas. También los alumnos podrán emplear estas grabaciones para su autoevaluación. Para el uso de medios técnicos para producir textos orales y evaluarlos, remitimos a nuestra bibliografía, donde el profesor podrá encontrar también numerosas tareas de lengua oral adecuadamente dinamizadas.

Nos parece muy interesante hacer una puesta en común con el gran grupo después de la actividad para reflexionar sobre las dificultades observadas. Es el momento en el que mediante la *reflexión en voz alta* se pueden explicitar estrategias que permanecen ocultas a los ojos de los alumnos con más dificultades. Son estrategias que suelen ser en gran medida inconscientes. Mediante esta técnica el alumno eficaz puede ayudar a otros que no tienen las mismas habilidades a reconocer las operaciones cognitivas que le ayudan a conversar eficazmente.

Otra última observación se refiere a la evaluación: es importante recordar que los contenidos que no se evalúan no serán tenidos en cuenta por el alumnado. O dicho de otro modo, no se tomarán en serio a la hora de llevarlos a la práctica. Por ello el profesor ha de hacer notar a sus alumnos que observa y toma nota de sus actuaciones

mientras conversan. Para esta tarea recomendamos listas de control de la producción y la escucha que hemos aportado en otras publicaciones. Y pondrá en conocimiento de los alumnos la nota obtenida así como los progresos observados y las carencias a superar por cada alumno o bien en general.

Creemos que con una metodología adecuada y suficientes estrategias de enseñanza, el profesorado puede abordar tareas espontáneas como la conversación o el debate, usando agrupamientos diversos, sin que esto suponga una pérdida de la calidad del clima de aprendizaje del aula. Al contrario, el tipo de relación que establecen los alumnos entre sí y con el profesor en estas actividades suele reforzar el vínculo personal entre ellos de modo que también resulta beneficiado el clima de las clases más áridas y repetitivas. Por lo tanto, con la conversación no nos encontramos ante una estrategia de enseñanza que dificulta la correcta y ordenada interacción social en la clase, sino que puede resultar un estímulo y un apoyo para motivar a nuestro alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

BARNES, D. (1992): *De la comunicación al currículo*. Madrid, Visor, 1994.

CORNAIRE, C. (1998): *La compréhension*. Baume-les-Dames, CLE International.

ESCUDERO RÍOS, I., PÉREZ FDEZ.,C. y GARCÍA TOMÉ, R. (2003): *Lenguaje y Comunicación: La escucha comprensiva y otros textos para la Didáctica de la Lengua*. Madrid, UNED.

GOFFMAN, E. (1967): *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.

LITTLEWOOD, L.: (1981): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

LOTHE, E. (1995): *Enseigner l'oral en interaction*. Paris, Hachette.

MALEY, A. Y DUFF, A. (1978): *Variations on a theme. Resource material for listening comprehension and fluency practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

NUNAN, D.; LINDSAY, M. (1995): *New ways in teaching listening*. Virginia, USA, TESOL.

PIERRO DE DE LUCA (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires, Kapelusz.

RENZÁBAL, M. V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La Muralla.

DATOS DE CONTACTO:

Carmen Pérez Fernández. Cl/ A Miranda, 192- 4º Izq. CP 36950 Moaña, Pontevedra.

Teléfonos: 986 315 297 y 627 260 313

Correo electrónico: carmencobas@yahoo.es

DNI: 34.961.810-Q

Destino actual: IES Rodeira, Cangas del Morrazo, Pontevedra.

Destino a partir de septiembre de 2007: Liceo Botta de Ivrea, Torino, Italia.

La integración lingüística de inmigrantes rumanos en Alicante

PATRICK ROESLER M. A.
Antiguo alumno de la Universidad Humboldt de Berlín

Patrick Roesler, Magister Artium (M. A.), estudió Filología Hispánica, Portuguesa y Latina en la Universidad Humboldt de Berlín. Sus intereses de investigador están dirigidos especialmente a la sociolingüística, la problemática de lenguas en contacto, la lingüística comparada y la evolución de las lenguas románicas del latín. Con el fin de hacer el doctorado, actualmente está preparando un proyecto acerca del castellano hablado por inmigrantes rumanos en España.

Resumen: Tema de este artículo es el español hablado por rumanos inmigrados a Alicante. Para poder analizar la competencia de español de los inmigrantes, en enero 2005 se llevaron a cabo entrevistas con informantes que habían inmigrado a España entre 1991 y 2003. Los datos coleccionados han permitido enterarse de la realidad socio-económica de los participantes del estudio, su adquisición de conocimientos de la lengua del país de acogida, el uso tanto del rumano como del español en la comunicación cotidiana y, además, las posibilidades de preservación de la cultura y la lengua rumana en Alicante. El análisis lingüístico del corpus de entrevistas transcritas tenía como meta hacer resaltar sobre todo las interferencias de la lengua materna, el rumano, en el español hablado por los entrevistados. Sin embargo, un estudio más exhaustivo de los datos ha demostrado que tanto influencias del valenciano como conocimientos de otras lenguas extranjeras repercuten en el español hablado por inmigrantes rumanos en Alicante.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo debe entenderse como resumen de los objetivos y resultados de un estudio empírico sobre el español hablado por inmigrantes rumanos en Alicante llevado a cabo a principios del año 2006 como proyecto para una tesina de licenciatura en la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania (cf. Roesler 2006).

Estimaciones inoficiales calculan que actualmente se encuentran aproximadamente 500.000 inmigrantes rumanos en España (cf. Iliescu). El Instituto Nacional de Estadística (INE) indica en su informe del año 2003 que había unos 137.347 rumanos residentes legalmente en el país, sobre todo en Madrid y la Comunidad Valenciana (cf. INE 2004: 2-4). Hasta finales del año 2005, su número ya había aumentado a unos 317.300 individuos, de los cuales 109.400 sólo en aquel año habían recibido un permiso de residencia (cf. *Información*, 18 de enero 2006: 9). Si

esta tendencia sigue así en el futuro, los rumanos deberían considerarse ya como una de las grandes comunidades de inmigrantes en España.

Este estudio quiere llamar la atención sobre la interesante situación de contacto de dos lenguas y culturas hermanas, tan parecidas, pero al mismo tiempo tan diferentes. Además, quiere hacer una aportación pionera a una temática evidentemente muy poco tratada hasta ahora por lingüistas, talvez por el hecho de que la presencia masiva de inmigrantes rumanos en España es, por lo general, un fenómeno de reciente aparición. Así, por ejemplo, los rumanos tampoco se mencionan en Turell (2001), donde por lo demás se pretende dar una vista panorámica del multilingüismo en España y que, por lo tanto, abarca también varios artículos dedicados a minorías de inmigrantes residentes en el país. Además, no deja de sorprender, que entre los ensayos de la obra haya un artículo dedicado exclusivamente a los caboverdianos, un grupo muy reducido en comparación con el número de rumanos en España, que curiosamente no figuran en el libro.

2. LA INTEGRACIÓN DE LOS RUMANOS EN EL MERCADO LABORAL ESPAÑOL

Los rumanos entrevistados para este estudio mayoritariamente inmigraron a España por razones económicas, pero en parte también políticas, decepcionados de las condiciones bastante caóticas después de la caída del dictador comunista Nicolae Ceaușescu en 1989. Además, algunos de los informantes simplemente se quedaron, después de haber entrado en el país como turista, para ver si no les ofrece mejores condiciones de vida. En ciertos casos, la anterior inmigración de parientes o amigos de los rumanos entrevistados a España favoreció la decisión de quedarse en este país. Sin embargo, más de la mitad de los informantes opinan que, si no hubieran optado por una vida en España, también habrían podido arreglárselas en Rumanía, aunque admiten que las condiciones de vida allá son más difíciles.

Sobre todo los inmigrantes con menos recursos económicos con frecuencia tienen que aceptar empleo en profesiones que los ciudadanos de los países industrializados no quieren ejercer. Muchas veces se dedican a trabajos pesados, de grandes riesgos y mal pagados. Por consiguiente, los sectores económicos con alto porcentaje de trabajadores extranjeros son p. ej. la industria textil, la agricultura, el turismo, la construcción y los cuidados a ancianos; además, muchas de las mujeres inmigrantes trabajan como empleadas de hogar (cf. Gómez 2003: 62-64).

A menudo, los inmigrantes no pueden ejercer profesiones para las cuales están cualificados o que preferirían. Al buscar empleo, incluso tienen que hacer caso a las

autoridades, que regulan la movilización de trabajadores, y lo que se denomina la 'preferencia nacional del empleo' no pocas veces inhibe que inmigrantes con una cualificación equivalente tengan acceso a ciertos sectores del mercado laboral, para evitar que ocupen un puesto de trabajo que también un español igualmente cualificado podría obtener (cf. Gómez, 2003: 66).

Martí/Moliner (2002) describen la situación socio-económica de los 15 participantes de un curso de español para inmigrantes rumanos adultos, llevado a cabo por los propios autores en uno de los *Centros de Formación de Personas Adultas* en Betxí, una localidad de la provincia de Castellón. Los hombres rumanos que participaban en el curso trabajaban en Betxí en construcciones y la agricultura, mientras que las mujeres eran cuidadoras de ancianos o enfermeras (cf. Martí/Moliner 2002: 579/580). Además, los autores subrayan que los inmigrantes rumanos están altamente motivados para aprender el español e integrarse rápidamente en la sociedad española, ya que muchos desean quedarse en España:

Lo primero que hacen [los rumanos] a su llegada es: en primer lugar, pedir al ayuntamiento un certificado de empadronamiento y en segundo, matricular a sus hijos en el colegio. Esto último demuestra el interés que tienen por que sus hijos aprendan el idioma, las costumbres, los hábitos, la cultura, etc. del país de acogida. (Martí/Moliner 2002: 580)

Al examinar la situación socio-económica de mis informantes, se presenta una imagen contradictoria. Algunos de los informantes (A02, A05, A07; cf. 6) tuvieron que contentarse con un trabajo menos cualificado con el que ganaban poco dinero. Además, en dos casos (cf. A03 y A05) no fueron convalidados ni el rendimiento escolar ni el diploma universitario de los rumanos. Sin embargo, una parte de los inmigrantes sí pudo continuar ejerciendo las profesiones para las cuales se habían cualificado en Rumanía. En ciertos casos mencionados por dos de los entrevistados, alumnos rumanos, al entrar en la escuela española, hasta pasaron inmediatamente al curso siguiente por tener un nivel de conocimientos más elevado que los alumnos españoles de la misma edad.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Para una integración exitosa en la sociedad española, es necesario que los inmigrantes rumanos tengan la posibilidad de aprender el español, tanto para poder entenderse con todos los habitantes del país como para tener una idea más completa de la cultura y mentalidad de los españoles. Además, sólo así podrán comunicarse libremente con las autoridades, encontrar un trabajo y prestar más

apoyo a sus hijos¹ cuando estos entren a la escuela española. Oksaar (1984: 254) advierte que otro factor significativo para la integración de inmigrantes es, más allá de la adquisición de la lengua del país de acogida, la preservación tanto de su lengua materna, en este caso el rumano, como de la cultura del país de origen. Por consiguiente, para los inmigrantes trabar conocimiento y amistad con miembros de la población autóctona puede resultar tan importante como mantener contactos con sus compatriotas.

En mi opinión, tanto el no saber hablar español como el dejar de hablar la lengua rumana por falta de ocasión en la que utilizarla como medio de comunicación, podrían significar para los inmigrantes grandes dificultades, ya que en el primer caso sus contactos sociales se limitarían al ámbito de la familia y unos pocos amigos que hablan rumano, y en el segundo caso les resultaría más difícil encontrar y definir su propia identidad rumano-española, un hecho que puede ser muy importante para integrarse más rápidamente en la sociedad del país extranjero y sentirse acogidos allí.

Por lo tanto, los conocimientos de español de los inmigrantes rumanos y la posibilidad de hablar la lengua y de tener acceso a la cultura rumanas son cuestiones fundamentales que me propuse investigar en las entrevistas que he llevado a cabo. El posterior análisis de los datos lingüísticos tenía como meta hacer resaltar, en particular, las interferencias de la lengua materna en el español hablado por inmigrantes rumanos, teniendo en cuenta que las características comunes y particulares de ambas lenguas facilitan o dificultan el proceso de adquisición del español por parte de los rumanos.

4. LA PRESERVACIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA RUMANA

En los últimos años, la constante afluencia de inmigrantes rumanos a la Península Ibérica ha llevado a que los rumanos que residen y trabajan en España puedan sentirse ya como una gran comunidad con propia identidad cultural. En ciudades españolas donde viven muchos rumanos, se han fundado numerosas organizaciones sociales y asociaciones culturales que se esfuerzan por estimular el diálogo entre la población autóctona y los rumanos, fomentar su integración en la sociedad española y conseguir la continuación de la lengua y cultura rumanas en la Península Ibérica.

¹ Lüdi/Py (2003: 47/48) señalan que los hijos de los inmigrantes, que van al colegio en el país de acogida y que, por lo tanto, experimentan un contacto más intensivo con la lengua autóctona, pueden animar a sus padres a mejorar sus conocimientos de esta lengua. Consiguientemente, los hijos pueden ser considerados mediadores entre los padres y la sociedad del país de acogida.

En Alicante, por ejemplo, la asociación cultural *ARIPI* se dedica a la aproximación de inmigrantes rumanos y españoles así como otros extranjeros. Su objetivo es tanto preservar la diversidad cultural como riqueza y patrimonio de la humanidad, como intensificar el diálogo entre las diferentes culturas. Los miembros de la asociación promueven la divulgación de la cultura española en Rumanía, la preservación de la lengua rumana en Alicante y, además, la adquisición y consolidación de conocimientos de español y valenciano por los inmigrantes rumanos (cf. *ARIPI*). Además, el periódico electrónico "*Madridpress*" menciona, entre otras, para el área de Madrid cuatro organizaciones que se esfuerzan por una mejor integración de los inmigrantes rumanos (cf. *MADRIDPRESS*):

- 1) Organización para Rumanos en España 'Transilvania' – Su finalidad es la integración de los inmigrantes rumanos en la sociedad española, a través de actividades informativas, de carácter sociocultural y servicios gratuitos con carácter de apoyo, defensa de la imagen del inmigrante y lucha para mejorar sus condiciones de vida y de trabajo.
- 2) Asociación Rumano-Moldava 'Trajano'
- 3) Asociación Rumanía Viva – Organización para la defensa de los derechos de las personas rumanas inmigrantes que pretende favorecer la inmigración legal y ordenada, asistir a los rumanos que se encuentren en territorio español, así como el desarrollo de campañas y actividades que fomenten la integración social de estos y la toma de conciencia sobre su situación en España, la denuncia de situaciones o conductas xenófobas o racistas y la realización de actividades [interculturales].
- 4) Asociación Ares – Rumanía-España

El 24 de julio de 2004, fue fundada en Madrid la federación central de las asociaciones para inmigrantes rumanos en España, *FEDROM*², que abarca 1) la *Asociația Româno-hispană* de Madrid; 2) la asociación *ROMMADRID*; 3) la *Asociația AIPE* de Castellón; y 4) la *Asociația Românilor din Coslada și San Fernando*. Dentro de poco, se afiliarán la *ASOCROM* de Barcelona y la *ASRA* de Málaga, así como asociaciones de Huelva y La Coruña, entre otras. De este modo, en breve debe constituirse una red amplia de instituciones que defiendan los intereses de los inmigrantes rumanos. Uno de los objetivos de *FEDROM* es la creación de un centro cultural y social llamado "*Casa României*", con una escuela rumana, un centro de información, una biblioteca pública, una sala de conferencias, una sala de exposiciones y un centro de apoyo social. La organización aboga por la dignidad de los inmigrantes rumanos en España y lucha contra la explotación en el trabajo, la discriminación, la trata de seres humanos. Para preservar la lengua y cultura rumanas en territorio español, se están proyectando el establecimiento de medios de comunicación en lengua rumana, el desarrollo del turismo bilateral y el intercambio cul-

² Abreviación de *Federația Asociațiilor de Imigranți Români din Spania*.

tural entre Rumanía y España. Además, *FEDROM* quiere ayudar a los inmigrantes rumanos, proporcionándoles expertos de diferentes especialidades e intérpretes, así como posibilitar su regreso al país de origen en el caso de no haber podido integrarse con éxito (cf. *FEDROM*).

Desde el año 2001, se publica el periódico en lengua rumana "*Român în Lume – Rumano en el Mundo: el periódico para la integración de los rumanos*", que se distribuye gratuitamente entre los inmigrantes en muchas ciudades y municipios españoles (cf. p. ej. *Român în Lume*, 16-30 septiembre 2005).

Asimismo, el hecho de que los rumanos sean el único pueblo románico que sigue al cristianismo ortodoxo y que el rumano se utilice en la iglesia, podría favorecer la preservación de su propia identidad cultural y su lengua.

Los rumanos provienen de un país multicultural donde varias lenguas minoritarias, el alemán y el húngaro, están oficialmente reconocidas. Además, son conscientes de que su propia lengua y cultura se han desarrollado en una situación de contacto intensivo permanente con diversas etnias – eslavos, húngaros, turcos y pueblos de habla románica.

Como inmigrantes con tal trasfondo cultural, los rumanos vienen a España y, por consiguiente, a un país que se destaca por su gran diversidad cultural y lingüística. El hecho de que en España, junto con el castellano, también estén reconocidos el catalán, el euskera y el gallego como lenguas oficiales en ciertas regiones del país, y que éstas se hablen tanto en la vida privada como en las instituciones, podría reforzar en los rumanos la convicción de que en este país no será difícil cultivar su propia cultura y lengua.

Los rumanos entrevistados para este estudio, por ejemplo, todavía mantienen el contacto con su país de origen, así como con sus parientes en España u otros países. También frecuentan lugares como la iglesia ortodoxa de Alicante o cursos de baile folclórico para encontrarse con sus compatriotas. Además, los hijos de los inmigrantes casados con españoles se educan de forma bilingüe.

5. MÉTODO EMPÍRICO

Para poder estudiar más detalladamente el español hablado por inmigrantes rumanos, se realizaron entrevistas en lengua española³ con 11 informantes⁴. A

³ Sinner (2004: 3) considera el hecho de que el investigador sea extranjero, es decir, no nativo de lengua española, una clara ventaja en el momento de investigar los conocimientos de idioma de unos informantes que han adquirido el español como segunda lengua. Así, pues, los entrevistados no lo verán como representante o defensor de una determinada norma.

continuación, las entrevistas se compilaron en un *corpus* oral transcrito y adjuntado a la tesina, el cual fue evaluado y analizado en cuanto a su contenido y aspectos lingüísticos.⁵ Empleando únicamente el español en la comunicación con los inmigrantes rumanos se pudo impedir que estos recurrieran a su lengua materna durante la entrevista. Ya que, además, no sabían que yo, el entrevistador, dominaba el rumano, pudo evitarse la alternancia de códigos típica de la comunicación entre bilingües que saben hablar las mismas lenguas.

En la fase de estudios de campo me interesaba hacer constar un *corpus* que rindiera muchos datos lingüísticos, que pudiese evaluar según mis objetivos. Se empleó una combinación de dos métodos de investigación: utilizar un cuestionario fijo (*guided interview*) y, al mismo tiempo, rogarle al informador que contara a gusto de sus propias experiencias (*narrative interview*). De esta forma, pude obtener informaciones adicionales sobre los entrevistados, p. ej. su procedencia social, sus condiciones de vida, la adquisición de conocimientos de español y sus costumbres comunicativas. Además, si el informador ve que él mismo es el centro de la atención, probablemente tendrá que contar mucho más que si es interrogado sobre asuntos de los cuales eventualmente no es experto porque no forman parte de su vida cotidiana. Para el estudio que yo quería llevar a cabo me parecía, por un lado, deseable darle al entrevistado la oportunidad de hablar cuanto más posible, así produciéndose durante bastante tiempo un texto oral continuo. Por otro lado, las preguntas formuladas con antelación llevaron la conversación por determinados derroteros, ayudando al informador en la estructuración de lo narrado. He aquí las preguntas de la entrevista:

- 1) ¿Cómo te llamas y cuántos años tienes?
¿Cuándo y cómo inmigraste a España?
¿Porqué elegiste justamente Alicante como residencia?
- 2) ¿Qué te movió a inmigrar a España?
¿Cómo te imaginabas tu vida en España?
¿Se cumplieron tus esperanzas? ¿En qué medida ?
- 3) Cuéntame más sobre tu vida en Rumanía antes de tu inmigración a España.
- 4) Descríbeme, ¿cómo te ha ido durante los primeros meses en España?
¿Te has acostumbrado rápidamente? ¿Porqué (no)?
¿Cómo ves tu situación ahora ?
- 5) ¿Se te ocurren algunas cosas típicamente rumanas las cuales echas mucho de menos aquí en España? Cuéntame más sobre ellas.
¿Qué te gusta más de España? Y, ¿qué no te gusta tanto?
- 6) ¿Ya tienes más o menos una idea de tu futuro? ¿Cómo te lo imaginas?

⁴ Este estudio tiene un carácter claramente cualitativo. Consiguientemente, los resultados no pretenden ser representativos, pero sí pueden evidenciar ciertas tendencias características del español hablado por inmigrantes rumanos.

⁵ Las entrevistas orales duraban entre 15 y 45 minutos, el *corpus* transcrito comprende, en total, 93 páginas (formato A4).

- ¿Qué planes tienes para el futuro?
¿Quisieras regresar algún día a Rumanía? ¿Porqué (no)?
- 7) Dime, ¿con quién hablas en rumano normalmente?
 - 8) ¿Cómo aprendiste el español?
¿Tienes amigos españoles?
 - 9) ¿Ya has viajado alguna vez a otro país que España?
 - 10) ¿Qué relación tienes todavía con Rumanía? ¿Aún tienes parientes, amigos o conocidos allí?
¿Viajas de vez en cuando a Rumanía?

Después de la entrevista, los informantes debían rellenar un cuestionario que proporcionara informaciones adicionales para poder elaborar un perfil más completo de los participantes del estudio. Se averiguaban: 1) datos generales acerca de los padres, hermanos, hijos, amigos y conocidos del entrevistado – para especificar su procedencia y sus relaciones sociales; 2) las modalidades de adquisición del español como segunda lengua; 3) el papel del rumano y del español en la comunicación cotidiana; 4) el interés del informador por España; 5) el interés de sus amigos españoles por Rumanía; y finalmente 6) conocimientos de otras lenguas extranjeras.

6. LOS ENTREVISTADOS

Los informantes fueron contactados con la ayuda de personas que tienen trato con rumanos alicantinos: una profesora, de origen rumano, de la universidad de Alicante (cf. Iliescu), y un padre ortodoxo, de origen español. Cuatro de los participantes del estudio fueron contactados, por consiguiente, en la iglesia ortodoxa de Alicante y en la universidad. Pero la gran mayoría de los entrevistados son miembros de un grupo de baile folclórico rumano. Además, casi todos los informantes se conocen entre ellos y forman, por lo tanto, parte de una misma red social (*social network*).

Los 11 participantes del estudio pueden ser clasificados en determinados grupos (cf. a continuación la tabla I). Por un lado, había adolescentes de 16 y 17 años, junto con adultos jóvenes de 20 a 30 años, por otro lado fueron entrevistados adultos mayores, de 46 a 55 años, y finalmente una jubilada de 70 años. Según la fecha de inmigración se distinguen: 1) rumanos que inmigraron ya en 1991 a España, y 2) inmigrantes que vinieron en los años 1999/2000 o más tarde.⁶ Además, una parte de los informantes pudo continuar ejerciendo la misma profesión que en Rumanía, mientras que otros encontraron en España sólo un trabajo menos cualificado.

⁶ En principio, los informantes no se eligieron según la fecha de inmigración. Sin embargo, al fin y al cabo se concretaron estos dos grupos.

Tabla I: Características de los inmigrantes rumanos entrevistados

entrevistado	edad	varón	mujer	en España desde	profesión en Rumanía	profesión en España
A01	30		x	2002	traductora	traductora
A02	46		x	2000	profesora de baile	empleada de hogar
A03	23		x	2000	alumna	estudiante
A04	20		x	2000	alumna	estudiante
A05	28		x	2003	pintadora de iconos	mujer de limpieza
A06	17	x		2000	alumno	alumno
A07	47	x		1999	mecánico en fábricas	albañil
A08	16	x		2001	alumno	alumno
A09	51		x	1991	epidemióloga	homeópata
A10	55	x		1991	arquitecto	arquitecto
A11	70		x	1991	reportera (radio/TV)	jubilada

7. RESULTADOS

7.1 El español como medio de comunicación con la población autóctona

En primer lugar, los inmigrantes rumanos adquieren el español para poder entenderse con los ciudadanos españoles. Sin embargo, la competencia lingüística de los inmigrantes, es decir sus conocimientos de español, puede depender de diferentes factores que, por lo demás, determinan su integración en el país de acogida *per se*. Sinner (2005: 149-155) menciona, entre otros, los siguientes:

- 1) El tipo de emigración: emigración permanente vs. temporal (multianual) vs. estacional.
- 2) Los motivos de la emigración: dificultades económicas, convicciones políticas, reunificación de la familia, etc.
- 3) La socialización antes de la emigración, la pertenencia a una determinada clase social y el nivel de escolarización, visto que emigrantes con un nivel cultural mayor tienden más a integrarse en el país de acogida.
- 4) El grado de parecido de la lengua del país de acogida con la propia lengua, que puede o permitir o inhibir una mejor comprensión y un aprendizaje más rápido de la lengua extranjera.
- 5) El contacto con la lengua del país de acogida vs. el contacto con la población nativa o con grandes núcleos migratorios.
- 6) El sexo, porque las mujeres, que en la mayoría son amas de casa o trabajan como empleadas domésticas, suelen llegar con la familia, mientras que los

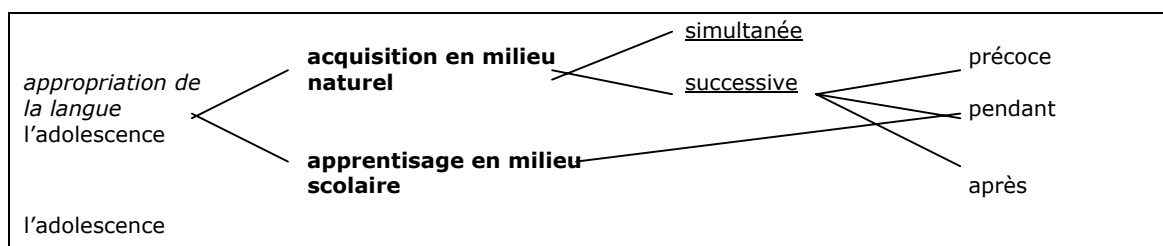
hombres, que trabajan en la construcción o en fábricas, pueden haber emigrado solos antes de hacer venir a sus familias.

Mientras que siete de los entrevistados tenían frecuentes contactos con hispanohablantes y, por lo tanto, más oportunidades para practicar la lengua, los demás estaban integrados más intensivamente en un entorno de habla rumana, y sobre todo los adultos mayores incluso deseaban regresar algún día al país de origen.

Además, cada uno de los inmigrantes era o más o menos exigente con sus conocimientos de idioma. Mientras que tres informantes veían el español como nada más que un medio de comunicación con la población autóctona, los demás tenían mayor interés en ser vistos por los españoles como plenos miembros de la comunidad, ya que deseaban quedarse a vivir en España.

Otro factor importante es, ciertamente, la edad que tienen los inmigrantes rumanos al llegar a España. Los más jóvenes pueden estar continuamente en contacto con la lengua en la escuela en España, mientras que los mayores de edad muchas veces tienen que aprender el idioma por su cuenta, tratando de entenderse como pueden con hispanohablantes, o utilizando los medios de comunicación españoles. El cuadro I evidencia las modalidades de adquisición de una segunda lengua:

Cuadro I (cf. Lüdi/Py 2003: 9)



Los hábitos comunicativos de los inmigrantes se parecen a aquellos que son típicos de situaciones de diglosia, ya que el español y el rumano se hablan en diferentes situaciones comunicativas, utilizándose la primera lengua sobre todo en público, con las autoridades, de compras o en el trabajo, mientras que el rumano predomina en el ámbito de la familia y los amigos rumanos. Además, el uso de idioma de los inmigrantes rumanos puede cambiar según el tipo de interlocutor, en el sentido de que con hispanohablantes y otros autóctonos se comunican en español y con sus compatriotas conversan en rumano.

7.2 Características del español hablado por inmigrantes rumanos

Generalmente, se puede decir que para los rumanos no es muy difícil aprender y hablar bien el español, ya que ambas lenguas románicas tienen muchos rasgos comunes, sobre todo en lo que se refiere al léxico.

Sin embargo, el presente estudio evidencia que el español hablado por rumanos está marcado por ciertas características particulares. Éstas en la mayor parte de los casos pueden considerarse **interferencias** de la lengua materna de los inmigrantes, algunos también podrían explicarse como interferencia de alguna de las lenguas extranjeras (inglés, italiano, francés, etc.) que dominan los informantes.

En el habla de individuos bilingües frecuentemente surgen desviaciones de la norma de una de las lenguas que dominan, las cuales se realizan en ésta mediante la transferencia negativa⁷ de elementos y reglas de la otra lengua que los respectivos individuos saben hablar. Weinreich (1953/1979: 1) definió tales fenómenos como interferencias. Gass (1996: 563/564) señala que una persona que aprende un idioma posteriormente a otro, tiene que constatar cierta semejanza entre la segunda lengua y la que ha adquirido como lengua materna antes que pueda apercibirse de que ésta última, de hecho, le puede servir como fuente lingüística al producir enunciados en la lengua que está aprendiendo.

En cuanto a la forma de lo que se transfiere de una lengua a otra, se puede constatar que interferencias se observan 1) a nivel de fonética – en muchos casos se hace notar un acento extranjero; 2) en el ámbito de la gramática (sintaxis y morfología); y 3) en el léxico – por lo que se refiere a préstamos improprios y los así llamados ‘falsos amigos’ (cf. Tarone 1983: 5; Bamgbose 1994: 91).

7.2.1 Fonética

Si se compara el sistema fonético del rumano (rum.) con el de otras lenguas románicas, se puede constatar que tiene mucho en común con el italiano (it.), el francés (fr.) y el portugués (port.):

[b]	rum. bucată	~	port. bocado	‘bocado’
[v]	rum. voiaj	~	fr. voyage	‘viaje’
[s]	rum. caşă	~	it. cassa	‘caja’
[z]	rum. caz	~	port. caso	‘caso’
[ts]	rum. fetişă	~	it. ragazza	‘niña’
[ʒ]	rum. jurnal	~	fr. journal	‘periódico’
[dʒ]	rum. Germania	~	it. Germania	‘Alemania’
[ʃ]	rum. şal	~	port. xaile	‘bufanda’
[tʃ]	rum. cinci	~	it. cinque	‘cinco’
[g]	rum. gară	~	fr. gare	‘estación’

El español, por otra parte, está marcado por algunas particularidades fonéticas que son ajenas al rumano, i.e. la fricativa bilabial sonora [β], la fricativa interdental sonora [ð], la fricativa interdental sorda [θ], y la fricativa velar [ɣ]. Tres de estos

⁷ Investigando las modalidades de adquisición de una segunda lengua muchas veces se hace una distinción entre **transferencia positiva** y **transferencia negativa**. La primera abarca aquellas reglas y elementos que en ambas lenguas son (estructuralmente) idénticas y que, por lo tanto, no conllevan errores. Por lo contrario, reglas y elementos que en ambas lenguas son (estructuralmente) distintas pueden resultar difíciles de aprender, por lo que eventualmente se producen errores (cf. Lüdi 2001: 426/427). Gass (1996: 560) observa: “A fundamental tenet of contrastive analysis was that difference signified difficulty and that similarity signified ease. Difficulty was, thus equated with errors.”

sonidos son propiamente variantes posicionales de [b], [d], [g], una variante regional de [θ] es [s]. Por conocer los sonidos [b], [d], [g] y [s] de su lengua materna, los entrevistados no pocas veces⁸ los usaron en vez de [β], [ð], [ɣ] y [θ]:

- (1) Hay gente muy **[bu'ena]**, hay gente **[bue'na]**. (A02)⁹
 (2) He **[sa'lido]** de la **[ka'tedra]** de **['baile]** en '96, porqueee ... se han **[kor'tado]** los puestos. (A02)
 (3) Eeh, soy **[akostum'brada]** a mi **['vida]** desde ahí. Con **[a'migas]**, (A11)¹⁰
 con, eh, ex-compañeros de **[tra'baxo]** y **['todo]** eso.
 (4) Hemos **[ðesi'diðo]** salir de Rumanía. (A09)
 (5) después deee, mmh, **['kinse]** años (A10)

Los inmigrantes rumanos que usaban más la pronunciación [s] de vez en cuando utilizaron [θ] y viceversa:

- (6) una familia queee, mmh ... gozaba de la **[kon'fjansa]** del gobierno (A09)
 (7) La tradición **['dise]** que es anunciar la/ el nacimiento de Jesucristo. (A03)

Además, los entrevistados no pocas veces confundieron los fonemas /s/ y /z/:

- (8) Ya estoy **[ka'θada]** aquí. (A01)
 (9) Más **[di'θenjas]** y tal. (A04)

Los informantes rumanos a menudo pronunciaron la /v/ como labiodental sonora [v], porque la lengua rumana carece de la [β]:

- (10) Hemos hecho una **[vi'sita]** en/ en España a mi cuñado. (A10)
 (11) Desde ['ase] más de **['veinte]** años. (A09)
 (12) En Rumanía, pues, la vida es muy cara y no se puede **[vi'vir]** allí. (A05)

La utilización de nombres propios rumanos como *Ceaușescu* o *Mihai Viteazu* conlleva la aparición de fonemas de origen rumano (p. ej. /ă, ș, h, v/) en el español hablado por los entrevistados.

7.2.2 Gramática

En cuanto a la gramática, se observa en algunas construcciones la falta del artículo determinado después de preposiciones, fenómeno típico y regular en rumano:

- (13) al principio han sido más gastos, con las nenas **en escuela** (A02)
 (14) no hay tractores **en agricultura** (A02)¹¹

La derivación adverbial sigue un patrón diferente en rumano y español. Mientras que la primera lengua convierte la forma masculina del singular del adjetivo en

⁸ Al leer las entrevistas transcritas se nota rápidamente que ciertos fenómenos aparecen y se repiten con mayor o menor frecuencia. Sin embargo, nos limitamos aquí a dar sólo indicaciones tendenciales en cuanto a la frecuencia, ya que en primer lugar nos interesa destacar todas las formas particulares que aparecen en el español hablado por inmigrantes rumanos, es decir aquellas formas que no son necesariamente comunes al habla de hispanohablantes nativos.

⁹ Para evidenciar las desviaciones de la norma ortoépica del español peninsular (la cual se toma como punto de partida), éstas se reprodujeron en el corpus en transcripción fonética. Todas las palabras no marcadas de este modo, fueron pronunciadas, por lo general, según prescribe esta norma ortoépica. Entre paréntesis, se relacionan los respectivos entrevistados rumanos con sus enunciados que cito en este artículo.

¹⁰ La articulación no fricativa de dichos sonidos se dió sobre todo en lenguaje menos rápido.

¹¹ Cf. rum. *cu fetele la școală* y *nu există tractore în agricultură*.

adverbio sin alteración formal¹², la española se sirve en la mayoría de los casos de la forma femenina del singular, añadiendo el sufijo *-mente*. En mi corpus se encuentran ejemplos de ambas formas de derivación. Los ejemplos 15) y 16) siguen al rumano en la derivación adverbial, la cual es, sin embargo, en estos casos atípica en español:

- (15) Que los considerooo personas, eeeh, MUY [ele'vadas] **espiritual**. (A09)
 (16) se consideraba que [jo] soy una personaaa ... insegura, ¿no?, **político**. (A09)¹³

En rumano, el pronombre demostrativo *acest(a)* ('este') puede colocarse tanto antes como después del sustantivo que determina. En español también hay ambas posibilidades, pero el pronombre pospuesto muchas veces expresa enojo o desprecio (cf. DRAE). Los inmigrantes rumanos, sin embargo, utilizaron el pronombre neutralmente en ambas posiciones, como en su lengua materna:

- (17) aquí en **el grupo éste** (A03)
 (18) cógete **el libro éste** (A06)¹⁴

Otras interferencias del rumano se observan en la conjugación de los verbos. Los informantes transfirieron especialmente dos paradigmas de su lengua materna al español. Por un lado, la regla que en los verbos terminados en *-ar* (rum. *-a*) la 3ª persona de singular del presente es igual a la 3ª persona de plural:

- (19) Son cosas queeee teee/ te **llena** el corazón cuandooo ves que ellos **se** (A02)
alegra de tus/ de tus [...]
 (20) Nos [**'vizita**] ['eljos]. (A07)

En los verbos terminados en *-ir* (rum. *-i*), por otro lado, la formación de la 1ª y 3ª persona de singular del perfecto simple sigue a veces el paradigma rumano, eliminándose la terminación *-do* (rum. *-t*) del participio (cf. rum. *a fugí* 'correr' – *fugít* 'corrido' > (*eu*) *fugí*, (*el*) *fugí*):

- (21) que el portero [**su'bi**] en seguida (A09)
 (22) [**ve'ni**] en Spania (A11)
 (23) un [pa'e:s] que [**resi'bi**] un montón de gente (A11)¹⁵

También era difícil para algunos entrevistados el uso de los modos en oraciones condicionales irreales. En los siguientes casos, tomaron como base las pautas de su lengua materna:

- (24) Si **me quedaba** en Rumanía [...] (A09)
 (25) Yyy te ['ase] que [perte'neskas] MUCHO más a este lugar queeee si (A09)¹⁶
sería sólo en rumano.

El hecho de que el rumano solamente conozca el verbo *a fi* para expresar la semántica de los verbos españoles *ser* y *estar* conlleva la aparición de diversos fenómenos

¹² El caso del adjetivo *bun* ('bueno'), al que corresponde el adverbio *bine* ('bien'), representa una excepción de esta regla.

¹³ En vez de *espiritualmente* y *políticamente*.

¹⁴ Cf. rum. *cartea aceasta* vs. *această carte*.

¹⁵ En vez de *subió*, *vine* y *recibió*.

¹⁶ Cf. rum. *dacă rămâneam* vs. esp. *si me hubiera quedado*; rum. *dacă ar fi* vs. esp. *si fuera*.

gramaticales en el español hablado por inmigrantes rumanos, en lo que se refiere a la diátesis (cf. 26) y la ampliación de la semántica del verbo *ser*, transfiriéndose la de *estar* (cf. 27):

(26) [sta:nn], eh, [**sta:nn**] mmm-mmm-muy, muy [**aju'dados**] del Estado (A11)¹⁷
español.

(27) mis hijas [...] **están** aquí, mira que **somos** toda la familia aquíí ... (A02)
Hay, claro ... hay faltas, que no **son** los ['padres].

Finalmente, una de las informadoras hasta evitó el subjuntivo por completo, utilizando sólo el infinitivo después de preposiciones o buscando un sustituto, como p. ej. el futuro en una frase temporal con 'cuando':

(28) cuando mis hijas [**van**] a [**aka'bar**] los estudios y [**van**] a tener, eh, (A02)
su propio tejado

7.2.3 Léxico

Con respecto a interferencias lexicales rumanas en el español hablado por los entrevistados, se puede distinguir un *continuum* desde la no-adaptación hasta la adaptación formal y semántica:

a) La inserción de elementos del léxico rumano en el habla, que no se parecen a sus correspondencias españolas: *lipsa de dinero* (A05 – 'falta de dinero'); *depende de ['jele] también* (A07 – 'depende de ellas'); *te [je'vaba], sau te [bas'taba] hasta el mes* (A11 – 'o te bastaba').

Si advirtieron que habían utilizado una palabra rumana en vez de una española, los informantes no pocas veces se corrigieron a sí mismo, como muestran los siguientes ejemplos: *cuando uuuna familia está ca / eh, como una familia ['grande]* (A11); *și si es/ yyy si es posible* (A09); *no s-sé si se puede numir/ eh, [ja'mar] rumana ooo española* (A09).

b) La inserción de elementos del léxico rumano en el habla, de los cuales los informantes suponen que forman parte del léxico español: *un [pa'lat]* (A11 – 'un palacio'); *un [sa'lar]* (A11 – 'un salario'); *mi papa eraaa [indži'njero ki'mist]* (A11 – 'ingeniero químico').

Este tipo de no-adaptación puede también conllevar un simple cambio de acento en palabras que se parecen en ambas lenguas: *[e'ra] la única persona con quien se podía [a'blar]* (A09); *[e'ra] [neθe'θario]* (A02). También: *aeronáutica* (A10) y *catédra* (A02).

Además, no pocas veces se puede observar un cambio de género en palabras de origen griego terminadas en -a como p. ej. 'tema', 'idioma' y 'problema', ya que en rumano éstas son femeninas, mientras que en español son masculinas: *la idioma* (A11); *la problema* (A11); *una tema* (A11).¹⁸

c) Los vocablos rumanos son hispanizados, i. e. adaptados en cuanto a la pronunciación o la morfología: *contracto* (A01 – 'contrato'); *[ak'sento]* (A01 –

¹⁷ La entrevistada forma la voz pasiva con *estar* en vez de *ser* y añade el agente mediante la preposición *de*, como en rumano.

¹⁸ En este caso es de suponer que los rumanos cometen el error porque en español los sustantivos masculinos terminados en -a son la excepción de una regla que en rumano se ha generalizado.

`acento'); [**re'suras**] económicas (A05 - `recursos'); [**korespon'damos**] siempre (A07 - `correspondemos'); **ésta**, por ejemplo (A11 - `esto'); leguma (A11 - `verdura'); en esta [**peri'oda**] (A11).¹⁹

- d) La semántica del vocablo rumano se expresa con palabras españolas, es decir se realiza una transferencia de significado que conlleva una extensión semántica: [*en'tonses*] con la [*'beka*], bueno, (la vida) fue bastante rosa ... no tenía ningún **cuidado**, practicamente (A01 - `preocupación, problema')²⁰; mis **dineros** estaban [*ja*] gastados (A05)²¹; **fuerte** fatal (A05 `muy fatal')²².

En el ámbito de las preposiciones también se pueden divisar interesantes fenómenos relacionados con la interferencia. Analizando el *corpus* puede constatarse que los inmigrantes rumanos en ciertos casos sustituyen la preposición española 'a', que se refiere a la dirección, por 'en', que denomina el lugar, ya que esta última corresponde formalmente a la rumana *în*, que puede tanto señalar la dirección como el lugar:

- (29) Eh, fuimos **en**, ehm, **en** [Jugo'slavia], dos veces, **en**, eh, **en** Turquía, **en** (A02)
Francia dos ['veses], **en**, eeh ... Portugal.
- (30) Me [voi] otra [ves] **en** Rumanía (A05)

La preposición *de* no pocas veces es utilizada, como en rumano, en vez de la española 'desde (hace)':

- (31) **deee** ... cinco años (A02)
- (32) **de** dos semanas (A05)

También se observan diversas estructuras y elementos que, obviamente, se basan sobre reglas y formas desviantes (por generalización y analogía equivocadas) y que, junto con aquellos que siguen la norma del español, constituyen la 'interlengua' española hablada por los inmigrantes: un sistema que es parecido al que usan hispanohablantes nativos, pero que aún es deficiente cuanto al léxico y la corrección gramatical, que carece de ciertas locuciones idiomáticas, etc. (cf. el término 'interlengua' en Housen 1996: 516).

Así, por ejemplo, algunos inmigrantes utilizaron formas 'regularizadas' en vez de irregulares de algunos verbos españoles:

- (33) **habemos** hecho los bailes (A05)²³
- (34) a pesar de todo lo queee se [**'via**] (A10)²⁴

¹⁹ Cf. rum. *contract - accent - resurse - corespondăm - legumă - asta - perioadă*.

²⁰ En este caso, la hablante transfiere todos los semas de la palabra *grijă* ('cuidado; preocupación en el sentido de problema, dificultad').

²¹ Aquí el plural se basa en el rumano *bani* (pl), que propiamente quiere decir 'monedas pequeñas'.

²² Cf. rum. *foarte fatal*.

²³ Partiendo del infinitivo de *haber*.

²⁴ Partiendo de la regla que los verbos en *-er* y *-ir* en imperfecto terminan en *-ía*.

Además, los entrevistados de vez en cuando confundieron ciertas palabras españolas, tanto en cuanto a su significado como a la propia forma:

- | | | |
|------|--|---------------------|
| (35) | un contacto estriiicho | (A01) ²⁵ |
| (36) | Comunió n Europea | (A02) ²⁶ |
| (37) | Creo que para mí es [ðemas'j ado] | (A09) ²⁷ |
| (38) | mi hija y mi niñeta | (A11) ²⁸ |
| (39) | Esperemos queee cada [ves], eeeh, echamos menos cosas . | (A07) ²⁹ |

Finalmente, se pueden divisar en el *corpus* transcrito influencias del catalán (valenciano), que también en Alicante está en contacto con el español. Ciertas palabras y locuciones catalanas (valencianas) usadas en el español de Alicante también pueden entrar en el español hablado por rumanos residentes en esta región, a causa de las relaciones cotidianas que ellos tienen con bilingües de catalán y español. He aquí algunos ejemplos:

- | | | |
|------|--|---------------------|
| (40) | era el pan de cada día | (A01) ³⁰ |
| (41) | [En'tonses jo ve'ni] como un cángur [...]. Un cángur del·la familia. | (A11) ³¹ |
| (42) | Mmh, carchofa , por [eg'zempio]. "La carchofa ". | (A11) ³² |

8. DESIDERATA

El estudio aquí presentado no pretende tratar el tema de la integración lingüística de los inmigrantes rumanos con todo detalle, debido a la relativa restricción de las posibilidades y los materiales disponibles. Además, faltan estudios sociológicos que traten especialmente el grupo de los inmigrantes rumanos en España. Las estadísticas españolas de población extranjera, por su parte, comprenden los rumanos simplemente como uno de muchos grupos de inmigrantes residentes en el país, pero advierten que son ya uno de los grupos cuyo número últimamente ha experimentado un aumento considerable (cf. INE 2004). Por todo ello, se debería investigar la situación lingüística y social de los inmigrantes rumanos más extensa e intensamente.

²⁵ Cf. esp. *estrecho* vs. *estricto*.

²⁶ Cf. esp. *comunidad* vs. *unión*.

²⁷ Cf. esp. *demasiado* vs. *suficiente*.

²⁸ Cf. esp. *niñita* vs. *nieta*.

²⁹ Cf. esp. *echar alguna cosa* vs. *echar de menos alguna cosa*.

³⁰ En vez de esp. *de todos los días* (cf. Szigetvári 1994: 8).

³¹ *Cángur* es una de las palabras que se corresponden en rumano y catalán (*cángur* vs. *cangúr*). Sin embargo, sólo en la Península Ibérica tiene el significado de 'persona que se encarga de atender a niños pequeños en ausencia corta de los padres' (cf. DRAE – *canguro*).

³² En este caso, la entrevistada había buscado una palabra 'española' que había aprendido como uno de los primeros vocablos en el supermercado. Sin embargo, se le ocurre la palabra catalana 'escarxofa' en vez de la española 'alcachofa' (cf. Szigetvári 1994: 21).

Para la lingüística románica, la investigación de la adquisición del español como segunda lengua por parte de los rumanos es un tema muy interesante, visto que en este caso entran en contacto dos lenguas románicas que durante siglos se han desarrollado separadamente y que, no obstante, tienen muchas características en común. Este contacto, por consiguiente, puede llevar a la aparición de fenómenos lingüísticos particulares que deberían ser evidenciados y detalladamente explicados. El estudio de los conocimientos de idioma de inmigrantes rumanos puede apoyar el desarrollo de mejores manuales de lengua española para rumanos, y puede facilitar el aprendizaje de esta lengua para inmigrantes rumanos, ayudándoles así a integrarse más rápidamente y con éxito en la sociedad española.

9. BIBLIOGRAFÍA

ARIPI: Asociația prietenilor ai României – Amigos de Rumanía para la Iniciativa y Promoción de Intercambios Culturales. Home Page de la asociación en Internet:

<<http://www.ua.es/personal/iliescu/aripi/presentacion.html>>

Última consulta: febrero 2007

Bamgbose, Ayo (1994): „Language and cross-cultural communication“ En: Pütz, Martin (ed.): *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company; pág. 89-101.

DRAE – *Diccionario de la Real Academia Española*. Vigésima Segunda Edición. También en internet:

<<http://buscon.rae.es/drael>>

Última consulta : febrero 2007

FEDROM: Federația Asociațiilor de Imigranți Români din Spania. Home Page de la organización en Internet:

<<http://www.fedrom.org>>

Última consulta: diciembre 2005

Gass, Susan (1996): “Transference and interference”. En: Goebel Hans et al. (eds.): *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: Walter de Gruyter; tomo I, págs. 558-567.

Gómez Gil, Carlos (2003): *La inmigración en Alicante y algunas de sus paradojas: Algunas preguntas y respuestas sobre la situación de los inmigrantes*. Universidad de Alicante.

Housen, Alex (1996): "Models of second language acquisition". En: Goebel, Hans et al. (eds.): *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: Walter de Gruyter; tomo I, págs. 515-525.

INE (2004) : "Extranjeros en España". En: *Cifras INE: Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 3 (2004). Versión electrónica en Internet:
<http://www.ine.es/revistas/cifraine/cifine_ext0605.pdf>
Última consulta: febrero 2007

Información. Alicante. Miércoles, 18 de enero 2006 [periódico]; págs. 8/9.

Iliescu Gheorghiu, Catalina (s. a.): *Lengua D – Rumano*. Home Page de la Prof. Catalina Iliescu Gheorghiu (Universidad de Alicante):
<<http://www.ua.es/personal/iliescu/rumano/>>
Última consulta: febrero 2007

Lüdi, Georges (2001): „Mehrsprachigkeit und Interferenzen“. En: Holtus, Günter et al. (ed.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer; tomo I,2, pág. 423- 435.

Lüdi, George / Py, Bernard ³(2003): *Être bilingue*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

MADRIDPRESS (s. a.): "Asociaciones de inmigrantes". Lista detallada de asociaciones de soporte para diversos grupos de inmigrantes:
<<http://www.madridpress.com>> [inmigrantes](#) > [asociaciones de inmigrantes](#)
Última consulta: febrero 2007

Martí Puig, Manuel / Moliner García, Odet (2002): "Español para inmigrantes rumanos adultos". En: *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*; págs. 577-585. También en: *Actas del XIII. Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Murcia, 2-5 octubre de 2002. Versión electrónica en Internet:
<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/52.marti_moliner.pdf>

Última consulta: febrero 2007

Oksaar, Els (1984): "*Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt* im Lichte individuumzentrierter Forschung". En: Oksaar, Els (ed.): *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*. Berlin; New York: de Gruyter; págs. 243-266.

Roesler, Patrick (2006): *Das Spanische der rumänischen Immigranten in Alicante*. Berlin: Humboldt-Universität, Philosophische Fakultät II, Institut für Romanistik [tesina de licencia-tura no publicada].

Român în Lume. "Rumano en el Mundo" – El periódico para la integración de los rumanos / Periodic românesc de informare și opinie. Serie Nouă, An V, Nr. 41 (16-31 octombrie 2005).

Sinner, Carsten (2004): *El castellano de Cataluña: Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos*. Tübingen: Niemeyer.

Sinner, Carsten (2005): "El estudio de las consecuencias lingüísticas de la emigración y de la emigración de retorno". En : *Analecta Malacitana* 28, 1 ; págs. 141-161.

Szigetvári, Mónika (1994): *Catalanisms en el español actual (Katalán elemek a mai spanyol nyelvben)*. Budapesta: Eötvös Loránd Tudományegyetem. Versión electrónica en Internet:

<<http://www.carstensinner.de>>

Última consulta: febrero 2007

Tarone, Elaine et al. (1983): "A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies". En: Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (ed.): *Strategies in Inter-language Communication*. London; New York: Longman; págs. 4-14.

Turell, Teresa (ed.) (2001): *Multilingualism in Spain*. Clevedon : Multilingual Matters.

Weinreich, Uriel ⁹(1979): *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague: Mouton.

Tipos de reflexión metalingüística y competencia gramatical en E/LE: estudio práctico sobre la perífrasis IR A + infinitivo

INMACULADA SOLÍS GARCÍA
Universidad de Salerno (Italia)
isgarcia@unisa.it

Inmaculada Solís García es investigadora de Lengua española en la Facultad de lenguas y literaturas extranjeras de la Universidad de Salerno. isgarcia@unisa.it

Resumen: En este trabajo se investiga el proceso de enseñanza/aprendizaje que conduce a la adquisición de la perífrasis ir a + infinitivo. En concreto, se analiza la debatida influencia que sobre él ejerce la reflexión metalingüística. Nuestro estudio parte de la hipótesis de que el efecto positivo sobre la competencia de uso de la perífrasis depende del tipo de reflexión metalingüística propuesta. Para probarla se explora la relación entre distintos tipos de reflexión metalingüística explícita y la competencia de uso de la perífrasis. Se describe la competencia de cuatro grupos de estudiantes universitarios que habían experimentado didácticas diferentes, midiéndola en cinco pruebas basadas en las cuatro destrezas básicas: comprensión oral y escrita, producción oral y escrita (guiada y libre). Asimismo, se sondea su capacidad de reflexión metalingüística explícita. Del análisis de estos datos se revela la existencia de una influencia entre el tipo de reflexión metalingüística y el grado de competencia en el uso de la perífrasis.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los motivos que me ha impulsado a realizar este trabajo ha sido la constatación del escaso recurso a la Perífrasis ir a + infinitivo por parte de los estudiantes universitarios italianos de E/LE de nivel avanzado. Esta deficiencia se manifiesta especialmente en el reducido número de contextos en que la utilizan.

Este estudio se centra en la influencia que determinados tipos de reflexión metalingüística explícita¹ ejercen en el proceso de aprendizaje de la perífrasis. Se basa en dos hipótesis acerca de la relación entre el conocimiento metalingüístico y el uso que podrían resultar controvertidas si se aplican en general a la influencia de la reflexión gramatical sobre la competencia de uso, por lo que las aplicaremos exclusivamente al aprendizaje de la perífrasis. La primera concierne la capacidad de reflexión del aprendiz y se puede formular de este modo: *"cuanta mayor capacidad de reflexión metalingüística tenga el aprendiz acerca de la perífrasis, mayor será su competencia en el uso"*; la segunda responde a la tipología de la reflexión: *"cuanto más explicativa sea la teoría sobre la que se basa la reflexión metalingüística sobre la perífrasis, más numerosos y variados serán los contextos en los que los aprendices la apliquen"*.

Mi objetivo es comprobar si se confirman estas hipótesis en el caso de la adquisición de la perífrasis ir a + infinitivo, examinando su presentación didáctica en el aula, la capacidad de

¹ Mi trabajo parte de las premisas sobre la relación entre la reflexión metalingüística y la construcción de una gramática segunda propuestas por Henry Adamczewsky y Jean-Marie Zemb.

reflexión metalingüística y la competencia en su uso por parte de los estudiantes. En el último apartado, he propuesto algunas soluciones prácticas a los problemas que poco a poco he ido identificando, basadas en una línea didáctica de atención hacia la forma significativa y hacia los efectos expresivos que ésta contribuye a generar en los distintos actos lingüísticos.

Descripción del proyecto.

He analizado la competencia de cuatro grupos de estudiantes que habían seguido distintos procesos didácticos mediante cinco pruebas: un test de comprensión oral y escrita, un test de producción escrita y una redacción libre y, por último, una conversación oral. También he sondeado su capacidad de reflexión metalingüística explícita a través de una pregunta acerca del valor y los usos de la Perífrasis.

Los grupos pertenecen a dos facultades universitarias de idiomas que se distinguen por el tipo de didáctica (grupo 1 y grupo 2). En cada facultad hemos subdividido a los estudiantes según el número de horas de didáctica que habían cursado (subgrupo A y subgrupo B). Los subgrupos 1A y 2A han seguido 120 horas de didáctica; el subgrupo 1B 380 horas, mientras que el subgrupo 2B había seguido 420 horas² de curso. La disparidad de horas de didáctica entre estos dos últimos grupos depende de la distinta organización de los cursos.

He articulado este trabajo en cinco apartados. En el primero (cap. 1: *¿Cómo se enseña la perífrasis en el aula?*) describo el proceso didáctico que ha acompañado a los estudiantes en su aprendizaje de la perífrasis. Entre los factores que caracterizan este proceso he seleccionado para su estudio dos: las conceptualizaciones gramaticales y los ejercicios que se practican en clase. No he considerado otros factores como la exposición al input o la modalidad de estudio individual también merecedores de un análisis detallado.

A continuación, intento descubrir qué es lo que saben los aprendices acerca de la perífrasis (cap. 2: *¿Qué saben los aprendices de la perífrasis?*). Para responder a esta pregunta he realizado una prueba en la que invitaba a los estudiantes a explicitar³ todo lo que sabían sobre su funcionamiento: valor en el sistema, contextos de uso, etc.

En el capítulo 3, titulado "*¿Cómo la usan?*", ilustro los resultados del análisis de los test de comprensión oral y escrita, de producción oral y escrita (guiada y libre)⁴. En ellos es posible distinguir notables diferencias cuantitativas y cualitativas en el uso de la perífrasis por parte de los grupos que han seguido una didáctica diferente (1A-1B / 2A-2B). En general, la competencia de los alumnos pertenecientes a los grupos 1 es notablemente inferior en todas las destrezas respecto a la de los estudiantes de los grupos 2.

Seguidamente propongo una interpretación de estos datos desde el punto de vista de su relación con la capacidad de reflexión metalingüística (cap. 4: *¿Qué relación se puede establecer entre estos resultados y la capacidad de reflexión metalingüística?*), comparando los datos de competencia con los datos de reflexión. Al comparar la didáctica de los grupos 1 con los resultados obtenidos en su competencia podríamos pensar que una de las causas de su fracaso consiste en el tipo de conceptualización y de ejercicios que han realizado; los listados y la atención exclusiva en la forma no parecen permitir la adquisición de una nueva conciencia lingüística sobre la operación llevada a cabo por la perífrasis.

Los datos del grupo 2, en cambio, en el que la didáctica estaba dirigida hacia la adquisición de la operación lingüística que se realiza con la perífrasis parecen indicarnos la dirección que deberían seguir las conceptualizaciones gramaticales en el aula.

² Los grupos 1 A y 1 B constan de 15 alumnos mientras que los grupos 2 A y 2 B están formados por 20 alumnos cada uno.

³ Nos referimos a una reflexión consciente. También puede realizarse un sondeo de la actividad metalingüística inconsciente a través de entrevistas de carácter introspectivo a cada estudiante. No las hemos realizado en este proyecto aunque se trata de una indagación necesaria para poder determinar las reglas de su interlengua.

⁴ Por motivos de espacio no he podido incluir los distintos test en este artículo. Las personas interesadas en realizar una comprobación de estos resultados, pueden solicitarlos a la siguiente dirección de correo electrónico: isgarcia@unisa.it

Dedico el último capítulo a sugerir algunas actividades prácticas que pueden contribuir a renovar la didáctica de este operador (cap. 5: *¿Cómo se puede mejorar la didáctica de la perífrasis?*), proporcionando ejercicios enfocados significativamente en la forma.

Capítulo 1. ¿Cómo se enseña la perífrasis en el aula?

Como hemos anticipado nos limitaremos a estudiar dos de los distintos factores del proceso didáctico: en primer lugar, las conceptualizaciones gramaticales que los profesores y los manuales presentan en el aula; más adelante, analizaremos los ejercicios que se practican en clase.

1. 1. Las conceptualizaciones

Los grupos 1A y 1B han compartido las conceptualizaciones del manual y del profesor. La explicación del manual reza así:

"Ir a + inf." expresa la idea de posterioridad inmediata al eje temporal en que se sitúa la acción y suele presentar un matiz de intencionalidad cuando el sujeto es animado.

Voy a comer (tengo la intención de ...)

Vamos a esperarles a la estación ≠ les esperaremos en la estación⁵.

Íbamos a hacer una excursión a la montaña (teníamos la intención de hacer una excursión...)⁶.

El profesor, por su parte, señala una lista de funciones que desempeña la perífrasis:

"FUNCIONES

1. Futuro inmediato. *Ir a + inf. indica FUTURO INMEDIATO: Voy a comprarme una casa.*

Domani partiamo per le vacanze: Mañana vamos a irnos de vacaciones.

2. Principio de la acción. *Indica también el principio de la acción: Siediti a tavola che sto per servire il pranzo / Siéntate a la mesa que voy a servir la comida.*

Sta per uscire il sole, devono essere le sei / Va a salir el sol, serán las seis.

3. Intención o voluntad del sujeto. *Puede expresar también intención o voluntad del sujeto:*

Ho intenzione di lasciare gli studi / Voy a dejar de estudiar.

4. Influir sobre el interlocutor. *Puede usarse para intentar influir sobre el interlocutor:*

¿Vas a permitirle que haga una cosa así?

¿Vamos a quedarnos de brazos cruzados?

5. En el diálogo puede expresar evidencia:

- *¿Estás contenta con tu trabajo? – ¡Cómo no voy a estarlo!*

- *¿Era éste el libro de que me hablaste? – ¡Cómo no va a serlo!*

6. Negación. *Se utiliza en el lenguaje coloquial en interrogaciones y exclamaciones para expresar una negación:*

- *Cuéntame qué hiciste ayer – Sí, justo a ti te lo voy a contar*

- *¿María habla perfectamente el ruso? – ¡Qué va a hablarlo!⁷.*

Como puede apreciarse se trata de distintos tipos de conceptualizaciones. En la primera se propone un valor único para la perífrasis sin explicar su uso en los distintos contextos; en la segunda, al contrario, no se presenta ningún valor único sino que se citan los contextos más frecuentes de uso sin reflexionar sobre lo que pueden tener en común.

Ahora bien, la hipótesis de valor único propuesta por el manual, según la cual la perífrasis expresaría la idea de posterioridad inmediata al eje temporal en que se sitúa la acción, es fácilmente invalidable si se piensa en todos los usos "no futuros" de la perífrasis (rechazo, usos pasados o simultáneos al presente temporal en que se sitúa la acción, etc.). Además, los

⁵ En este manual no se explica en ningún momento esta diferencia a la que se alude en el ejemplo entre el uso de la Perífrasis y el del Futuro.

⁶ Fernández J. – Fente R. – Siles J, *Gramática del Curso intensivo de español*, SGEL, 2000 2ed. renovada Madrid, p. 93.

⁷ Esta explicación forma parte de los apuntes recogidos por los estudiantes del grupo 1 A y es la misma que habían recibido los alumnos del grupo 1 B el año anterior.

estudiantes tienen la posibilidad de criticar de este modo la conceptualización del manual, visto que en la lista propuesta por el profesor se señalan estos usos de la perífrasis que entran en contradicción con el valor único (véanse en concreto los usos 5 y 6).

Además, las contradicciones entre las dos propuestas pueden crear caos en la construcción por parte de los aprendices de su gramática segunda. A la confusión en la sistematización de los aspectos que diferencian la perífrasis de otros operadores como el Futuro, el Presente, etc. cabe añadir el hecho de que en cualquier texto el estudiante puede encontrarse con un input que no responde a la visión de la perífrasis en términos de futuridad.

Por otro lado, si es posible que se den contradicciones dentro del discurso pedagógico entre el manual y las propuestas del profesor, también es frecuente que esto suceda entre las propuestas de un profesor y las de otro dentro del mismo proyecto didáctico.

¿Qué ocurre con la lista de efectos expresivos propuesta por el profesor? Sin explicación sobre el valor común a todas las interpretaciones que se comentan, constituye una conceptualización "débil" del funcionamiento de la perífrasis. En primer lugar, porque limitándose a la expresión de una lista de efectos contextuales, estos efectos entran en contraste entre ellos y al aprendiz no se le dan instrumentos para entender este contraste. Por ejemplo, ¿cómo puede explicarse al alumno el hecho de que el mismo operador lingüístico, la perífrasis, pueda servir para expresar la evidencia y la negación de una acción?

Asimismo, este tipo de conceptualización es débil porque la lista no le permite al aprendiz ir más allá de los usos contemplados en ella (necesariamente limitados)⁸. Por este motivo no genera autonomía.

Pasemos ahora a comentar las explicaciones que se proporcionan en los grupos 2A y 2B. Pertenecen al resumen gramatical de los manuales "*Gente 1*" y "*Gente 2*"⁹. La exposición del uso de la perífrasis en estos textos está bastante fragmentada. La primera conceptualización aparece en "*Gente 1*" en el apartado dedicado a la expresión de acciones futuras:

"REFERIRSE A ACCIONES FUTURAS

[Presente]¹⁰

[Perífrasis]

- *Otra manera de expresar la idea de futuro es usar IR a + Infinitivo (con una marca de momento futuro o sin ella). Esta forma expresa los planes o las intenciones como referidos a acciones futuras:*
- *(El próximo año) vamos a hacer un viaje por el Norte de España.*
- *¿El Sr. López? Creo que va a ir a Madrid mañana.*

Atención: Hay expresiones con IR a + infinitivo que sólo indican la decisión de hacer algo, en una acción inmediata:

- *Ahora está en casa.*
- *¿Sí? Pues vamos a llamarle por teléfono*

Y hay otras que no indican ni futuro ni intención, y en las que el verbo IR conserva su idea de movimiento:

Andrés está en el hotel

Pues vamos a verlo (Vamos al hotel)

¿Adónde vas?

A hacer footing

[Futuro]¹¹.

En "*Gente 2*" se sigue presentando en un apartado dedicado a la expresión de futuro: "EXPRESAR FUTURO"

⁸ Para un análisis más detallado de estas conceptualizaciones véase Matte Bon, F. "Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática" RedEle n. 6, febrero 2006: 1-42.

⁹ AA.VV *Gente 1 (Libro de trabajo y Resumen gramatical)* Difusión, Barcelona 2004; AA.VV. *Gente 2 (Libro de trabajo y Resumen gramatical)* Difusión, Barcelona 2004.

¹⁰ En estas citas se omite la parte dedicada a la exposición de la teoría gramatical acerca del Presente y del Futuro.

¹¹ AAVV *Gente 1*: 140.

[Futuro]

- Usamos la perífrasis *IR a + infinitivo* cuando queremos relacionar el futuro con el momento presente. La acción futura se presenta como una intención, un proyecto o una previsión. Podemos decir que entre *comeré* y *voy a comer* existe una relación semejante a la que se da entre *comí* y *he comido*.

Vamos a organizar un viaje. ¿Quieres participar?

Voy a hacer lo que me pide, pero no lo veo claro.

[Presente]¹²".

El manual no ofrece, pues, una visión global del uso de la perífrasis. El profesor propone, en cambio, un valor de operación en el sistema y comenta algunos de sus usos:

"En todos los usos de ir a + inf., el enunciador presenta la relación de la que está hablando como algo que no se da espontáneamente: con ir, el enunciador establece un enlace sujeto-predicado para hacer luego con él distintos tipos de operación: reafirmarlo, negarlo, contemplarlo simplemente, etc. Por eso detrás de todos los usos de ir a + inf. se percibe claramente una fuerte presencia del enunciador: de ahí los matices de mayor emotividad o participación en lo dicho. Los usos de ir como operador metalingüístico se sitúan siempre en el nivel de lo que se dice, y remiten sólo indirectamente a un referente extralingüístico.

•Valor en el sistema: el enunciador presenta la relación de la que está hablando como algo que no se da espontáneamente; se percibe claramente una fuerte presencia del enunciador •Usos: según los actos lingüísticos que se estén realizando: reafirmar, negar, contemplar el enlace sujeto-predicado".

En este caso se puede observar, como en el anterior, una cierta incoherencia entre el discurso del manual y el del profesor, ligada a la variedad de las fuentes. La fragmentación del discurso gramatical en el manual impide hacerse una idea global del valor de la perífrasis y produce una ambigüedad; así, lo que es sólo uno de sus usos se podría interpretar como un uso único o incluso como su valor en el sistema: el valor de la perífrasis consistiría en su capacidad para expresar la idea de futuro como intención o proyecto. Sin embargo, la propuesta de valor invariante del profesor, que se destaca por su distancia de la idea de futuro cronológico, no entra en contradicción con la del manual y es altamente explicativa (permite justificar todos sus usos, no sólo los de expresión de la idea de futuro).

1.2. Los ejercicios.

En ambos grupos se proponen ejercicios cuyo objetivo es dirigir la atención del alumno hacia los aspectos formales del input. Esto quiere decir que en ambos tipos de didáctica se aboga por una práctica explícita de la gramática basada en la consideración de que en una situación comunicativa genuina y en tiempo real, los aspectos formales del input quedarían sin advertir por el alumno. Veamos cómo se ejercitan los estudiantes.

En el cuaderno de ejercicios practicado por los grupos 1A y 1B se proponen solamente dos ejercicios sobre la perífrasis.

"Ejercicio 181: Sustituya la forma de futuro en cursiva por la perífrasis verbal ir a + infinitivo, según el modelo.

Modelo: Saldré a la calle ----- Voy a salir a la calle.

- 1. Lo celebraremos.*
- 2. ¿Cortarás tú el pastel en la fiesta?*
- 3. Se negarán a asistir.*
- 4. Pintaré la fachada de blanco*
- 5. ¿Plantarás lechugas?*
- 6. ¿Devolverá usted el regalo?¹³".*

Este ejercicio presenta un enfoque formalista; el estudiante no necesita reflexionar sobre el significado de la forma perifrástica, pues lo único que requiere el ejercicio es que conozca su morfología y sepa inferir del modelo la persona gramatical en que tiene que conjugar la perífrasis. Por otro lado, este tipo de ejercicios de transformación, tal como se proponen,

¹² AA.VV *Gente 2*: 100.

¹³ Fernández J. – Fente R. – Siles J., *Curso intensivo de español, Nivel Elemental-intermedio*, SGEL 2000 2ed. Renovada, pp. 111.

transmiten implícitamente la idea de que las formas que sufren esa transformación, en este caso, el futuro y la perífrasis ir a+inf., tienen un valor equivalente.

Tampoco el segundo ejercicio sale mejor parado:

“Ejercicio 183. Utilice las perífrasis ir a, tener que o hay que según los casos para contestar a las siguientes preguntas:

1. *¿Qué vais a hacer el año que viene?*
2. *¿Qué necesitas para ir de camping?*
3. *¿Comeremos mañana juntos?*
4. *¿Es obligatorio que yo vaya?*
5. *¿Tienes que firmar la solicitud?*
6. *¿Lloverá mañana?”¹⁴. [el subrayado es mío]*

Este tipo de preguntas parece estar pensado para que el estudiante, reconociendo en el contexto una marca o de “futuro” o de “obligatoriedad”, responda en consecuencia respetando la marca de la pregunta por medio de la perífrasis ir a+ o de las perífrasis de obligatoriedad. Se trata de una variación del ejercicio de transformación: a una forma que indique obligatoriedad correspondería una de las perífrasis respectivas, a una forma que indique futuro, la perífrasis ir a+inf. (volvemos a encontrar así indirectamente la equivalencia sinónimica entre el futuro y la perífrasis ir a + inf. que se había planteado en el primer ejercicio).

Asimismo, este ejercicio propone una reflexión metalingüística sobre la distinción en español entre dos modalidades, una volitiva (la perífrasis ir a + inf. para expresar planes para el futuro) y una deóntica (las dos perífrasis de obligatoriedad), que, en realidad, no presenta ninguna dificultad para los hablantes italianos. Éstos la pueden resolver recurriendo a su conocimiento de la lengua materna (la futuridad se correspondería con la perífrasis, la perífrasis “dovere+ inf.” con “tener que”, y la perífrasis “bisogna + inf.” con “hay que”), sin necesidad de pensar en el significado de esas formas en español. Mayor dificultad hubiera representado la distinción entre los operadores que sirven para expresar una misma modalidad; en nuestro caso, la expresión de planes en el futuro a través del presente, del futuro o de la perífrasis ir a+inf.

Por último, la ambigüedad de la instrucción (*“según los casos”*) no tiene en cuenta que, en realidad, en todas las respuestas es posible utilizar las tres perífrasis, como puede observarse en:

¿Qué vais a hacer el año que viene? Vamos a ir a Inglaterra / Tenemos que ir a Inglaterra / Hay que ir a Inglaterra.

¿Qué necesitas para ir de camping? Voy a necesitar muchas cosas que no tengo / Tengo que comprar todo / Hay que comprar todo

¿Comeremos mañana juntos? sí / no / no sé... es que voy a ir a casa de mi hermana / es que tengo que ir a la compra / Hay que ver si podemos. (¿es capaz el alumno de percibir el matiz imperativo de la respuesta “vamos a comer juntos”?)

¿Es obligatorio que yo vaya? Voy a preguntárselo al jefe / Tienes que ir / Hay que ir.

¿Tienes que firmar la solicitud? sí / no / no sé , voy a preguntárselo al jefe / tengo que firmarla / sí, hay que firmarla.

¿Lloverá mañana? Va a llover, te lo digo yo / Tiene que llover; si no, se seca todo / Hay que ver.

En conclusión, no parece ser necesario el conocimiento del significado de la forma para poder realizar con éxito cualquiera de estos dos ejercicios. Otro de los problemas que se presentan en este grupo estriba en el hecho de que no se practican ejercicios sobre la perífrasis en tiempos verbales que no sean el presente.

Veamos ahora qué ocurre en los grupos 2A y 2B. En *Gente 1*¹⁵, se propone este ejercicio:

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ El primer ejercicio sobre la perífrasis aparece en *Gente 1* 2004: 86-87.



gente que viaja

Un viaje de negocios

Os habéis convertido en las/los secretarías/-os del Sr. Berenstain. Es un ejecutivo que trabaja en Frankfurt y que viaja mucho. En parejas, tenéis que organizarle un viaje a España: elegir los vuelos. Conocéis su agenda de trabajo, sus "manías" y, además, tenéis un fax con los horarios de los vuelos.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
7	8	9	10	11	12
14	15	16	17	18	19
21	22	23	24	25	26
28	29	30			


VIAJES MARTINSANS, S.A.
 CENTRAL DE EMPRESAS
 TEL.433 35 33 - FAX 433 01 02

FAX DE/FROM Carolina Mayoral
 PARA/TO: alumnos de español de esta clase
 Número de páginas/number of pages: 1

El día 13 está en Frankfurt.
 El próximo día 14 tiene una reunión en Madrid a las 16.15h (en el Paseo de la Castellana).
 Tiene una reunión en San Sebastián el día 16 a las 9h.
 Tiene que estar en su oficina en Frankfurt el día 17 antes de las 18h.
 No le gusta viajar de noche.
 En Madrid quiere alojarse en un hotel céntrico y no muy caro.
 En San Sebastián va a alojarse en casa de unos amigos.

FRANKFURT / MADRID

		salida	llegada
LH4812	FRA/MAD	09.25	11.55
IB3507	FRA/MAD	12.55	15.25
LH4700	FRA/MAD	16.30	19.05
LA171	FRA/MAD	17.10	19.35

MADRID / SAN SEBASTIÁN

		salida	llegada
AO106	MAD/EAS	07.45	08.35 (lu, mi, vi)
AO110	MAD/EAS	16.00	16.50 (mi, ju, sa, do)
ZR 447	MAD/EAS	17.50	19.30 (lu, ma, mi, vi)

— NO HAY VUELOS DIRECTOS SAN SEBASTIÁN / FRANKFURT —

SAN SEBASTIÁN / BARCELONA / FRANKFURT

		salida	llegada
YW3473	EAS/BCN	13.40	14.40
LH4743	BCN/FRA	18.40	20.45

SAN SEBASTIÁN / MADRID / FRANKFURT

		salida	llegada
AO105	EAS/MAD	09.15	10.05
LH 4701	MAD/FRA	12.50	15.20

Códigos de líneas aéreas:

LH= Lufthansa IB= Iberia
 LA= Lan Chile ZR= Mulk Air
 AO= Aviacó YW= Air Nostrum

Ahora haced la reserva. El profesor va a simular que es el empleado de una agencia de viajes.

OS SERÁ ÚTIL...

el (vuelo) de las 7.12h
 el (vuelo) de IBERIA

Con el de las... } va a
 Si toma el de las... } llegar...

- ... a la hora.
- ... demasiado tarde.
- ... pronto.
- ... antes de las 12h.
- ... después de las 13h.
- ... de día /de noche.

IR + A + INFINITIVO

El día 1...
 A las 4h...
 El martes...


voy } a { salir
 vas } { llegar
 va } { venir
 vamos } { ir
 vais } { ...
 van }

Esta actividad consiste en la realización de una tarea: organizar un viaje de trabajo. El ejercicio está enfocado hacia el significado, pues lo que quiere es favorecer la comunicación en un contexto lo más "real" posible, por lo que no se plantea una atención hacia la forma. Para realizar la tarea se propone una serie de "instrumentos lingüísticos" entre los que se encuentra la perífrasis. En realidad, el hablante para hacer planes en el futuro y organizar el viaje podría utilizar las tres opciones: el Presente, el Futuro o la perífrasis; sin embargo, en el esquema sólo se presenta la opción de la perífrasis, sin indicar la particularidad de la operación metalingüística realizada con ella.

El foco de este tipo de actividad está en el mensaje y no en la forma significativa.

También se practican en estos grupos otros ejercicios formalistas que presentan las mismas dificultades que los de los grupos 1A y 1B. Por ejemplo,

¿Qué va a pasar? Está bastante claro, ¿no? Utiliza los siguientes verbos.

 <p>Una niña pequeña está jugando encima de una mesa.</p> <p>Se va a caer</p>	 <p>Juanito no ha estudiado nada para este examen.</p>	 <p>Unos señores se dirigen a un restaurante.</p>
 <p>Hace mucho frío y el cielo está gris.</p>	 <p>Una bomba está activada.</p>	 <p>Un deportista corre hacia una valla.</p>

Verbos disponibles: saltar, suspender, caerse ✓, entrar, explotar, nevar.

1.
 2.
 3.
 4.
 5.

AA.VV Gramática básica del estudiante de español, Difusión Barcelona 2005.

Por un lado, el estudiante no tiene que pensar qué forma debe utilizar (Presente, Futuro, perífrasis) y por qué, puesto que al ver el modelo (*¿qué va a pasar?*) ya sabe que tiene que usar la perífrasis; de nuevo la atención está en la forma, en su conjugación y no en su significado, que se supone resuelto a partir de la conceptualización (*"Hecho futuro que presentamos como resultado lógico de lo que sabemos en el presente"*; •Usos: - *predecir o preguntar por un futuro que consideramos ya evidente*¹⁶).

Asimismo, en este ejercicio se da una confusión implícita entre el mundo extralingüístico y la lengua. No se contempla la actitud del enunciador ante la realidad, quien en una misma situación puede usar la perífrasis o el futuro o el presente, realizando, eso sí, operaciones metalingüísticas completamente diferentes. Con la perífrasis se trata de un anuncio en el que el enunciador tiene en cuenta su experiencia, con el presente se informa de algo que se deriva automáticamente del comportamiento de la niña, como un razonamiento sobre unos datos; en el anuncio con el futuro el enunciador se neutraliza. De ahí que, aun cuando éste considere evidente un hecho futuro, puede representarlo como le parezca, es decir, según cómo quiera que interprete su interlocutor este hecho futuro, como si fuera evidente o como si no lo fuera¹⁷.

Así pues, las imágenes de los dibujos, que intentan representar una situación del mundo extralingüístico, pueden ser presentadas lingüísticamente sea con el Futuro que con la

¹⁶ AA.VV Gramática básica del estudiante de español, Difusión Barcelona 2005, p. 185.

¹⁷ Sobre las diferentes operaciones metalingüísticas que hay detrás de cada uno de estos operadores que sirven para expresar la idea de futuro, véase el citado Matte Bon 2006.

perífrasis. Sin embargo, la concepción de este ejercicio parece llevarnos a interpretar unívocamente la relación entre la imagen y la forma lingüística de la perífrasis.

En este tipo de ejercicios se deberían proponer instrucciones más detalladas, tanto sobre la situación comunicativa en la que deberían emitirse esos enunciados, como sobre las instrucciones metalingüísticas que debería realizar el enunciador (diferenciando el significado del Presente, del Futuro y de la perífrasis).

Además de los ejercicios anteriores, el grupo 2B ha practicado el uso de la perífrasis por medio de transposiciones del italiano al español:

"- *Ho appena visto il telegiornale.*

+ *E allora?*

- *Allora, vai a casa e guardatene uno.*

+ *Ma come vuoi che vada a casa a vedere un telegiornale? C'eri anche tu quando il capo ci ha detto di finire questo lavoro entro domani mattina."*

En estas transposiciones se le pide al estudiante que interprete el texto y que intente encontrar la operación equivalente en español, pensando en la operación metalingüística que está realizando el enunciador en italiano, en su intención comunicativa.

En este ejemplo, el aprendiz debería interpretar el rechazo por parte del enunciador de la propuesta "*ir a casa*" de su interlocutor. Este rechazo se expresaría en español por medio de la perífrasis "*ir a + inf.*" El ejercicio se basa en una gramática de operaciones y se centra en una forma significativa.

1.3. Conclusiones

Las conceptualizaciones del grupo 1 son contradictorias y débiles desde un punto de vista explicativo. También en el grupo 2 se encuentran algunas incoherencias entre las distintas hipótesis, pero su capacidad explicativa es mucho más fuerte.

Las actividades propuestas en los grupos 1 están enfocadas en la forma, mientras que las de los grupos 2 están más diversificadas, ya que se centran tanto en el mensaje como en la forma significativa.

Capítulo 2. ¿Qué saben los aprendices de la perífrasis?

Las explicaciones que nos proporcionan varían mucho según el grupo al que pertenezcan los aprendices. En el grupo 1A un 33 % de los aprendices no proponen ningún tipo de reflexión metalingüística explícita; el restante 66 % proporciona una explicación en términos cronológicos, asociando la perífrasis a la expresión de la futuridad ("*acción que está a punto de hacerse*", "*proyectada en el futuro*", "*acción que no tiene un tiempo determinado*", etc.).

En el grupo 1B sorprendentemente aumenta el porcentaje de aprendices que no nos dan una reflexión metalingüística explícita (un 42%). El 58% restante explica el valor de la perífrasis, como el grupo 1A, en términos cronológicos ("*acción futura*", "*inmediata*", etc.).

En cambio, en el grupo 2A el porcentaje de estudiantes que no proponen reflexión metalingüística explícita baja a un 11%. Un 44%, como en los grupos anteriores, propone como valor en el sistema la expresión de acción futura o de inmediatez de la acción y el restante 44% presenta, junto a la expresión de la idea de futuro, la formulación de un rechazo de lo que ha dicho el interlocutor, aunque no se plantea el nexo entre estas dos interpretaciones contextuales.

Por último, el grupo 2B es el más homogéneo. El 100% de los aprendices reflexionan sobre la diferencia entre la perífrasis y el futuro en términos de actitud del enunciador (neutralidad, seguridad, responsabilidad, etc.); también se interesan por las interpretaciones y las dinámicas contextuales derivadas de la presencia en el mismo contexto de diversos operadores (perífrasis-futuro; futuro-perífrasis, etc.).

Capítulo 3. ¿Cómo la usan?

A continuación ilustraremos los resultados conseguidos en cada una de las destrezas por los estudiantes que han participado en este estudio.

3.1 Test de comprensión oral

El test de comprensión oral consta de 14 ítems. En cada uno de ellos el estudiante tiene que indicar la interpretación adecuada de un enunciado que contiene la perífrasis:

1. *Estás leyendo una novela que ha leído ya una amiga tuya y te pones a comentar con ella que el protagonista se casa con su novia.*

[- Vaya, se casa con su novia...

-¡Qué va a casarse con su novia!]¹⁸

En su respuesta...

- a) tu amiga está convencida de que el protagonista se casa con su novia.
- b) tu amiga rechaza la posibilidad de que el protagonista se case con su novia.
- c) tu amiga cree que el protagonista se casará con su novia en el futuro.
- d) otra interpretación: _____

En este tipo de destreza todos los ítems responden a la perífrasis. Se trata de 14 situaciones variadas en las que aparece usado este operador con distintos efectos expresivos: para rechazar una idea del contexto en presente y en pasado, para indicar planes para el futuro, la inminencia de una acción, etc.

Procederemos examinando en primer lugar los datos recogidos para analizar con ellos la competencia en la interpretación de este operador por parte de los estudiantes; posteriormente describiremos los contextos fijándonos en las regularidades que se pueden percibir en las interpretaciones propuestas.

Respecto a la competencia, hemos considerado que con un 80% de respuestas correctas (a partir de 12 respuestas acertadas sobre 14) se puede hablar de competencia en la comprensión oral de la perífrasis:

	1A (120 horas)	1B (380 horas)	2 A (120 horas)	2B (420 horas)
0-5 aciertos	66,6 %	33 %	0 %	0 %
6-11 aciertos	33,3 %	50 %	87,5 %	49 %
12-15 aciertos	0 %	16 %	12,5 %	51 %

Los porcentajes de aciertos en los distintos grupos son distintos; mientras que en el grupo 1 A el porcentaje más alto de estudiantes se sitúa en la franja baja (entre 0-5) y en el grupo 1 B en la media (entre 6-10), en el grupo 2 A se localiza en la media (entre 6-10) y en el 2 B en la franja más alta (entre 11-15). El grupo que posee mayor número de estudiantes con competencia en la comprensión oral es el 2 B.

Se puede hacer otra observación interesante si analizamos la diferencia entre el grupo 1 B y el grupo 2 A. Los resultados del grupo 2 A son ligeramente más positivos que los del grupo 1 B, a pesar de la diferencia considerable de horas de didáctica entre ellos; mientras el grupo 1 B ha cursado 380 horas, el grupo 2 A solamente 120; sin embargo, en el grupo 2 A hay un 87,5 % de estudiantes en la franja media y un 12,5 % en la franja alta; en el grupo 1 B, en cambio, un 33 % están en la franja baja, un 50 % en la media y un 16 % en la alta.

A continuación propondremos una interpretación de los datos comentando los contextos que resultan más conflictivos y las eventuales regularidades observables en cada grupo. En la columna vertical de la izquierda se señala el tipo de interpretación correcta que corresponde al ítem (rechazo, futuro, otros). El número del ítem en el test aparece en la fila horizontal, mientras que el porcentaje de la intersección es el porcentaje de aciertos de cada ítem:

¹⁸ Hemos puesto entre corchetes el diálogo dramatizado en clase.

Grupo 1A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Rechazo	66%				33%	66%	33%			66%				66%
Futuro				10%					33%			33%		
Otros		33%	33%					33%			33%		33%	

En este grupo los contextos en los que el enunciador usa la perífrasis para rechazar la información que acaba de presentar su interlocutor (ítems 1, 5, 6, 7, 11 y 15) son los que presentan mayor proporción de aciertos. En estos enunciados la perífrasis aparece en tiempo presente, pasado y futuro.

En cambio, los contextos en los que se usa para expresar el futuro (ítems 4, 10, 13) resulta "difícil" vistos los resultados. Se trataría de un dato más bien sorprendente si no obedeciera al hecho de que, en los contextos de futuro, las respuestas estaban predispuestas para comprobar la diferencia entre los tres operadores que se usan con valor de futuro en un mismo contexto (perífrasis, Presente y Futuro). En realidad, en la fase de reflexión metalingüística de este grupo no se había propuesto un contraste onomasiológico entre estos operadores que sirven para expresar idea de futuro.

Asimismo, este grupo demuestra poca competencia en otra serie de contextos (ítems 2 -suposición en el pasado-, 3 -expresión de la condición-, 8 -confirmación con valor presente-, 12 -queja en el pasado- y 14 -recomendación en imperativo negativo-). Éstos se caracterizan por no aparecer en la lista propuesta por el profesor como explicación de la perífrasis. Así pues, nos volvemos a encontrar con "contextos difíciles" en los que estos aprendices no consiguen realizar una acertada reflexión metalingüística autónoma acerca de ellos.

Grupo 1B

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Rechazo	50%				66%	50%	66%			100%				16%
Futuro				50%					50%			33%		
Otros		50%	66%					33%			50%		50%	

Cinco de los seis contextos de rechazo (ítems 1, 5, 6, 7, 11 y 15) en el grupo 1 B han obtenido un 50 % de aciertos o un número superior. En cuanto al uso futuro (ítems 4, 10 y 13) y a los demás contextos no incluidos en la lista del profesor (ítems 2, 3, 8, 12 y 14), los resultados de este grupo mejoran ligeramente respecto al grupo anterior.

Esta mejoría puede depender de distintas causas. Por ejemplo, este grupo podría haber activado una reflexión metalingüística más profunda debida al aprendizaje individual. Los estudiantes del grupo 1 A habían seguido por primera vez el curso sobre la perífrasis ir a + inf. y no se habían sometido todavía a ninguna prueba de examen. El grupo 1 B, sin embargo, había realizado dos pruebas de examen más que el grupo 1 A, había cursado un mayor número de horas y había recibido más cantidad de input.

Grupo 2A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Rechazo	93%				68%	100%	62%			62%				81%
Futuro				56%					43%			43%		
Otros		50%	62%					93%			75%		100%	

Los resultados del grupo 2A son muy positivos tanto en los contextos de rechazo (ítems 1, 5, 6, 7, 11 y 15) como en los contextos que no figuran en la conceptualización de los grupos 1A y 1B (ítems 2, 3, 8, 12 y 14). Todos ofrecen un porcentaje de respuestas acertadas como mínimo del 50 %. Sin embargo, los contextos que se refieren al futuro (ítems 4, 10 y 13) no cosechan resultados más modestos.

Grupo 2B

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Rechazo	100%				33%	100%	100%			83%				66%
Futuro				83%					66%			100%		
Otros		83%	83%					100%			66%		83%	

Los resultados del grupo 2B son los mejores en los contextos de rechazo (ítems 1, 5, 6, 7, 11, 15), en los de futuro (ítems 4, 10 y 13) y en los restantes (ítems 2, 3, 8, 12 y 14) pues no bajan casi nunca del 50 %.

En conclusión, los contextos en los que la perífrasis se usa para expresar rechazo parecen no plantear problemas desde el punto de vista de la interpretación en la comprensión oral. Podríamos barajar como hipótesis que uno de los factores que determina su comprensibilidad es la fuerte curva exclamativa de la entonación.

En cambio, los contextos en los que se pide a los aprendices que distingan el valor de la perífrasis respecto al tiempo Futuro o Presente a partir de sus usos para expresar el futuro, resultaron más conflictivos de lo que esperábamos, excepto en el grupo 2 B. Este fracaso quizás pudiera estar debido a la falta de reflexión metalingüística explícita y de práctica.

En los contextos no contemplados en la lista se puede observar una diferencia significativa entre los grupos 1 y 2: los grupos 1 A y 1 B manifiestan una cierta dificultad en su correcta interpretación, al contrario de los grupos 2 A y 2 B. Nos preguntamos si se podría poner en relación el éxito y el fracaso en la interpretación de estos contextos con el hecho de que la conceptualización de los grupos 2A y 2B no se circunscribe a proponer una lista con efectos expresivos, sino que intenta dar una explicación de carácter global que permite explicarse todos los usos de la perífrasis. Es una conceptualización que proporciona autonomía en el estudiante.

Por otra parte, si agrupamos los resultados por interpretaciones (rechazo, futuro y "otros"), obtendremos el siguiente porcentaje de respuestas acertadas:

Rechazo	1	5	6	7	10	14
1 A	66%	33%	66%	33%	66%	66 %
1 B	50%	66%	50%	66%	100%	16 %
2 A	93%	68%	100%	62%	62%	81 %
2 B	100%	33%	100%	100%	83%	66 %

Se han producido los resultados más bajos en todos los grupos en aquellos contextos de rechazo (los ítems 5¹⁹ y 14²⁰) en los que el enunciador no aceptaba lo que consideraba un conocimiento compartido implícito con su interlocutor, es decir, una presuposición de conocimiento común no explicitada en el contexto.

El contexto menos problemático en este sentido ha sido el número 6 ("*¡No irás a hacerle la cama!*"), en que aparece el enunciado negado y la perífrasis en futuro.

Futuro	4	9	12
1 A	10%	33%	33%
1 B	50%	50%	33%
2 A	56%	43%	43%
2 B	83%	66%	100%

Los contextos de futuro con menos resultados acertados son el 4 ("*¿Vas a ir a la compra? – No, ahora no, que tengo que hacer las camas*") y el 9 ("*¿Jugará tu primo esta semana? ¿sí o no? – Va a jugar*"). En ellos se pide a los estudiantes que reconozcan el efecto expresivo que se genera a partir de la operación metalingüística que realiza la perífrasis, como puede apreciarse en:

4.- *¿Vas a ir a la compra?*

– *No, ahora no, que tengo que hacer las camas.*

a) quien usa la perífrasis presupone que la otra persona normalmente suele ir a la compra.

¹⁹ "*Creo que lo sabía y, ya sabes, íme lo iba a decir a mí!*".

²⁰ "*No te parece que con tus retrasos estás exagerando un poco? – Mira quién va a hablar*".

- b) quien usa la perífrasis no presupone nada; simplemente quiere saber si la otra persona irá a la compra.
- c) quien usa la perífrasis presupone que la otra persona no suele ir a la compra y le pregunta porque lo quiere saber.
- d) otra interpretación _____

9. -¿Jugará tu primo esta semana? ¿sí o no?

- Va a jugar.

- a) tu amigo está seguro de que su primo jugará el partido.
- b) tu amigo no está muy convencido de que su primo jugará el partido.
- c) tu amigo anuncia que tu primo jugará el partido.
- d) otra interpretación _____

Como hemos podido apreciar anteriormente, la mayoría de los estudiantes no realizan una reflexión metalingüística ni ejercicios en los que se discrimine el valor de la perífrasis en el sistema respecto al valor de otros operadores que pueden concurrir en los mismos contextos, como en este caso ocurre con el contexto de futuro. De ahí podría depender este balance negativo.

Otros	2	3	8	11	13
1 A	33%	33%	33%	33%	33%
1 B	33%	33%	33%	50%	50%
2 A	50%	62%	93%	75%	100%
2 B	83%	83%	100%	66%	83%

Por último, entre los que hemos denominado "otros contextos", los más problemáticos son el 2 -la suposición en el pasado ("¡A que va a haber sido Concha!"), el 3 ("*Hombre, Lola, yo prefiero estudiar sólo contigo. Ya sabes que me cuesta mucho concentrarme. Además esas chicas me caen un poco antipáticas. - Bueno, si te va a parecer mal, estudiamos juntas*") y el 11 ("*¿Sabes? El otro día estaba caminando por el parque y por poco no me caigo... y es que el ayuntamiento va a hacer obras en unos sitios...*"). En ninguno de ellos la perífrasis se puede interpretar como futuro, sino que, si se quisieran situar sus interpretaciones en el eje temporal respecto al momento de la enunciación, se colocarían más bien en el pasado.

3.2. Test de comprensión escrita

El uso de la perífrasis pone de manifiesto una mayor implicación del enunciador en lo que dice, por lo que es más frecuente en el registro coloquial; de ahí que los contextos escritos que hemos seleccionado presenten características de este registro. Asimismo hemos creado contextos comparables con los del test de comprensión oral; los 14 ítems respetan los mismos usos de la perífrasis pero en ellos hemos modificado la situación comunicativa. Por ejemplo, al ítem número 1 del test de comprensión oral, en el que se rechaza en presente una información, corresponde el número 12 del test de comprensión escrita:

A- "*Tu hijo es un buen estudiante*"

B- "*¡Qué va a serlo!*"

- a) B cree que su hijo será un buen estudiante en el futuro.
- b) B cree que su hijo tiene intención de ser un buen estudiante.
- c) B cree que su hijo no es un buen estudiante.
- d) Otra interpretación _____

Uno de los objetivos del sondeo de esta destreza es el de comprobar en qué medida inciden los factores que la determinan (ausencia de rasgos prosódicos, mayor tiempo de reflexión, etc.) en la competencia de los estudiantes.

Así pues, en primer lugar comprobaremos si el porcentaje de estudiantes competentes varía respecto al de la comprensión oral:

ORAL	1A (120 horas)	1B (380 horas)	2A (120 horas)	2B (420 horas)
0-5 aciertos	66,6 %	33 %	0 %	0 %
6-11 aciertos	33,3 %	50 %	87,5 %	49 %
12-15 aciertos	0 %	16 %	12,5 %	51 %

ESCRITA	1A (120 horas)	1B (380 horas)	2A (120 horas)	2B (420 horas)
0-5 aciertos	11 %	25 %	8 %	0 %
6-11 aciertos	89 %	75 %	78 %	55 %
12-15 aciertos	0 %	0 %	13 %	44 %

La comprensión escrita parece mejorar sensiblemente en el grupo 1 A y en el grupo 1 B, no así en los grupos 2 A y 2 B que mantienen porcentajes semejantes en ambas destrezas. Esta mejoría podría estar determinada por una baja competencia oral general en los grupos 1 y por la mayor posibilidad de reflexión. De todas formas, como en la comprensión oral, seguimos encontrando que en los grupos 1 la mayoría de los estudiantes se sitúa entre la franja baja y la media y en los grupos 2, en cambio, entre la franja media y la superior.

Si comparamos los resultados por grupos, obtendremos los siguientes cuadros:

Grupo 1 A ²¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Rechazo	66%	100%	66%					83%		50%				
Futuro							83%		66%			83%		66%
Otros				50%	66%	16%					50%		83%	

Dentro del panorama general más positivo de este grupo en la comprensión escrita, se produce una mejoría en la interpretación de los contextos de futuro (7, 9, 12 y 14) respecto a la comprensión oral. Los contextos de rechazo siguen alcanzando altos índices de interpretación acertada; la sección "otros contextos", en cambio, cosecha porcentajes más bajos respecto a los restantes.

Grupo 1 B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Rechazo	75%		100%	50%				100%		25%				
Futuro							75%		75%			50%		25%
Otros		0%			100%	0%					0%		100%	

En este grupo, sin embargo, no se observa ninguna mejoría significativa en la interpretación de los contextos de futuro.

Grupo 2 A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Rechazo	62%		75%	97%				59%		32%				
Futuro							72%		72%			75%		40%
Otros		48%			94%	64%					89%		72%	

Grupo 2 B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Rechazo	100%		88%	77%				100%		66%				

²¹ El orden de dos de los ítems de este test suministrado en el grupo 1 A varía respecto a los suministrados en los demás grupos. El ítem número 4 (contexto de rechazo) se corresponde con el número 2 en el test de los grupos 1 B, 2 A y 2 B; mientras que el número 2 ("otros contextos") tiene su correspondencia con el ítem número 4 del test llevado a cabo en estos grupos.

Futuro							77%		88%			66%		22%
Otros		77%			88%	66%					88%		77%	

Respecto a los grupos 1, en los grupos 2 es digno de nota el alto porcentaje de aciertos en la sección "otros contextos".

Si los comparamos por interpretaciones, obtendremos el siguiente porcentaje de respuestas acertadas:

Rechazo	1	3	4	8	10
1 A	66%	66%	100%	83%	50%
1 B	75%	100%	50%	100%	25%
2 A	62%	75%	97%	59%	32%
2 B	100%	88%	77%	100%	66%

El contexto más problemático en general resulta el número 11²². La falta de entonación y quizás de otros conocimientos acerca del contexto, como podría ser la referencia del pronombre "lo", podrían haber contribuido a la dificultad de su interpretación.

Como en la comprensión oral, el contexto más acertado es el número 8²³, con el enunciado negado y la perífrasis en futuro.

Asimismo, es significativo el alto porcentaje de aciertos en el grupo 2 B.

Futuro	7	9	12	14
1 A	83%	66%	83%	66%
1 B	75%	75%	50%	25%
2 A	72%	72%	75%	40%
2 B	77%	88%	66%	22%

El contexto 14²⁴ presenta mayor dificultad de interpretación en todos los grupos. Se proponían como respuestas, además del efecto de inminencia, el de suposición y aproximación. Ésta última ha sido la interpretación más frecuente.

Otros	2	5	6	12	14
1 A	100%	66%	16%	50%	83%
1 B	0%	100%	0%	0%	100%
2 A	48%	94%	64%	89%	72%
2 B	77%	88%	66%	88%	77%

El contexto que presenta menos respuestas acertadas es el número 6²⁵; también en la comprensión oral éste es uno de los contextos problemáticos. El contexto 5²⁶ en el que se usa la perífrasis para expresar una suposición, es el que más respuestas acertadas ha recibido, al contrario que en la comprensión oral.

3.3. Test de producción escrita

Respecto al análisis de las destrezas de comprensión, la evaluación de esta prueba de destreza productiva presenta algunas dificultades. La primera está en relación con la creación de contextos obligatorios. Hemos proyectado esta prueba de producción escrita con 15 contextos, pero sólo dos de ellos son obligatorios, es decir, implican el uso de un operador

²² "- Tu hijo es un buen estudiante. - ¡Qué va a serlo!".

²³ "¡No irá a aparcar allí!". En la comprensión oral corresponde al contexto número 6: "¡No irás a hacerle la cama!".

²⁴ "-¿Qué hora es? - Van a ser las cinco".

²⁵ "Si tus padres van a molestarte, no se lo pedimos". El enunciador asume el temor de su amiga sobre la molestia que les iban a causar la fiesta a sus padres y hace suya la relación de no espontaneidad entre el sujeto "los padres" y el predicado "molestarte".

²⁶ "¡A que va a haber sido Pepe!".

determinado. Los restantes son compatibles con diferentes operaciones metalingüísticas, como en:

Llegáis tarde al comedor universitario, pues lo están cerrando. Le dices a tu amiga:

Tengo la impresión de que _____ sin comer.

donde es posible responder con la perífrasis, el Presente o el Futuro.

Así pues, este tipo de prueba no nos permite evaluar la competencia en el uso de la perífrasis, pues son acertadas todas las respuestas que contemplen las diferentes opciones. Por otro lado, tampoco todos los usos de la perífrasis por parte de los estudiantes se corresponden siempre con una real conciencia de la operación metalingüística que se realiza efectivamente con ella.

Ante estas dificultades, hemos intentado medir simplemente la tendencia en el uso de la perífrasis; es decir, comprobar la inclinación por parte de los aprendices a emplear en contextos favorables un operador lingüístico que no existe en su lengua. Asimismo, a partir de estos resultados, se pueden analizar aquellos contextos en los que es más frecuente su uso.

Para ello, tras eliminar los contextos obligatorios de otros operadores, hemos calculado el porcentaje de uso de la perífrasis obteniendo los siguientes resultados:

	Porcentaje de uso de la perífrasis
1 A	20 %
1 B	9 %
2 A	32,6 %
2 B	45,6 %

También hemos calculado el porcentaje de aprendices que usan la perífrasis en un 80% de los casos posibles:

	Porcentaje de estudiantes
1 A	0 %
1 B	0 %
2 A	27 %
2 B	33 %

Como puede apreciarse en ambas tablas, los resultados de los grupos 2 A y 2 B muestran que estos aprendices están más sensibilizados al uso de este operador.

Los contextos 13²⁷ y 15²⁸ presentan un porcentaje más alto de uso en los grupos 1 A, 2 A, 2 B; el contexto 3²⁹ en los grupos 1 A, 1 B y 2 B.

3.4. Prueba libre de producción escrita.

Además de los contextos libres del test de producción escrita, hemos propuesto a los estudiantes un tema de redacción con estas instrucciones: *"Cuéntanos detalladamente tus*

²⁷ *Vas a comprar un coche y Juan te aconseja que te compres un coche pequeño. Tú prefieres un coche grande. Juan insiste y parece convencerte, aunque no estás muy seguro, así que le dices: "Pienso que _____ razón".*

²⁸ *Estás en la cocina con una amiga que está preparando la comida; os distraéis hablando. Tienes la impresión de que si no hacéis algo, se podría quemar. Quieres avisar a tu amiga de esta eventualidad...*

Cuidado, ¡ se _____ la comida! (quemar="bruciare").

²⁹ *Quieres describir esta situación: "Hace frío, el cielo está gris y las nubes anuncian lluvia":*

planes para la semana que viene". Hemos elegido estas mismas indicaciones para el tema de conversación.

En este ejercicio nos hemos limitado a estudiar uno solo de los distintos contextos de uso de la perífrasis: la expresión de planes para el futuro. Nos encontramos con un contexto libre en el que los estudiantes pueden utilizar cualquiera de los operadores que sirven para expresar la idea de futuro: Presente, Futuro, perífrasis, construcciones como "pienso + infinitivo", "quiero + infinitivo", etc. Como en la prueba de comprensión escrita, lo que evaluamos aquí es la tendencia al uso de la perífrasis, no su competencia en el uso.

En primer lugar, hemos calculado los porcentajes teniendo en cuenta el número total de formas empleadas para expresar futuro:

	Presente	Futuro	Perífrasis	Otros
1 A	10 %	83 %	5 %	2 %
1 B	11 %	76 %	10 %	3 %
2 A	39 %	49 %	9 %	3 %
2 B	35 %	33 %	30 %	2 %

Los grupos 1 A y 1 B tienden a emplear preponderantemente la forma de Futuro en un 83 % y 76 % de los casos, sólo en un 10 % y 11 % el Presente y en un 5 % y 10 % la perífrasis respectivamente. En los grupos 2 las proporciones son más equilibradas.

Los datos de este pequeño corpus de estudiantes de E/LE compuesto por una redacción de tipo informativo, pueden ser cotejados con los resultados del corpus español recogido por Ravazzolo³⁰ en su estudio sobre la diferencia de uso entre la perífrasis y el futuro³¹ en textos periodísticos y en la lengua cotidiana:

	El País	Días contados
Presente Indicativo	11 %	25 %
Futuro Indicativo	80 %	37 %
Ir a + inf.	9 %	38 %
Total	100 %	100 %

Los grupos de aprendices que hasta ahora han manifestado menor competencia lingüística en el uso de la perífrasis, presentan un altísimo porcentaje de uso del futuro, porcentaje parecido al que proporciona el corpus periodístico. El grupo más competente (2 B), en cambio, presenta proporciones semejantes a las de la lengua hablada en contextos naturales. Cabe preguntarse si existe alguna relación entre estos porcentajes.

La preponderancia del Futuro en los textos periodísticos depende del hecho de que en este tipo de textos se anuncian cosas de manera más o menos neutra. Se trata de un registro formal en el que se tienden a borrar las marcas de subjetividad (el uso de la perífrasis implica una mayor participación subjetiva por parte del enunciador, por lo que aparece más frecuentemente en registros informales y en la conversación, como ya se ha señalado)³². Ahora bien ¿qué ocurre en los textos de nuestros estudiantes?

Ejemplo de redacción del grupo 1 A³³:

³⁰ Ravazzolo T. (1998), *Estudio de diferentes recursos utilizados para hablar del futuro en español*. Tesis de licenciatura. SSLMIT, Università degli Studi di Bologna, Forlì (en Matte Bon 2006:31). El corpus sobre el que se basa este estudio está compuesto por una serie de artículos periodísticos (El País 11-15 de marzo de 1998) comparado con la novela "*Días contados*", escogida como corpus de contraste por ser rica en diálogos contruidos pero que se caracterizan por su espontaneidad.

³¹ Los porcentajes que recogemos se refieren sólo a los usos con valor de futuro de cada uno de estos operadores.

³² Véase Matte Bon 2006: 39.

³³ Ejemplo de redacción del grupo 1 B: "Creo que la proxima semana será muy cansada por mí. En efecto, estamos en el mes de Mayo: el último mes antes de los exámenes de Julio y Junio. Para dar una idea de un típica semana universitaria en este periodo, voy a contar

"La próxima semana tendré muchos empeños. Lunes yo tendré que ir a la universidad da las once hasta las cuatro para seguir las clases de informática y de dominio lingüístico italo-romano, y martes seguiré solo la clase de español de dos a cuatro. Después yo iré al gimnasio. Miércoles por la mañana iré a la biblioteca para estudiar y por la tarde iré a la universidad. Después tendré que cenar con mis parientes por el cumpleaños de mi tío. Jueves no iré a la universidad porque no tendré ninguna clase, así por la mañana iré nuevamente al gimnasio y por la tarde saldré con mis amigos, juntos iremos a tomar un aperitivo, a cenar y después iremos a bailar, pero no podré volver muy tarde porque el viernes tendré que ir temprano a la universidad. En el fin de semana yo iré a la plaza con mis padres para relajarme un poco y volveré a mi casa el domingo por la tarde".

La estructura de este texto remite a la organización de una agenda. El estudiante articula su discurso como si estuviera describiendo su agenda personal, informándonos acerca de datos que parecen estar registrados y no estar sometidos a cambios. Por este motivo, nos esperaríamos que usara el Presente (si se quisiera centrar en la expresión de los datos a secas)³⁴ o la perífrasis (si quisiera presentarlos como datos decididos de antemano con participación del enunciador). Sin embargo, este estudiante utiliza el Futuro, lo que genera unas implicaturas imprevistas por su parte. Por ejemplo, el uso del Futuro en la primera frase *"La próxima semana tendré muchos empeños"* implica que no se trata de informar a secas sobre un dato sino que se quiere anunciar algo como si fuera una información inesperada, remática, parafraseable como *"puede que no os lo imaginéis pero tengo muchas cosas que hacer la semana que viene"*. Esta implicatura provoca una cierta incoherencia con el contexto precedente en el que se presupone que el estudiante tenía cosas que hacer y se le pedía que las contara detalladamente (*"Cuéntanos detalladamente tus planes para la semana que viene"*). Otros futuros se interpretan como una implicatura de resignación, como si el enunciador manifestara su aceptación a hacer algo que no le apetece (*"tendré que ir a la universidad; tendré que cenar con mis parientes; tendré que ir temprano a la universidad"*); o como el fruto de una decisión inesperada y no planeada, (*"martes seguiré solo la clase de español de dos a cuatro"*) o como si el enunciador no tuviera nada mejor que hacer (*"Después*

detalladamente lo que haré la próxima semana. El lunes las clases empiezan a las 9 de la mañana: de 9 a 11 sigo el curso de "Español IV", de 11 a 13 sigo otro curso. Después de haber seguidos estos cursos creo que iré a mi casa y comeré algo; veré un poquito la televisión y después me pondré a estudiar. A las 8 de la tarde cocinaré la cena con las chicas que viven conmigo, comeré y después saldré con mis amigos para hacer un paseo. El Martes no voy a clase por la mañana, por eso creo que estudiaré y limpiaré la casa, porque seguramente estará sucia, después iré a la Universidad, comeré y iré enseguida a la cama porque estará muy cansada. El miércoles haré lo que he hecho el martes: estudiaré y después seguiré clases hasta las 8 de la tarde. El Jueves, en cambio, hay clase sólo por la mañana por eso creo que por la tarde saldré con mis amigos. El viernes iré a "x", la ciudad donde vivo con mi familia y me quedaré allí hasta el Domingo. En "x" estará con mis padres. Jugaré con mi perro y saldré con mi amiga Valentina. El Lunes volveré a "y" y volveré a empezar otra cansada semana". Ejemplos del grupo 2 A: "La semana que viene haré muchas cosas: tendré que ir a la universidad a los cursos de Español y Ruso. Martes mi novio festejará sus cumpleaños y yo le haré una tarta de fresas, porque es su preferida. Miércoles vendrá a mi casa mi amiga Anna para estar unos días conmigo. Ella vive en Milán y yo tendré que llevarla a ver mi ciudad y otros lugares interesantes como Amalfi y Pompei. Domingo desgraciadamente Anna tendrá que volver a su casa y yo con mis padres la traeremos al aeropuerto de Nápoles.

³⁴ Para el valor del Presente, de la perífrasis, del Futuro y de algunos de sus efectos expresivos hemos seguido a Matte Bon 2006: 38. *"El Presente presenta lo expresado por el verbo como un dato sin hacer hincapié en otros aspectos. El Futuro se utiliza para atribuir predicados virtuales al sujeto. El enunciador no manifiesta explícitamente su participación o su responsabilidad en lo que dice. La perífrasis "ir a + infinitivo" señala que no hay relación directa entre el sujeto y el verbo. Esa relación pasa por el enunciador o por el interlocutor. Presenta la relación sujeto-verbo como algo que no se da solo, espontáneamente y sin problemas poniendo de manifiesto que el enunciador se hace cargo de ella o, en algunas dinámicas dialógicas, la atribuye a su interlocutor".*

yo iré al gimnasio. Miércoles por la mañana iré a la biblioteca para estudiar y por la tarde iré a la universidad").

Así pues, en este texto no se emplea un operador típico de la lengua meta, la perífrasis; desaparece el Presente de Indicativo, operador que se utiliza también en italiano para expresar planes en el futuro y se utiliza un operador, el Futuro, que genera implicaturas no deseadas. Esta interlengua se caracteriza, por lo tanto, por un proceso de empobrecimiento respecto a las posibilidades de expresión de la idea de futuro que ofrecen la lengua de origen y la lengua meta y por la falta de conciencia de las posibilidades expresivas del tiempo verbal Futuro en español. Consecuentemente este texto revela un problema de fluidez.

¿Cuáles pueden ser los motivos de este empobrecimiento? quizás podrían deberse a la voluntad de usar un operador que se asocia a la idea de futuro y a un nivel de aprendizaje más avanzado respecto al Presente y a la perífrasis. También podría estar causado por la intención de neutralizar al enunciador, de "mejorar" el registro en un texto escrito (en las redacciones se da una tendencia al empleo de un registro más formal), renunciando de este modo a unos operadores, el Presente y la perífrasis, que se sienten inconscientemente como más informales. Si esto fuera así, la causa de la abundancia de Futuros en nuestros textos no se alejaría de aquélla que la determina en los textos periodísticos.

Veamos cómo se usa la perífrasis en el grupo que manifiesta mayor competencia, el 2 B: *"El concepto de fin de semana va desvaneciéndose poco a poco en mi cabeza y con él todos los planes que solía llevar consigo: nada o muy poco de salir, fiesta y excursiones. El sábado por la mañana me dedicaré un poco a la limpieza de mi habitación que durante la semana suele adquirir características de un bosque salvaje. Tratando de vencer mi pereza pasaré un rato cuidando mi pelo y otras pequeñas cosas "tontas" que nos gustan a las mujeres. Por la tarde ya sé que voy a estudiar. Me esperan montones de libros. Fotocopias. Cuadernos. Hay para todos. Si logro sobrevivir, el sábado por la noche voy a salir con mis amigos y saborear un poco la noche típica de los chicos de mi edad".*

En los dos primeros Futuros el enunciador presenta sus planes como si se tratara de algo que hace con una cierta resignación. Esta implicatura del Futuro parece confirmarse gracias al uso de las expresiones atenuantes "un poco" en: *"El sábado por la mañana me dedicaré un poco a la limpieza de mi habitación"* o en las que el enunciador manifiesta su poca implicación en el plan, como en: *"Tratando de vencer mi pereza pasaré un rato cuidando mi pelo y otras pequeñas cosas "tontas" que nos gustan a las mujeres".* El Futuro es el modo más neutro de anunciar; el enunciador no se implica con esta información; de ahí esa implicatura de resignación, de hacer algo un poco contra la propia voluntad. En cambio, la perífrasis "*voy a estudiar*", apoyada por la expresión "*ya sé que...*" hace que interpretemos una fuerte implicación del enunciador en la relación predicativa; lo mismo sucede en la siguiente perífrasis: *"el sábado por la noche voy a salir".* Por lo tanto, el estudiante muestra su actitud ante la información que está comunicando involucrándose en acciones como "estudiar" y "salir" y retirándose en otras como "dedicarse a la limpieza" o "pasar un rato cuidando el pelo". No manifiesta incoherencia entre las operaciones metalingüísticas que realiza ni genera implicaturas no previsibles, sino que parece conocer las capacidades expresivas de estos operadores.

En conclusión, en sí mismos los índices de las tablas anteriores no sirven para demostrar un nivel de competencia, ya que el uso de cada operador depende de las intenciones y de la conciencia sobre la operación metalingüística que se está realizando. Sin embargo, el análisis detallado de la mayoría de estos textos nos permite observar la falta de conciencia sobre las potencialidades expresivas del Futuro que genera expectativas no correspondientes con las intenciones del enunciador.

3.5. Prueba de producción oral

Como hemos anticipado, las instrucciones que hemos propuesto en esta prueba son idénticas a las de la redacción de la producción escrita libre: *"Cuéntanos detalladamente tus planes para la semana que viene"*. Su objetivo es sondear un solo contexto de uso de la perífrasis -el de la expresión de planes en el futuro- para poder comparar los resultados con

los de la producción escrita. Nos encontramos también aquí con un contexto libre en el que se puede emplear cualquiera de los operadores que sirven para expresar la idea de futuro (Presente, Futuro, perífrasis, "*pienso + infinitivo*", "*quiero + infinitivo*", etc.).

Calculando los porcentajes de formas empleadas para expresar esta idea, hemos obtenido los siguientes resultados:

	Futuro	Presente	Perífrasis	Otros
1 A	7%	69%	15%	7%
1 B	57%	28%	2%	12%
2 A	9%	45%	13%	7%
2 B	21%	35%	22%	20%

También en esta destreza encontramos unos porcentajes equilibrados en el grupo más competente, el 2 B. En cambio, en los restantes grupos predomina uno de los tiempos verbales. A diferencia de la producción escrita, en la producción oral el tiempo predominante no es el Futuro, sino el Presente, sobre todo en los grupos que han seguido menor número de horas de didáctica (1 A y 2 A). En estos mismos grupos el porcentaje de uso de la perífrasis es también más natural respecto a la proporción de su uso en los niveles superiores.

Se podría presentar como hipótesis acerca de la causa de estas diferencias entre la interlengua oral de estudiantes principiantes y estudiantes de nivel intermedio o avanzado la dificultad morfológica del tiempo Futuro. En los primeros niveles impediría su uso a favor del Presente y de la Perífrasis con el resultado de un discurso más natural. No obstante, esta apariencia de naturalidad no implicaría una real conciencia de las diferentes operaciones metalingüísticas que se realizan a través de estos operadores, pues, una vez superada la dificultad morfológica se tendería a hiperutilizar el Futuro en detrimento de los demás tiempos verbales.

También en este nivel encontramos pocos rastros de conciencia del significado de las operaciones metalingüísticas realizadas. Sólo en el grupo 2 B las proporciones más "normales" pueden hacernos pensar en una comprensión más desarrollada de estas operaciones.

Conclusiones del análisis de datos por destrezas

En los grupos 1 hay menos alumnos competentes en comprensión oral y se adquiere menos rápidamente esta capacidad respecto a los grupos 2. En la comprensión escrita mejoran sensiblemente los aciertos en los grupos 1, no así en los grupos 2 cuyos resultados permanecen más bien invariables. De todas formas, tanto en la comprensión escrita como en la oral, los grupos 2 cuentan con un mayor número de alumnos competentes y en ellos se adquiere más rápidamente la competencia en el uso de la perífrasis.

Los contextos que crean mayores problemas de interpretación en las dos destrezas de comprensión, principalmente en los grupos 1, son aquellos en los que se les pide que distingan la especificidad de la perífrasis respecto al Futuro en un mismo acto lingüístico y aquellos usos no contemplados en la lista que les servía de conceptualización³⁵. Entre éstos, los más problemáticos son aquellos en los que la perífrasis en presente no se interpreta con sentido futuro, sino que se sitúa más bien en un eje cronológico de pasado.

En los grupos 2, en cambio, no se observan dificultades en ninguno de los contextos; solamente parecen empeorar sus resultados en la discriminación de las operaciones metalingüísticas que pueden utilizarse para expresar idea de futuro.

Los contextos que presentan menores dificultades para todos los grupos en las dos destrezas de comprensión son los que generan las implicaturas de rechazo; aunque algunos de ellos resultan más conflictivos que otros, sobre todo aquéllos en los que el enunciador no acepta las presuposiciones de conocimiento común no explicitadas en el contexto (los ítems 5³⁶ y 14³⁷ en la comprensión oral y el número 11³⁸ en la escrita).

³⁵ Aunque en los grupos 1 mejoran sensiblemente los resultados en la comprensión escrita.

³⁶ "*Creo que lo sabía y, ya sabes, íme lo iba a decir a mí!*".

³⁷ "- *No te parece que con tus retrasos estás exagerando un poco? – Mira quién va a hablar!*".

³⁸ "- *Tu hijo es un buen estudiante. - ¡Qué va a serlo!*").

En cambio, el contexto de rechazo con respuestas más acertadas tanto en la comprensión oral (el número 6³⁹) como en la escrita (el número 8⁴⁰) presenta el enunciado negado y la perífrasis en futuro. Deducir a partir de la negación y de la perífrasis el rechazo resulta, pues, relativamente sencillo para los estudiantes, vistos los resultados positivos alcanzados.

Como hemos visto en el apartado dedicado a la didáctica, los estudiantes de los grupos 1 no realizan una reflexión metalingüística ni ejercicios en los que se discrimine el valor de la perífrasis en el sistema respecto al valor de otros operadores que pueden concurrir en los mismos contextos, en este caso para expresar la idea de futuro⁴¹. En los grupos 2 tampoco se realizan ejercicios discriminatorios en este sentido. Esto explicaría los peores resultados en estos contextos.

Además, la conceptualización por listas de efectos expresivos que se explica en los grupos 1 manifiesta su limitación en los resultados de las interpretaciones no contempladas en ella; es decir, los estudiantes de estos grupos no son capaces de realizar una reflexión autónoma sobre contextos no estudiados.

En las destrezas de producción encontramos unos porcentajes equilibrados de uso de la perífrasis, del Presente y del Futuro en el grupo más competente, el 2 B. En cambio, en los restantes grupos predomina uno de los tiempos verbales. A diferencia de la producción escrita en que el tiempo predominante es el Futuro⁴², en la producción oral el tiempo predominante es el Presente, sobre todo en los grupos que han seguido menor número de horas de didáctica (1 A y 2 A). En estos mismos grupos y en esta misma destreza el porcentaje de uso de la perífrasis es también más natural respecto a la proporción de su uso en los niveles superiores.

La causa de estas diferencias podría estribar en la dificultad morfológica del tiempo Futuro y en el hecho de que su introducción en la programación didáctica sea más tardía. En los primeros niveles favorecería su menor uso a favor del Presente y de la perífrasis con el resultado de un discurso más natural. Sin embargo, este uso no implicaría una real conciencia de las diferentes operaciones metalingüísticas que se realizan a través de los operadores involucrados, pues parece que una vez superada esta dificultad morfológica se tiende a hiperutilizar el Futuro en detrimento de los demás tiempos verbales, con el resultado de un discurso poco fluido.

Capítulo 4. ¿Qué relación se puede establecer entre estos resultados y la capacidad de reflexión metalingüística?

La primera hipótesis que hemos querido verificar establecía una implicación entre la capacidad de reflexión metalingüística y la competencia en el uso de la perífrasis. Hemos encontrado dos pruebas que confirman esta correlación en el caso de la perífrasis ir a + infinitivo. Los estudiantes que no son capaces de realizar una reflexión metalingüística presentan una competencia baja en el uso de este operador (véanse los resultados del grupo 1 A); mientras que aquéllos que proponen una reflexión significativa presentan una buena competencia en su uso (véanse los resultados del grupo 2 B).

Por lo que concierne la relación entre la tipología de la reflexión y los contextos de uso, la convalidación de la hipótesis también se confirma del mismo modo. Los estudiantes que han realizado una reflexión más explicativa obtienen mejores resultados en mayores variedades de contextos (véase en los grupos 2 B); en cambio, los estudiantes que han desarrollado una reflexión menos articulada emplean la perífrasis en menos contextos (véase en los grupos 1 A, 1 B y 2 A).

Capítulo 5. ¿Cómo se podría mejorar la didáctica de la perífrasis?

³⁹ “¡No irás a hacerle la cama!...”

⁴⁰ “¡No irá a aparcar allí!”.

⁴¹ Los contextos de futuro con menos resultados acertados son el 4 y el 9.

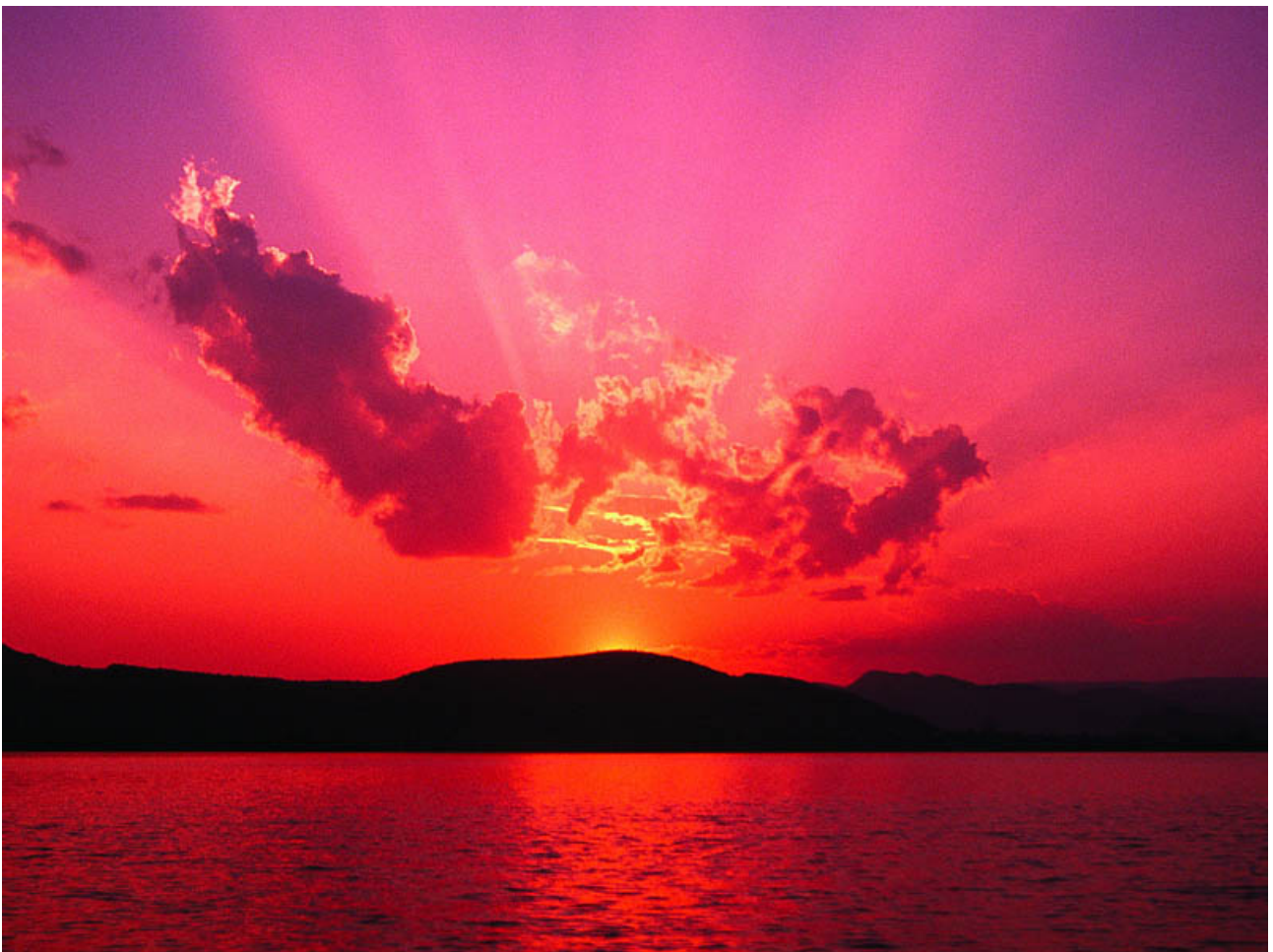
⁴² Tanto en el test de producción escrita como en la redacción el tiempo más utilizado es el Futuro en los grupos 1 A y 1 B. En la redacción libre, tienden a emplear la forma de Futuro en un 83 % y 76 % de los casos, sólo en un 10 % y 11 % el Presente y en un 5 % y 10 % la perífrasis respectivamente.

Hemos señalado algunos de los problemas provocados por una didáctica superficial, a veces incoherente y con lagunas. Hemos comprobado cómo mejoran los resultados gracias al recurso a explicaciones fuertes que contemplan el valor de cada operador en el sistema en términos de operaciones metalingüísticas; se trata de conceptualizaciones de la perífrasis que no reducen su valor al eje cronológico, sino que tienen en cuenta la actitud del enunciador respecto a lo enunciado. Parece confirmarse con nuestros datos que una conceptualización explicativa capaz de identificar el valor en el sistema de este operador y su interacción con el contexto sirve de ayuda en la toma de conciencia de las potencialidades de uso y en el empleo autónomo de este operador gramatical.

Asimismo, hemos puesto en evidencia la escasez de actividades prácticas centradas significativamente en esta forma. Se necesita crear nuevos ejercicios prácticos que respondan a estas características. El análisis de los contextos nos ha permitido identificar algunas de las áreas problemáticas, como por ejemplo:

- los contextos en los que se rechazan presuposiciones no explicitadas en el contexto;
- los contextos en los que la perífrasis no se puede interpretar como futuro, sino que se sitúa más bien en el pasado o en el presente;
- el uso de varios operadores que pueden concurrir en un mismo contexto. Por ejemplo, para indicar inminencia el uso de las perífrasis "ir a + infinitivo" y "estar a punto de", etc.

A la hora de crear un ejercicio que se quiera centrar significativamente en la forma, se puede partir de las codificaciones ligadas a determinados actos lingüísticos, teniendo en cuenta la libertad del enunciador frente a una misma situación extralingüística. Veamos un ejemplo con las predicciones. A la vista de la siguiente imagen:



invitamos a los estudiantes a hacer una predicción sobre el tiempo adecuándose a las siguientes instrucciones:

a) "Haz una predicción de buen tiempo para mañana con la intención de que tu interlocutor la interprete como fruto de tu experiencia, pues sabes que cuando hay esos colores suele hacer buen tiempo al día siguiente".

b) "Haz una predicción de buen tiempo para mañana con la intención de que tu interlocutor no piense que es fruto de tu experiencia ni de tu voluntad; es decir, sin hacer hincapié en tu actitud hacia el buen tiempo, como si no te interesara particularmente hablar de ello y fuera lo primero que se te había ocurrido".

c) "Di que mañana hará buen tiempo con la intención de que tu interlocutor acepte tu opinión como un hecho adquirido, como un dato sobre el que no vas a negociar".

En el primer caso el estudiante debería emplear la perífrasis ("*mañana va a hacer buen tiempo*"); en el segundo el Futuro ("*mañana hará buen tiempo*") y en el tercero el Presente ("*mañana hace buen tiempo*"). Los contextos podrían enriquecerse con otros enunciados.

Se puede proponer este mismo tipo de ejercicio ofreciendo los enunciados y pidiendo al estudiante que parafrasee su significado. Así, por ejemplo, en:



SL0309

- a) "¡Tú vas a ser astronauta!"
- b) "¡Tú serás astronauta!"
- c) "¡Tú eres un astronauta!"

Cuando la madre le anuncia al niño: "¡Tú vas a ser astronauta!" está enunciando una decisión premeditada, detrás de la cual se encuentra ella; no se esconde bajo sus palabras. En "¡Tú serás astronauta!", sin embargo, esta decisión parece el fruto de un momento, algo inesperado que la madre presenta de forma neutra. Por último, en "¡Tú eres un astronauta!" el Presente no se proyecta en el futuro; no se trata de un anuncio, sino de la presentación de datos para que el interlocutor los tenga en cuenta. El enunciador, al utilizar el Presente en contraste con lo que se sabe del mundo extralingüístico, generaría una implicatura aprovechando la máxima de calidad. De ahí que este enunciado se interprete como el establecimiento de los principios de un juego en el que esos datos se proponen como válidos.

Ésta podría ser una de las direcciones que podría tomar la creación de ejercicios enfocados significativamente en la forma.

Bibliografía

- AAVV, *La enseñanza de la gramática de español como lengua extranjera: diferentes aproximaciones*, Carabela 43, SGEL Madrid 1998.
- Adamczewski, Henri: « Le montage d'une grammaire seconde », *Langages- Linguistique et pédagogie des langues*, n.39 septembre 1975, Larousse, Paris.
- Calvi, Maria Vittoria, *Didattica di lingue affini: Spagnolo e italiano*, Guerini, Milán 1995.
- Giunchi 1990: Giunchi, Paola (ed.), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna 1990.
- Larsen-Long 1994: Larsen-Freeman Diane, Long Michael, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Gredos, Madrid 1994.
- Matte Bon 1993: Matte Bon, Francisco, *Gramática comunicativa de la lengua española*, Edelsa, Madrid 1993.
- Matte Bon 2006: Matte Bon, Francisco, "Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática" RedEle n. 6, febrero 2006.
- Ravazzolo T. (1998), *Estudio de diferentes recursos utilizados para hablar del futuro en español*. Tesis de licenciatura. SSLMIT, Università degli Studi di Bologna, Forlì 1998.
- Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (coords.): *Vademécum para la formación de profesores*, 2004.
- Zemb, Jean-Marie, « Réflexions éristiques et heuristiques sur le tertium comparationis », *Langages- Linguistique et pédagogie des langues*, n.39 septembre 1975, Larousse, Paris.

Manuales analizados:

- AA.VV *Gente 1 (Libro de trabajo y Resumen gramatical)* Difusión, Barcelona 2004.
- AA.VV. *Gente 2 (Libro de trabajo y Resumen gramatical)* Difusión, Barcelona 2004.
- AA.VV *Gramática básica del estudiante de español*, Difusión Barcelona 2005.
- Fernández J. – Fente R. – Siles J, *Gramática del Curso intensivo de español*, SGEL, 2000 2ed. renovada Madrid, p. 93.
- Fernández J. – Fente R. – Siles J., *Curso intensivo de español, Nivel Elemental-intermedio*, SGEL 2000 2ed. Renovada, pp. 111.

Cápsulas culturales¹: el uso de refranes en la clase E/LE (nivel A2)

KARI S. SALKJELSVIK
Universidad de Bergen, Noruega
JUAN ANTONIO MARTÍNEZ
Universidad Noruega de Ciencias Económicas (NHH)

Kari Soriano Salkjelsvik trabaja en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Bergen. Sus áreas de investigación son la didáctica E/LE y la literatura latinoamericana decimonónica.

Juan Antonio Martínez es catedrático de lengua española en el Departamento de Lenguas Especializadas y Comunicación Intercultural de la Universidad Noruega de Ciencias Económicas. Sus áreas de investigación son la fraseología, la morfosintaxis del español, la lexicografía y la terminología.

Resumen: Este artículo realiza un estudio del valor sociocultural de los refranes en español y los presenta como herramienta idónea para introducir en la clase de E/LE actividades que fomenten el pluriculturalismo y la interculturalidad de manera efectiva. Para terminar proponemos una actividad concreta para el nivel A2 creada alrededor del refrán "La comida reposar y la cena pasear".

1. INTRODUCCIÓN

A poco que se profundice en los métodos de enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) se puede observar un importante desplazamiento de los enfoques didácticos a lo largo de las dos últimas décadas. En este contexto, cabe recordar que hasta fechas relativamente recientes, en la clase de español han dominado enfoques centrados primordialmente en aspectos morfosintácticos y léxicos, que han dejado a menudo al margen aspectos relevantes de las culturas donde se habla español. Prueba de ello es que la mayoría de los libros de texto de E/LE publicados en Noruega hasta bien entrados los noventa, se organizaban siguiendo un criterio de progresión gramatical basado en índices de dificultad previamente jerarquizados. Cabe ver solo algunos ejemplos para confirmarlo²: las

¹ La idea de cápsula cultural viene inspirada de Taylor y Sorenson (1961).

² Una mirada a los libros de texto publicados aquí en Noruega, nos deja ver que este criterio de dificultad lingüística es el que forma la base organizadora de los mismos, como ocurre con

primeras lecciones de dichos métodos empiezan presentando el presente de indicativo y suelen acabar con lecciones que tratan el uso del subjuntivo, por ser éste considerado más difícil ya que las lenguas maternas de muchos de los interesados en el español carecen de dicho modo verbal. En estos métodos, la cultura se concebía como un elemento extra -una quinta destreza separable y separada-, que se iba introduciendo en el aula a medida que los alumnos alcanzaban un nivel de competencia lingüística que les permitiera leer pequeños textos de carácter enciclopédico, donde se presentaban datos y curiosidades sobre diferentes países de habla hispana.

A pesar de la gran renovación metodológica que hemos experimentado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, observamos que los métodos de español, con muy pocas excepciones, han seguido basándose en unas jerarquías derivadas del nivel de dificultad que tienen su base en la lingüística contrastiva. Por otra parte, se observa que una vez se empiezan a asentar los enfoques comunicativos en la enseñanza del español, y más específicamente el enfoque por tareas a partir de los años noventa, se siente mayor necesidad de trabajar no solo con aspectos contrastivos gramaticales, sino también con socioculturales. No obstante, observamos que la introducción de la cultura en los libros de texto noruegos sigue siendo limitada, y no invita a los alumnos a un estudio contrastivo y reflexionado de su propia cultura y la cultura meta³. En este trabajo queremos proponer el uso de refranes en la clase E/LE para fomentar de manera efectiva, tanto temporal como metodológicamente, la pluriculturalidad y el trabajo contrastivo de los alumnos.

2. LA CULTURA EN CLASE

La manera en que se concibe la enseñanza de la cultura en la clase de lenguas extranjeras se ha visto influida, de manera determinante, por las investigaciones realizadas en otras disciplinas como la etnográfica y la antropología social⁴. Los estudios en estos campos han puesto de relieve la dificultad de llevar a cabo una plena comunicación al margen de aspectos socioculturales y explican la manera en que se desarrolla el encuentro entre dos culturas diferentes. Gracias a

Eso sí 1 (1982), *Hablo español* (1991), *Por supuesto* (1993) y *Se habla español* (1995), por ejemplo.

³ Para un estudio preliminar de la presencia de la cultura en los libros de texto noruegos utilizados en la secundaria y en el bachillerato ver Liv Eide y Åse Johnsen (2006).

⁴ En 1968 Nelson Brooks ya proponía un modelo antropológico para el estudio de la cultura meta. Para una presentación de la relación entre estas ciencias y la enseñanza de lenguas extranjeras ver C. Kramsch (1993), Michael Byram y Genevieve Zarate (1994) y Annie Aarup Jensen (1995). Neel Seelye (1993) crea una excelente propuesta para la puesta en práctica de estos principios.

ellos se han podido desarrollar modelos didácticos que intentan recrear en la clase este tipo de contacto⁵.

El Consejo de Europa, a través del *Marco de referencia europeo* (Consejo de Europa 2002: 22), ha subrayado que la competencia comunicativa conlleva necesariamente elementos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, lo que hace que "el plurilingüismo [tenga] que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo". Esto no quiere decir, por supuesto, que el alumno deba memorizar aquellos textos sobre cultura de los que hablábamos anteriormente, sino que es necesario concienciarse de que la lengua y la cultura siempre van entrelazadas y son inseparables:

el alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en **plurilingüe** y desarrolla una **interculturalidad**. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de aperturas a nuevas experiencias culturales. (Consejo de Europa 2002: 60)

Ello ha llevado a los especialistas en metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera a abogar fuertemente por el desarrollo de la comprensión cultural en los programas curriculares. Basta como ejemplo de gran significación el nuevo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007), donde uno de los ejes que ayudan a formular sus objetivos generales es la inclusión de la perspectiva del alumno como hablante intercultural, además de como agente social y aprendiente autónomo:

El alumno como hablante intercultural [...] ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes (Instituto Cervantes 2007: 74)

La puesta en práctica de esta meta es la que nos ocupa. Hemos observado que tanto en los planes curriculares como en los nuevos libros de texto, los

⁵ Ver, por ejemplo, K. Salkjelsvik y L. Eide (2005).

contenidos culturales han mejorado con respecto al siglo pasado. Muchos libros incluyen actividades basadas en textos culturales auténticos y vienen acompañados de videos grabados en países hispanos y páginas Web que permiten un fácil acceso a, por ejemplo, programas de radio, pequeños clip de televisión, etc. No obstante, la inclusión de la cultura en la clase E/LE sigue siendo problemática. Quizás la primera, y más obvia, dificultad con la que se encuentra el profesor, sea la magnitud del mundo de habla hispana: 21 países que tienen el español como lengua oficial, además de países como los EE.UU., Filipinas o Brasil donde el español es una lengua de facto. En otras palabras, no estamos hablando de una cultura con la que el alumno y el profesor se tienen que relacionar, sino de muchas. Esto puede hacer que los profesores sientan que no conocen lo suficientemente bien las culturas hispánicas como para poder impartir clase, por lo que se concentran en la enseñanza de la lengua. Pero hay que recordar que el papel del profesor no es "enseñar" estas culturas, sino ayudar a crear un proceso en el que los alumnos comiencen a entenderlas, a "crear puentes" entre ellas. En segundo lugar, y sobre todo en los primeros cursos de E/LE, la cultura queda desplazada de la clase ya que el profesor desea que los alumnos adquieran cierta competencia lingüística lo más rápido posible, y siente que no hay tiempo para la cultura. Por estas razones consideramos que es necesario crear actividades que, por un lado, promuevan la pluriculturalidad de manera efectiva y, por otro, que se puedan hacer con relativa rapidez en clase. El trabajo con refranes nos permitirá alcanzar este fin.

3.- EL REFRÁN: ESTRUCTURA SINTÁCTICA CON VALOR SOCIOCULTURAL

Es bien conocido que de entre el conjunto de unidades que integran las denominadas expresiones fijas sobresale el grupo de los refranes. Tanto es así que pese a la relativamente reciente creación de una disciplina lingüística moderna como es la Fraseología (encargada del estudio pormenorizado de todas aquellas unidades pluriverbales de la lengua que, *grosso modo*, mantienen un sentido unitario en virtud de su fijación estructural), se mantiene viva otra disciplina, la Paremiología, especializada en profundizar en todo lo referente a los refranes o paremias.

Cabe recordar que, en un determinado ámbito, los refranes constituyen unidades fraseológicas que, en virtud de su fijación estructural, presentan similitudes con otros elementos pluriverbales como las locuciones: *cantar las cuarenta* [a alguien], *en un dos por tres*, *ser [algo] mano de santo*; o incluso con otros elementos que no constituyen un elemento oracional como los anteriores,

sino un enunciado completo, como pueden ser *¡hasta ahí podíamos llegar!* o *estábamos pocos y parió abuela*. No obstante, los refranes presentan una serie de rasgos particulares con incidencia en los diferentes planos desde los que se pueden abordar -estructural, semántico y cultural- que justifican la existencia de la Paremiología. Por otra parte, si bien la Fraseología es una disciplina bastante reciente, el interés por los refranes, su acopio, así como su definición, han recibido constante atención de varios siglos acá.⁶

El refrán es, en sí mismo, un enunciado desde un punto de vista lingüístico. Es decir, se trata de un fenómeno que puede aparecer en el decurso aisladamente y que es portador de un sentido completo. Como veremos más adelante, el hecho de que pueda aparecer solo hará, entre otras cosas, que resulte idóneo para su explotación didáctica. Por otro lado, el refrán retrata un elemento definido y bien tratado en nuestra tradición gramatical, con una serie de características propias como se observa en lo expresado por Rodríguez Marín (1895: 10):

Es un dicho popular, sentencioso y breve, de verdad comprobada, generalmente simbólico y expuesto de forma poética, que contiene una norma de conducta u otra cualquiera enseñanza.

De dicha definición se constata que el refrán posee una serie de características entre las que es importante destacar el que se trate de un elemento propio de la cultura popular. Además, la paremia es portadora de una verdad que se considera objetiva en la sociedad en la que se circunscribe y persigue un afán didáctico.

⁶ En el ámbito del español existe una larga tradición en la repertorización de refranes que se remonta, al menos, a 1549 cuando Pedro Vallés escribió su *Libro de refranes*, precedente de la obra de Gonzalo Correas (*Vocabulario de refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes de la lengua castellana en que van todos los impresos antes y otra gran copia*; preparado para su impresión en 1627). Incluso en el primer diccionario de la RAE (*Diccionario de la lengua castellana en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras formas convenientes al uso de la lengua*; 1726-1739), se observa claramente el interés que desde antiguo despertaban estas unidades pluriverbales. Este interés continúa hasta nuestros días, como lo muestra la continuada aparición en el mercado de refraneros españoles. Se puede destacar, por ejemplo, que en el año 2003 se publicaba la quinta edición del *Diccionario de refranes* de Luis Junceda y que en los últimos diez años se han publicado numerosos refraneros, entre los que podemos mencionar el *Refranero temático del español* (1997) de Doval; *Quien busca, encuentra* (1997) por Regino Etxabe Díaz; *Refranes vistos con buen humor* (2002) de Salmer; el *Diccionario de frases y dichos populares* (2004) de Celdrán Gomáriz; el *Refranero popular* (2005) del Hogar de Jubilados de Guadamur; el *Refranero agrícola español* (2006) de Hoyos Sancho; o el simpático *Antirefranero español: más vale ciento volando* (2006) de Miguel Mendo.

Otros autores hacen hincapié, además, en otras cualidades; así J. Casares (1969: 192) añade a las ya mencionadas características como la existencia de vida propia y la doble significación, la literal y la figurada:

Una frase completa e independiente, que en sentido directo o alegórico, y por lo general de forma sentenciosa y elíptica, expresa un pensamiento –hecho de experiencia, enseñanza, admonición, etc. –, a manera de juicio, en que se relacionan por lo menos dos ideas.

Por otra parte, P. Peira (1988) destaca el refrán como la paremia española por excelencia y le atribuye una serie de características: su marcado carácter popular, su ritmo, su bimetrismo y su frecuente jocosidad.

De lo observado en las citadas definiciones, podemos concluir que el refrán es una estructura lingüística en forma de enunciado, breve y con ritmo (a veces también con rima), de marcado carácter popular y portador de una sentencia o enseñanza. Se trata, por tanto de una estructura sintáctica que condensa en su brevedad un hecho concebido como incuestionable o verdad absoluta en el contexto social en que se desarrolla la lengua de la que el refrán forma parte. Es necesario tener en cuenta, a este respecto, que la lengua no es solo un vehículo de cultura, sino que es la cultura de una determinada sociedad la que forma y modaliza su lenguaje (o al menos una parte de éste) hasta acondicionarlo a sus necesidades sociales.

Ahora bien, ¿en qué medida los valores o principios en que se sustenta una sociedad son verdades inalterables, incluso con el paso del tiempo? El refrán ha sido considerado un producto folklórico (forma pura de literatura popular), al que se le atribuye una función social que enlaza directamente con su señalado carácter didáctico. En este sentido, Lázaro Carreter (1980: 214) atribuye también al refrán rasgos de tipo funcional-ideológico muy relacionados con la supervivencia de estas unidades en el devenir de la propia lengua:

La función social del refranero ha consistido tradicionalmente en justificar las creencias, las instituciones y las costumbres de la cultura a la que servía, es decir, a través de todo este repertorio de órdenes o prescripción de valores que circulaban

diluidos en el idioma, las clases dominantes sujetaban modos de comportamiento que deseaban ver perpetuados.

Es lo que se ha denominado la función represiva del refranero; y, como se observa en los ejemplos a continuación, han sintetizado valores que han perdurado en nuestra sociedad durante siglos, pero que hoy día han dejado de tener validez debido a la dinámica social y su tendencia a modificar valores y pautas de comportamiento.

No hay tal razón como la del bastón.

No hay tal andar como a Cristo buscar.

Haz lo que tu amo te manda y sentárate con él a la mesa.

La letra con sangre entra.

De cuarenta para arriba, no te mojes la barriga.

Desde esta perspectiva se puede estar parcialmente de acuerdo con Carreter cuando afirma que se viene produciendo, especialmente a lo largo de las últimas décadas, una fuerte disminución en el uso de los refranes. No obstante, la posible disminución del uso de los refranes, especialmente en las nuevas generaciones, quizás haya que achacarla a la pérdida de docilidad ante estos valores acuñados que configuraron la sociedad tradicional y que llegaron, en cierta medida, a inmovilizarla. Sin embargo, no parece que dicha disminución en el uso afecte a refranes cuyo valor o principio sobre el que se sustentan continúe vigente en la sociedad, como se observa en los casos siguientes:

Perro ladrador, poco mordedor.

Llamar al pan, pan y al vino, vino.

Quien siembra vientos, recoge tempestades.

Hay que señalar, por otra parte, otro grupo de refranes de carácter predictivo o explicativo, al margen de valoraciones de índole social como son, por ejemplo, los que hacen referencia al tiempo meteorológico. Estos refranes han sobrevivido con poco o ningún desgaste al estar sujetos a factores que inciden de modo permanente en la sociedad en que se desarrollan, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

En abril aguas mil.

Una en san Juan y ciento en Navidad.

Año de nieves año de bienes.

Como ha quedado dicho, los refranes constituyen una estructura breve, útil en ocasiones para explicar fenómenos morfosintácticos o léxicos en una clase de español como lengua extranjera. Pero, además, su sentido (a veces figurado) es portador de una serie de valores, principios y pautas de comportamiento en que se fundamenta nuestra sociedad. Así, el estudio de un refrán es un pretexto excelente para introducirse en el sistema cultural en que éste se desarrolla, capaz de crear un clima de contraste cultural entre el español y el ambiente social en que se sustenta la lengua materna de los alumnos. Por último, desde una perspectiva diacrónica contrastiva el estudio de los refranes puede contribuir al profundizar en los cambios sociales que han contribuido a la desaparición de determinados refranes o a su sustitución por otros más afines al nuevo entorno sociocultural.

4.- EL REFRÁN EN CLASE

Como se deduce por lo anteriormente expuesto, el refrán va a ser un tipo de texto extraordinariamente efectivo para introducir en clase actividades cuya meta sea el desarrollo de la pluriculturalidad. Esta efectividad se debe, como hemos dicho, a que al ser el refrán un texto muy breve, se pueden crear con él actividades que no "roben" demasiado tiempo en clase. Además, para comprender el refrán es por lo general necesario descodificar el contexto cultural en el que se produce, ya que a menudo carecerá de sentido sin este contexto. Finalmente, la naturaleza popular del refrán hace de él un fácil punto de partida para el contraste entre culturas.

Más allá de las ventajas prácticas que conlleva el uso de refranes en la clase E/LE, hay que recordar que para dominar un idioma extranjero es necesario aprender a utilizar unidades fraseológicas de distinto tipo, entre las que también se incluyen las paremias. Para autores como Paul Lennon (1998), la falta de frases idiomáticas -y no tanto la falta de corrección gramatical- en el discurso del hablante no-nativo es lo que hace que su lenguaje suene raro y a menudo no se le entienda. Además, las unidades fraseológicas aparecen con alta frecuencia en el discurso del nativo, tanto del hablado como del escrito, por lo que su comprensión dependerá del conocimiento de las mismas.

5. ACTIVIDAD: "LA COMIDA REPOSAR Y LA CENA PASEAR"

Nivel: A2

Duración: 10-15 minutos

La presente actividad está concebida para combinarla con el tema correspondiente a los horarios de comida y servirá para trabajar específicamente con los horarios españoles. Normalmente, esta lección aparece en las semanas iniciales del curso, por lo que los alumnos tendrán en este estadio una competencia lingüística bastante limitada. Si es necesario, parte de la actividad se podrá hacer en la lengua materna de los alumnos para facilitar la comprensión de los aspectos culturales con los que queremos trabajar.

El refrán "La comida reposar y la cena pasear" hace referencia a varios elementos culturales que queremos destacar. El primero es que existe una creencia popular según la cual es conveniente descansar después de haber comido a medio día. En la primera parte del refrán se hace, por tanto, referencia a la tradicional siesta española. La segunda parte del refrán continúa con la misma temática, si bien indicando que es recomendable dejar pasar un tiempo entre la cena y la hora de acostarse. El segundo elemento cultural al que queremos hacer referencia es que en España tanto la comida del mediodía como la cena suelen ser calientes y copiosas.

En resumen, la citada paremia recomienda tanto echar la siesta como evitar acostarse justo tras la cena. Es decir, sustentado como todos en la sabiduría popular, propone reglas para una mejor salud, y sería complementario de otro refrán como *de grandes cenas están las sepulturas llenas*.

En esta actividad no nos va a interesar tanto la temática de la salud como las referencias a los horarios de comidas, así como a costumbres populares como es la siesta española.

La actividad consta de tres fases.

5.1. FASE I. Los horarios en Noruega y en España.

En esta parte de la actividad se activarán los esquemas culturales previos de los alumnos; es decir, los conocimientos que ya poseen sobre los horarios de comidas, tanto en su propia cultura como en la cultura meta.

5.1a: ¿Cuándo se come en Noruega? El profesor va preguntando a los alumnos qué horarios de comidas sigue en su casa. A este respecto se debe ser consciente de la posible variedad cultural dentro del aula, incluso entre alumnos, de la misma nacionalidad. Es importante incluir en la puesta en común las variantes que puedan representar los alumnos a fin de no excluirlos en el contraste final. También se irá destacando el tipo de comida, si es caliente o fría, etc. Las respuestas se van apuntando en un lado de la pizarra.

5.1b: Los horarios en España. Se repasan los horarios tradicionales de comidas en España. Esta parte de la actividad podrá ir ligada al libro de texto que se esté utilizando en el curso. Se les entrega a los alumnos un formulario con las siguientes preguntas, para que las contesten en grupos de dos o tres.

I. "La comida reposar y la cena pasear"

¿Cuándo desayunan los españoles?

¿Qué desayunan normalmente? ¿Caliente o frío? ¿Mucho o poco?

¿Es sano?

¿Cuándo comen (almuerzan) los españoles?

¿Qué almuerzan normalmente? ¿Caliente o frío? ¿Mucho o poco?

¿Es sano?

¿Cuándo meriendan los españoles?

¿Meriendan todos los españoles?

¿Qué meriendan normalmente? ¿Caliente o frío? ¿Mucho o poco?

¿Es sano?

¿Cuándo cenan los españoles?

¿Qué cenan normalmente? ¿Caliente o frío? ¿Mucho o poco?

¿Es sano?

Una vez han terminado con el cuestionario, se hará una puesta en común en la que el profesor hará hincapié en las diferencias de los horarios entre España y los horarios presentados por los alumnos anteriormente.

5.2. FASE II. Presentación del refrán

5.2a: El profesor escribe en la pizarra el refrán "la comida reposar y la cena pasear" y pide a los alumnos que en grupos de dos o tres contesten a las siguientes preguntas:

II. "La comida reposar y la cena pasear"

¿Por qué piensas que es bueno reposar en España después de comer (almorzar)?

¿Por qué piensas que hay que "pasear" en España después de cenar?

5.2b: A continuación se hace una puesta en común considerando todas las respuestas de los estudiantes. El objetivo del profesor será, en esta fase, explicar y definir conceptos como *siesta*, *descansar* y *reposar*, a la vez que explica el valor metafórico de *pasear* en el citado refrán. Es importante que los alumnos comprendan que no se utiliza aquí "pasear" en su sentido literal, sino que se refiere a dejar pasar tiempo entre la cena y la hora de irse a dormir.

El profesor debe matizar que la siesta no es una costumbre totalmente generalizada en España y debe hacer hincapié en que es más común dormir la siesta durante el verano o en las épocas más calurosas.

5.3. FASE III. Mi cultura y la tuya

En esta última fase se hará hincapié en el contraste cultural entre Noruega y España. Preguntaremos, por ejemplo, si alguien conoce alguna persona que duerma la siesta en Noruega. Sabemos que la costumbre de descansar tras la comida también está presente en cierta medida en Noruega, si bien no es tan extendida como en España.

De esta manera, el alumno comprende que es difícil de hablar de absolutos culturales y que incluso tópicos de carácter hispánico como la siesta pueden resultar más ricos y complicados de lo que pueda parecer a primera vista.

Como colofón se puede preguntar en clase si algunos de los alumnos conocen algún refrán Noruego sobre la comida o que presenten un valor semejante al español citado.

6. CONCLUSIONES

El trabajo aquí presentado nos permite constatar que el uso de los refranes, al tratarse de estructuras lingüísticas breves, pero a su vez cargadas de contenido socio-cultural, constituye una herramienta de gran utilidad para adentrarse en el trasfondo cultural que subyace bajo una determinada lengua. Por otra parte, el esfuerzo de transpolación, a partir de los signos lingüísticos, que deben realizar los alumnos para comprender en toda su extensión el significado del refrán es de gran utilidad, pues exige adentrarse de modo crítico en pormenores que llegan a tocar valores, principios y pautas de comportamiento de la sociedad en cuestión. En este sentido, puede decirse que el estudio de un refrán es un pretexto excelente para introducirse en el sistema cultural en que éste se desarrolla, capaz de crear un clima de contraste cultural entre el español y el ambiente social en que se sustenta la lengua materna de los estudiantes.

Por otra parte, hemos podido mostrar cómo la estructura formal del refrán también puede ser útil en ocasiones para explicar fenómenos morfosintácticos o léxicos en una clase de español como lengua extranjera.

Como colofón a este trabajo, puede decirse que más allá de las ventajas prácticas que conllevan el uso de refranes en la clase E/LE, hay que recordar que para dominar un idioma extranjero es necesario aprender a utilizar unidades fraseológicas de distinto tipo, entre las que también se incluyen las paremias.

OBRAS CITADAS

- Aarup Jensen, A. (1995): "Defining Intercultural Competence for the Adult Learner." *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Language and Cultural Contact no. 12, Volume II: The Adult Learner.* Annie Aarup Jensen/Kirsten Jaeger/Annette Lorensten (Eds.), Aalborg, Centre for Languages and Intercultural Studies, 29-42.
- Brooks, N. (1968): "Teaching Culture in the Foreign Language Classroom." *Foreign Language Annals*, 1, 54-61.
- Byram, M. y G. Zarate. (1998): *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Casares, J. (1969 [1950]): "La frase proverbial y el refrán." *Introducción a la lexicografía moderna.* Anejo R.F.E., LV. Madrid, CSIC, 185-203.
- Celdrán Gomáriz, P. (2004): *Diccionario de frases y dichos populares*, Madrid, Aderabán.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Estrasburgo, Consejo de Europa.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Correas, G. (1906): *Vocabulario de refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes de la lengua castellana en que van todos los impresos antes y otra gran copia*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Jaime Ratés.
- Doval, G. (1997): *Refranero temático español*, Madrid, Ediciones del Prado.
- Eide, L. y Åse Johnsen (2006): "La presencia de América Latina en los métodos de E/LE en Noruega." *Biblioteca Virtual redELE* (Número especial).
<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/Noruega2006.shtml>
- Etxabe Díaz, R. (1997): *Quien busca, encuentra*, Barcelona, Larousse.
- Evjen, H. (1991): *Hablo español. Lærebok i spansk*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Hogar de Jubilados de Guadamur (2005): *Refranero popular*, Guadamur (Toledo), Ayuntamiento de Guadamur.
- Hoyos Sancho, N. de (2006): *Refranero agrícola español*, Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Håkanson, U., J. Masoliver y G. Sandström. *Eso sí 1. Tekstbok*, Oslo, Gyldendal.
- Instituto Cervantes (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.
- Junceda, L. (2003): *Diccionario de refranes* (5ª ed.), Madrid, Espasa-Calpe.

- Kramersch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford UP.
- Lázaro Carreter, F. (1980): *Estudios de Lingüística (Literatura y folklore: los refranes y Los refranes: ¿Espontaneidad o artificio?)*, Barcelona, Crítica.
- Lennon, P. (1998): "Approaches to the Teaching of Idiomatic Language." *IRAL*, 36.1, 11-30.
- Masoliver, J., B. Barnéus y K. Rindar (1993): *Por supuesto 1. Tekstbok*, Oslo, Gyldendal.
- Mendo, M. A. (2006): *Antirefranero español: más vale ciento volando*, Madrid, Turpin.
- Peira, P. (1988): "Notas sobre la lengua de los refranes." *Homenaje a Alonso Zamora Vicente, Vol. 1*. 481-490.
- Real Academia Española (1726-39): *Diccionario de la lengua castellana en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras formas convenientes al uso de la lengua*. Madrid, Impr. de F. del Hierro.
- Rodríguez Marín, F. y L. Montoto y Rautenstrauch (1895): *Discursos leídos ante la Real Academia Sevillana de Buenas Letras el 8 de diciembre de 1895 por los señores Francisco Rodríguez Marín y Luis Montoto y Rautenstrauch*. Sevilla, Imprenta de E. Rasco.
- Salkjelsvik, K. y L. Eide (2005): "Må vi velge? Språk og innhold i spanskundervisningen på universitetsnivå." *Uniped*, 1, 10-19.
- Salmer, J. L. (2002): *Refranes vistos con buen humor*, Barcelona, Edicomunicación.
- Seelye, H.N. (1993) *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, IL, National Textbook Company.
- Serrano, M. R. (1995): *Se habla español*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Taylor H. D. y J. Sorenson (1961): "Culture Capsules." *The Modern Language Journal*, 45, 350-354.
- Vallés, P. (1549): *Libro de refranes y sentencias*, La Coruña.