

ALJAMIA

الجمية



A L J A M I A

**Revista del Equipo de Apoyo al Español.
Consejería de Educación de la Embajada de España**

(Junio 1991, Casablanca, Marruecos)

SUMARIO

	Págs
Presentación	José Crespo Redondo Consejero de Educación - 5
"Aljamía"	- 6
"El español, una lengua con pasado y con futuro"	Isidoro Esteban Sánchez - 7
"Un puente entre España y Marruecos"	Jesús Serrano Garijo - 9
"Sobre la posible presencia de la Literatura Árabe-Española en el Bachillerato"	Ahmed Teziti Agustín Arquer Ventura - 13
"La enseñanza activa del lenguaje"	Miguel Vílchez Martín - 20
"Ser" y "Estar" en el sistema español"	Abdeslam Okab - 23
"Reflexiones en torno a la didáctica del pronombre personal"	Luis Fernández Lobo - 28
"Conversar-Redactar"	Manuel Vílchez de Arribas - 33
"La enseñanza de la Lengua Española en Marruecos"	Lhaouari Karmoudi - 36
"La comprensión lectora en la clase de español como lengua extranjera"	Domingo García Cañedo - 38
"Algunas apreciaciones acerca del español escrito a alumnos universitarios marroquíes"	Juan Luis Suárez Granda - 44
"Arte a la escuela"	M ^a Dolores Granja Paredes Antonio Gómez Cabot - 49
"Experiencia realizada en el Instituto Español "Melchor de Jovellanos"	- 52
"La lengua es el mejor embajador de un pueblo"	Mohamed El Bachiri - 53
"Gabriel Celaya: múltiple y uno"	José María de la Torre - 54
"Antología de urgencia. Homenaje a G. Celaya"	- 56
Reseñas bibliográficas	- 62

PRESENTACION

José Crespo Redondo

Consejero de Educación de la Embajada de España en Rabat

En los últimos cinco años, desde la aparición del Real Decreto 564/1987 regulador de la Acción Educativa Española en el exterior, el Ministerio de Educación y Ciencia ha realizado un considerable esfuerzo por reorganizar y mejorar su acción educativa en el extranjero. Uno de los objetivos se situó en la difusión del Español, contribuyendo así al desarrollo de una política de Estado justificada en razones muy diversas : importancia cualitativa y cuantitativa de la comunidad hispanoparlante, tradición y prestigio de la Lengua Española, calidad literaria, horizontes de futuro, etc. La creación del "Instituto Cervantes" y de los Diplomas de Español para extranjeros - Básico y Superior - son claros y recientes exponentes de este cuidado interés por nuestra lengua y su difusión en el exterior.

Los Centros Educativos Españoles no han escatimado esfuerzos a la hora de cooperar en esta tarea. A su trabajo habitual - clases regladas de nuestro sistema educativo - han añadido, en algunos casos, la organización de Clases de Español y, en todos, muy variados actos de proyección cultural. No obstante su interés, su obra en este sentido se veía lógicamente limitada por el reducido ámbito de influencia al que podían llegar, es decir, el de sus alumnos y las personas con ellos relacionados directamente.

La necesidad y obligación de llegar más allá, condujo a principios del actual curso 1990/91 a la creación y puesta en funcionamiento del "Equipo de Apoyo al Español" dependiente de la Consejería de Educación.

El reto era importante ya que a las normales dificultades de todo lo que inicia su andadura se unía un ambicioso programa de tareas que debíamos desarrollar : organización de Cursos de Metodología del Español, elaboración de material didáctico, organización de coloquios, conferencias, charlas, mesas redondas, etc. En estas fechas finales del curso, podemos afirmar para satisfacción de todos y especialmente de las personas que han trabajado en este "Equipo de Apoyo al Español" que la experiencia ha sido positiva al tiempo que ofrece las bases necesarias para que, en años sucesivos, dispongamos de un órgano dedicado en exclusiva a la difusión y apoyo al Español en el sistema educativo marroquí, en estrecha colaboración con instituciones y docentes del país.

Ellos, los miembros de este "Equipo de Apoyo al Español" son los creadores e impulsores de esta revista que ofrece con éste, su primer número. Le deseamos a "Aljamía" larga vida y, sobre todo, el ser vehículo fluido de difusión y relación entre todos los que trabajan por una mejor situación del Español en Marruecos. La feliz coincidencia en este sentido entre la disposición de las autoridades del Ministerio de Educación Nacional, la buena acogida de los profesores marroquíes de Español y el interés de todos nosotros augura un futuro lleno de esperanzas.

"Aljamía" nace como una revista abierta que anima a todos a colaborar. La diversidad de gentes y opiniones enriquecerán sus páginas llenando el hueco hasta ahora existente.

A todos los que la han hecho posible, mi felicitación y agradecimiento, y a todos los que la lean, la petición de que contribuyan a su difusión. □

" ALJAMIA "

العجمية

Frente al al-arabía / العربية / o lengua árabe, aljamía (transcripción en árabe) es, genéricamente, " lengua extranjera " y, de forma restringida, " romance, lengua castellana " y también " castellano corrompido " que hablaban los musulmanes españoles, como nos explica J. Corominas ⁽¹⁾. " Aljamiado " como palabra derivada alude al musulmán usuario del romance y al

" romance escrito en caracteres arábigos ".

En el trance de dar nombre a la revista, cuyo primer número ve ahora la luz, " aljamia " se nos ha revelado como la palabra que con más precisión se ajusta a los requisitos que orientaban la búsqueda ..

1. - Como sabemos " el elemento árabe es, después del latino, el más importante del vocabulario español que le debe (incluyendo formaciones derivadas) más de cuatro mil palabras " ⁽²⁾. Parecía procedente, habida cuenta del ámbito de difusión de la revista, que en su portada figurase un arabismo.

2. - La lengua española - especialmente castellana- como instrumento de comunicación utilizado por millones de seres humanos de todos los puntos del planeta, con un prestigio que aumenta día a día, es el objetivo fundamental de "Aljamía", es, en una de sus acepciones, " lengua castellana ".

3. - Todo titular tiene algo de "eslogan" y, como tal, debe impactar en algún sentido: por su especial configuración fónica o por los significados que evoca (connotacional).

6

Musicalidad y resonancias exóticas son notas que caracterizan al vocablo elegido.

Aljamía nace hoy, con voluntad de pervivencia, como una de las iniciativas del Equipo de Apoyo a la Enseñanza del Español en Marruecos. Sus destinatarios son, fundamentalmente profesores y alumnos de lengua española en este país, y sus objetivos prioritarios los que tengan que ver con la enseñanza y difusión de la misma, así como la de la cultura de que es portadora. Los trabajos que se publiquen habrán de ajustarse a estos objetivos y configurarán distintas secciones:

- Metodología y didáctica en la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Investigación sobre temas lingüísticos-literarios.
- Divulgación de temas relacionados con España y su cultura.
- Acción educativa española en Marruecos.
- Relaciones culturales entre España y Marruecos.
- Recensión de la bibliografía centrada en estos temas.
- Creación literaria.

Un "consejo de redacción", que se configurará a partir del segundo número, será el encargado de seleccionar los trabajos en función del ajuste a los objetivos, la originalidad y calidad de los contenidos y, como es obvio, la corrección expresiva. No se aceptarán los que se aparten de estos presupuestos, así como aquellos que no se presenten mecanografiados y previamente revisados por sus autores.

De las tesis mantenidas en los trabajos de investigación son responsables únicamente sus autores, cuyas opiniones o puntos de vista pueden ser rebatidos en otros artículos posteriores. □

⁽¹⁾ COROMINAS J. : Diccionario crítico etimológico. Madrid, Gredos, 1976

⁽²⁾ R. LAPESA, Rafael: Historia de la lengua española, Madrid, Escelicer, 1968 (7), pag 97.

EL ESPAÑOL, UNA LENGUA CON PASADO Y CON FUTURO

Isidoro Esteban Sánchez

Nació en la Castilla del siglo XI, se fue extendiendo por la península y durante los siglos XVI y XVII se convirtió en la más importante lengua cultural y política de Europa. El norte de África, América y Filipinas reciben a emigrados, misioneros y funcionarios que establecen contacto con las lenguas indígenas ; se publican gramáticas y estudios de filología comparativa y se incorporan gran cantidad de vocablos a las lenguas europeas.

En siglos posteriores, el español pasa a ser idioma de segunda clase, joya de un pasado, a causa del ascenso del francés, inglés y el carácter científico-técnico del alemán.

Pasados los años sesenta de nuestro siglo, el crecimiento de la población hispana, la positiva actitud política de acercarse a las culturas y civilizaciones americanas han originado de nuevo el resurgimiento mundial del idioma español.

A partir de los ochenta, después de varios cientos de años de no preocuparse por la propagación del idioma, el Gobierno Español está tomando conciencia de que su cultura es un patrimonio que tiene que cultivar. Ahora, su actitud está en línea con las políticas culturales y lingüísticas de otros países más avanzados, y se están llevando a cabo proyectos de cooperación educativa con numerosos estados.

El reconocimiento mundial de la gran importancia que se debe dar a la lengua y cultura españolas se demuestra con la consecutiva concesión del premio Nobel de Literatura a dos escritores de esta lengua : Camilo José Cela y Octavio Paz. Insólito e inesperado para algunos, esta sorpresa no debería ser tal si observamos que los agraciados en 1948, 49 y 50 fueron escritores de lengua inglesa (T.S. Eliot, W. Faulkner y B. Rusell) . Cela, con ese orgullo que le caracteriza manifestó en su discurso : "...me reconforta la idea de que se haya querido premiar a una lengua gloriosa y no a un humilde oficiente de ella". Un año más tarde (12 de Octubre de 1990) Octavio Paz rubricaba "Los que hablamos la lengua española tenemos la suerte de que nuestro idioma, como el inglés, es universal".

Su futuro está por ver, pero nadie debe olvidar los siguientes hechos :

- Después del chino, el inglés y el hindi, es el idioma más

hablado del mundo. El crecimiento de la población hispano-hablante nos permite suponer que en un tiempo no muy lejano podría ser la segunda o tercera lengua.

- El español es lengua oficial de 22 naciones.
- Una de estas, el Estado Libre Asociado de Puerto Rico, que compartía la cooficialidad con el inglés no hace mucho tiempo, ha tomado la determinación acertada de considerar el idioma español como única lengua oficial.
- En Estados Unidos se ha convertido en el idioma más solicitado. Lo habla el 20% de la población, incluidos más del 50% de los habitantes de California y casi el 70% de los de Florida.
- Se extiende también a Filipinas y a diversas comunidades sefarditas de Turquía y Oriente Medio.
- En Rusia y en Japón, es el idioma más solicitado después del inglés.
- En Suecia y otros países ha pasado, en diez años, de ser una petición minoritaria (5ª. ó 6ª. lengua moderna) a ser la 2a. por delante del francés y el alemán.
- En Francia y Alemania se está considerando como un idioma de interés especial, con demanda creciente. En las Universidades alemanas el español ha desplazado al francés en la preferencia de los alumnos.
- El español es el elemento que une realidades tan diversas como México y Argentina, Cuba y España, Guinea Ecuatorial y California, con todas las implicaciones en el ámbito artístico, científico, literario, antropológico y social que ello conlleva.
- España es invadida anualmente por millones de turistas. Y es evidente que muchos visitantes optan por fijar su residencia en este país por razones diversas.
- El año 1992 será un año histórico donde España se presentará como protagonista de un mercado comunitario sin fronteras, y su idioma canalizará, con el tiempo, unas ideales relaciones políticas y económicas con Iberoamérica.

Y ampliamos más información tomada de la Conferencia que D. Gregorio Salvador, Académico de la Lengua, expuso en Roma el día 13 de marzo de 1989 : "El español, lengua internacional" :

- Según the World Almanac 1988, el español ha alcanzado los 304 millones de GLM (grupo de lengua materna).
- Se puede calcular que tal vez 350 millones de personas, si no más, son capaces de entenderse en español.
- Está considerada actualmente como la segunda lengua internacional (de relación).
- Fue una de las cinco lenguas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas, desde su fundación en 1945, juntamente con inglés, francés, ruso y chino.

Y en Extremo Oriente ha logrado ser el segundo idioma más escogido después del inglés ; por lo que creemos que son interesantes los siguientes datos :

- El primer Departamento de Español creado en Corea fue el de la Universidad de Handuk en 1955. Hoy se extiende a ocho Universidades.
- En Japón son ciento diez Universidades las que incluyen el español en sus programas (catorce poseen Licenciaturas en Estudios Hispánicos).
- 8 - En Filipinas más de un millón de personas habla todavía el español como lengua materna y unas 600.000 chabacano, dialecto deteriorado del español, mezclado con indigenismos.
- El número de estudiantes asiáticos que vienen a las Universidades españolas aumenta de año en año.

Todo esto es más que suficiente para observar que el interés por lo hispánico va creciendo día a día. España acaba de dar luz verde al Instituto Cervantes en pro de la difusión de la lengua y cultura españolas fuera de sus fronteras. Eso significa aumentar la inversión cultural que ya venía realizando. El futuro lo tenemos en nuestras manos. El francés ha perdido fuerza en los foros internacionales y ha caído la demanda de su aprendizaje, a pesar de que en algunos países sigan conservándose -por tradición, historia y estructuras administrativas- fuertes privilegios para este idioma como primera lengua moderna. Sin embargo el español, presentado en algunos países como idioma de pobres, está levantando la cabeza con estilo y elegancia, demostrando que se impone su aprendizaje por varias razones: su simplicidad fonológica, su peso demográfico y su riqueza cultural.

La ortografía española fijada en 1815 se corresponde a una no compleja transcripción fonológica. Su sistema con sólo cinco fonemas vocálicos (sin vocales intermedias), diecinueve consonánticos, muy diferenciados por sus rasgos distintivos, y el predominio de las sílabas abiertas, ofrece grandes facilidades a cualquiera que desee aprenderlo. Su correspondencia fonético-gráfica le hace ser un idioma más equilibrado, inteligible y asimilable que otros. Esta puede ser una de las explicaciones de por qué en el alumno al que obligan a estudiar el español, su disgusto se transforma en satisfacción cuando se observa a sí mismo su progreso.

Quisiera que estas reflexiones, con datos más o menos conocidos, pudieran alentar a esa cantidad ingente de profesionales de la enseñanza del español como segunda lengua. En este momento, en que la demanda de este idioma está creciendo, enseñar el español puede ser un premio a la constancia y buen hacer de numerosos profesores que durante años han estado y siguen luchando contra su propia administración y haciendo propaganda entre los alumnos para que el español no desapareciera de los colegios. □

UN PUENTE ENTRE ESPAÑA Y MARRUECOS

Jesús Serrano Garijo

1. INTRODUCCION

Tras casi dos cursos enseñando Literatura española a alumnos marroquíes me parece preciso reflexionar sobre los problemas dimanados de nuestra actividad docente: quizás sea útil poner algunas ideas por escrito como punto de partida para un debate más sistemático entre profesores de español destinados en Marruecos.

En primer lugar, y a pesar de los esfuerzos que podamos hacer para atenuar nuestras carencias, es grave el desconocimiento de algunos puntos fundamentales de contacto (y de fricción) con la cultura árabe, en general, y sobre todo con la marroquí en particular. Ello ha generado problemas de incomunicación (¿Cómo conectar con los alumnos sin saber cuál es el acervo poético en que se les ha formado?). Incluso hemos chocado con ello a raíz de la lectura de algunos textos castellanos medievales, de "El Quijote", Góngora, Quevedo, etc.

Pero lo más preocupante, lo que con frecuencia nos ha hecho dudar del valor de la enseñanza de nuestra Literatura a jóvenes marroquíes es el efecto alienador que puede tener la lectura de textos españoles en alumnos que apenas pueden leer (por carencias lingüísticas y por insuficiencias en la programación de la Lengua y la Literatura Arabes en nuestros centros) a los grandes escritores del Mundo Árabe. La situación no puede ser más colonial en el peor de los sentidos.

Para solucionar estos problemas creo que se impone una urgente tarea de revisión de programas y la realización de actividades extraescolares convenientemente coordinadas desde la Consejería a través del Equipo de Apoyo.

2. LOS PROGRAMAS

2.1. Lecturas españolas de tema árabe

El primer criterio de revisión de programas sería el de potenciar la lectura y el estudio de obras y autores españoles que puedan tener especial interés para estudiantes marroquíes por centrarse en temas árabes. Al mismo tiempo, habría que cuidar las constantes alusiones (no pocas veces hostiles) de nuestros escritores al mundo árabe-islámico.

Solamente a título de ejemplo, proponemos la siguiente lista de temas (con las consiguientes lecturas) que deberían incluirse en nuestros programas:

01) Las jarchas. La poesía mozárabe en la base de la lírica europea medieval.

02) El Mío Cid. Contra el mito "maurófono". Los árabes aliados y enemigos.

03) El Libro de Buen Amor. Mudejarismo. Síntesis oriental-occidental.

04) El Conde Lucanor. Los relatos de "moros". El pragmatismo de la fábula oriental.

05) Los romances "fronterizos" y el idealismo "maurófilo".

06) La Celestina y el problema judío.

07) El Lazarillo, ¿herencia del "maqamat" árabe?

08) Los Romances Moriscos del Romancero Artístico: Lope de Vega y Góngora.

09) Las novelas moriscas de los siglos XVI y XVII: el Abencerraje, Pérez de Hita, Alemán y Cervantes.

10) El Quijote y su "narrador" árabe.

11) La xenofobia antisemita en la literatura española en el Siglo de Oro (cuidado con este tema para no provocar susceptibilidades).

12) El exotismo "moro" en la literatura neoclásica: N.F.Moratín, García de la Huerta, Cadalso, Mor de Fuentes.

13) El tema "moro" en el Romanticismo. Las "orientales": M. de la Rosa, Rivas, Arolas, Zorrilla.

14) La primera Guerra de Marruecos vista por los novelistas del Realismo: Alarcón y Pérez Galdós.

15) El exotismo oriental en la Literatura Modernista y en el 27: Villaespesa, R. León, García Lorca.

16) La segunda Guerra de Marruecos y la novela social: Sénler, Barea, Fernández de la Reguera.

17) Los temas árabes en la narrativa española actual: Goytisolo, Gala.

18) Una visión trivial de Marruecos: "Bajarse al Moro" (programada como lectura de COU. Curso 88-89)

2.2. Versiones españolas de textos árabes

El segundo criterio sería incluir en el programa el estudio de escritores árabes y la lectura, en versión española, de sus obras más significativas. Inevitable me parece, sobre todo, el estudio y lectura de la poesía arábigo-andaluza medieval. Veamos una posible selección de textos .

01) Poesía arábigo-andaluza. Textos traducidos por García Gómez y otros arabistas. Antologías de Austral, Litoral, Sobh, Hiperión (Pères, von Schack), Hagerty, etc. Tengo ya elaborada una antología "escolar" así como una introducción teórica útil para los alumnos de tercero.

02) La prosa hispano-árabe : Ibn Hazm (El collar de la paloma) e Ibn Tufayl (el filósofo autodidacta).

03) Poetas árabes clásicos : Abu Nuwas, Al-Mutanabi, Hayyan

04) Las Mil y una Noches (Antología. Alianza Editorial)

05) Novelistas árabes modernos : Al Hakim, Ben Jelloun, Sherhane, Chakor, Merabet, Mahfuz, Maaluf, etc.

06) Poetas árabes modernos : Gibran, Al-Bayati, Adonis, Ibn Sabag. Estoy elaborando una antología escolar que estará dispuesta a principios del próximo curso.

07) Cuentos y Leyendas marroquíes

2.3. Otras lecturas

10 Por último, y con carácter complementario, podrán establecerse otras lecturas de obras escritas en diversos idiomas y que se relacionarán con el mundo hispano-árabe o marroquí. Entre otros podrían señalarse tres ilustres títulos :

Jan Potocki : Manuscrito encontrado en Zaragoza (Alianza)

Washington Irving : Cuentos de la Alhambra

Paul Bowles : El cielo protector (Anagrama)

2.4. La literatura en C.O.U.

La literatura española del siglo XX que se estudia en COU necesitaría, obviamente, un tratamiento especial a causa del examen de Selectividad. Cualquier cambio habrá de hacerse, en consecuencia, de acuerdo con la Universidad de Granada. En todo caso, sería conveniente recordar que las lecturas programadas están

pensadas para lectores españoles y no para los estudiantes de nuestros centros. En algunos casos se han llegado a programar, incluso, lecturas "chocantes" para jóvenes marroquíes (estoy pensando en "Bajarse al moro", curso 88-89). Me parece imprescindible iniciar contactos con la Universidad para abordar este tema y establecer para los centros españoles de Marruecos un programa especial que siga las directrices básicas del general para el distrito granadino, pero permita escoger lecturas adaptadas a la realidad cultural de nuestros alumnos o que incidan en temas árabes o marroquíes. Juan Goytisolo sería inevitable.

3. LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

3.1 Objetivos

Además de los objetivos generales que pudieran señalarse para estas actividades en nuestros centros peninsulares (formación integral del alumno, educación para el trabajo en equipo, para la sensibilidad artística, etc.) en Marruecos debemos marcarnos, creo, otros objetivos específicos:

a) Difundir los valores literarios españoles con respeto para la cultura árabe y en competencia con la francesa.

b) Potenciar las relaciones culturales hispano-marroquíes.

c) Integrar los centros españoles en el contexto socio-cultural marroquí a través de actos públicos.

d) Llevar al alumno marroquí la cultura española a través de actividades lúdico-artísticas que lo "enganchen".

Naturalmente, no voy a elaborar una lista de las que pudieran realizarse, pues sería obvia. Me voy a limitar a exponer mis experiencias en este campo.

3.2 Concurso Literario.

El concurso literario "Aita Tettaouen" ha celebrado ya su segunda convocatoria y no podemos sentirnos satisfechos. Sus objetivos no los teníamos claros: queríamos estimular la escritura en español entre los jóvenes marroquíes (que, por otra parte, suelen hablar nuestra lengua bastante bien) sin excluir a los españoles; pero no sopesamos el valor de la dicotomía españoles/marroquíes. El resultado fue decepcionante: los premios fueron a parar en su gran mayoría a alumnos españoles (a pesar de ser una exigua minoría en nuestros centros),

anulando así todo estímulo a los muchos entusiastas concursantes marroquíes.

En consecuencia, me parece claro que, si decidimos continuar con el concurso literario, éste deberá seguir las siguientes directrices :

a) Tener carácter comarcal o regional (no nacional) para así cubrir entre todos los centros españoles en Marruecos, con intensidad, las zonas donde el uso del español está más extendido.

b) Hacerlo extensivo a los centros educativos marroquíes con departamento de español y a los Centros Culturales Españoles en Marruecos.

c) Fomentarlos a partir de reuniones con los profesores marroquíes de español, talleres de poesía y teatro en los cursillos para profesores marroquíes, e invitando a todos los profesores de español (españoles o marroquíes) a que realizaran esos talleres con sus alumnos, preparándolos así para alcanzar una calidad digna en sus trabajos.

d) Al margen de estos concursos locales/escolares podría celebrarse un concurso nacional para escritores marroquíes en español con una interesante dotación económica.

3.3. Recitales poéticos

El recital poético permite llevar la poesía a un buen número de alumnos colectivamente, comunicándola por el genuino canal de la comunicación poética: el recitado y la música.

Su tratamiento puede ser diverso : desde la lectura en una mesa en la que una serie de flexos se encienden y apagan al intervenir los recitadores, hasta el recital escenificado en que los poemas se dicen de pie, en movimiento y con una sencilla escenografía. En ambos casos el acompañamiento musical es muy interesante. De sendos tipos son los dos que hemos realizado.

"Estos días azules y este sol de la infancia" corresponde al primer tipo. Se trata de un recital de poemas de Antonio Machado, en el que desde la muerte del poeta se evocan su infancia y los poemas que dedicó a los niños y a la infancia. Se realizó en Tetuán (Diciembre, 89) y Tánger (Febrero, 90). Disponemos del guión que ponemos a disposición del Equipo de Apoyo.

"Poetas tras el ajimez" era mucho más complejo y respondía al segundo tipo. Se trataba de una selección de poemas de la Generación del 27 traducidos al árabe por Mahmud Sobh. A ello añadimos un guión en el que Federico García Lorca hablaba de la poesía de su grupo. En el epílogo el traductor rememoraba la muerte de García Lorca. Los alumnos recitaban alternativamente en árabe y español. Como elementos complementarios incluíamos escenografía (doble, española/marroquí), diapositivas, vestuario y música. Lamentablemente, lo preparamos muy al final del curso 89-90 y sólo nos dio tiempo a hacer una sesión en Tetuán. Disponemos, eso sí, del guión, que pudiera servir para cualquier centro español o marroquí que deseara montarlo.

3.4 Teatro

Se perfila como un estupendo instrumento para alcanzar los objetivos que señalábamos más arriba. El trabajo es duro, pero la magia de la comunicación directa, humana, suele tener un efecto sorprendente entre alumnos que todo lo más que hacen es ver la distanciadora televisión. Por otro lado, la realización de excursiones para efectuar las representaciones ofrece un irresistible atractivo.

En cuanto a los textos, pueden seguirse dos caminos: escoger entre nuestro riquísimo acervo escénico aquellas obras que nos parezcan más adecuadas, adaptándolas o no, o crear textos.

Siguiendo el primero de los criterios en el curso pasado montamos "Tres sombreros de copa" de Miguel Mihura (representada en Tetuán, Tánger y Larache) y en el actual hemos realizado un espectáculo lorquiano, "Los títeres de Cachiporra", resultado de la fusión de dos farsas ("Tragicomedia de la señá Rosita y D. Cristobal" y "El retablillo de D. Cristobal") con bailes populares andaluces ("La tarara", "Sevillanas del siglo XVIII" y "El Vito") y andalusíes (Skara). Estrenado ya en Tetuán está previsto su montaje en Casablanca y Tánger.

Con "Hafsa" nos propusimos la creación de un texto poético-dramático. El resultado ha sido un espectáculo en el que se mezclan teatro (en español) escenificando la biografía de Hafsa, poetisa granadina del siglo XII, poesía (en árabe; poemas amorosos hispano-árabes) y

música andalusí. Las partes dramáticas y líricas han sido realizadas por los alumnos de "El Pilar", mientras que la música ha sido obra de los alumnos del "Juan de la Cierva" que constituyen la "Orquesta Andalusí" de dicho centro. En estos momentos está "rodando" (Tetuán, Alhucemas, Casablanca) y lamentamos no disponer de tiempo para llevarla a más sitios. En todo caso la experiencia está siendo muy interesante, y,

superando algunos escollos (conseguir la atención sobre textos árabes de quienes no conocen bien esta lengua, aunque se da por escrito la traducción española) puede ser un camino interesante para hermanar las dos culturas. El guión, tras las representaciones será completado con las experiencias del montaje y ofrecido al Equipo de Apoyo para su eventual utilización posterior. □

SOBRE LA POSIBLE PRESENCIA DE LA LITERATURA ARABIGO ESPAÑOLA EN EL BACHILLERATO

Ahmed TEZITI y Agustín ARQUER.

La cultura "andalusi" muestra que buena parte de la "literatura española" es literatura "árabe", o, si se prefiere, que buena parte de la "literatura árabe" es "española". Como es obvio, "árabe" y "española" se emplean aquí en un sentido lato, aunque no más impreciso que el que es común en los manuales y las programaciones de la enseñanza. "Árabe" alude al hecho de una literatura escrita en esta lengua; "española" significa "literatura creada en el territorio que hoy llamamos España", pero también pertenencia a una tradición que, más o menos perturbada, es "nuestra" tradición literaria.

Todo ello es ignorado de hecho por nuestros manuales de literatura y por la programación de nuestra enseñanza. Se omite el estudio de la literatura española "en árabe" tal vez por razones parecidas a las que durante largo tiempo han llevado a ignorar la realidad de una literatura española escrita en catalán, en gallego o en euskera. Ello fomenta un concepto evidentemente empobrecido de "lo español" al reducirlo a lo que se ha expresado en la lengua común, la lengua de Castilla.

Por lo que se refiere a la literatura medieval, su reducción a la que se expresó en castellano tiene a nuestro juicio otro inconveniente: se desfigura involuntaria y sutilmente la imagen de la cultura y la sociedad medievales.

Hasta el S.XIII, en efecto, la literatura en romance es fundamentalmente literatura "popular", anónima y de difusión oral. Buena parte de su indiscutible atractivo procede precisamente de ello. La omisión de una literatura culta (minoritaria y de difusión "escrita", sometida, por ello, a las exigencias formales del lenguaje escrito), que se expresó en latín medieval y, precisamente, en árabe, equivale a mostrar una idea de la cultura medieval que se nos antoja demasiado "ingenuista", si se nos permite la expresión.

No se nos escapa que dichas omisiones obedecen también a razones que pudiéramos llamar "económicas": los programas de Literatura corren, en efecto, el riesgo de verse engrosados abusivamente y pueden llegar a ser absurdamente prolijos y desorientadores. En consecuencia, somos conscientes de que el "canon" de autores y obras no debe modificarse por el procedimiento de la simple adición, sino que se debe partir de una reflexión sobre los objetivos del programa y revisar los temarios en función de ellos.

En todo caso, abrir nuestros programas en este sentido nos parece sensato, por razones obvias, en el Bachillerato Español que se desarrolla en Marruecos. Las líneas que siguen se escriben con el propósito de contribuir a ello, en una medida que juzgamos prudente, describiendo una experiencia realizada en el Instituto Español "Lope de Vega" de Nador.

ESQUEMA CRONOLOGICO

Al no existir una tradición docente en Enseñanza Media, carecemos hoy de un canon de autores y obras suficientemente decantado por la práctica. El esquema que proponemos, que supone una selección discutible, no pretende establecer dicho canon, sino sólo ahorrar trabajo a los profesores que consideren válida nuestra experiencia.

S. X

S. XI

S. XII

S. XIII

LITERATURA EN LENGUA ARABE	PROSA CULTA	Ibn Hazm ابن حزم	Ibn Tufail ابن طفيل	Ibn Al Arabi ابن العربي
	LIRICA CULTA	Ibn Darrach ابن درّاج Ibn Zaydun ابن زيدون moaxaja الموشحات		
	LIRICA POPULAR		Ibn Quzman ابن قزمان zéjel الرّجل	
EN ROMANCE	LIRICA POPULAR	Jarchas mozárabes recogidas en las moaxajas árabes y hebreas.		Lirica galaico-portuguesa
	EPICA POPULAR		Cantar del Cid	Mester de clerecía

14

REFERENCIAS**NO LITERARIAS**929 : inicio
del Califato
Córdoba.1031 : inicio de
la división en
Reinos de Taifas
1062 : invasión
almorávide
1070 : fundación
de Marrakech1137 : unión
de Cataluña
y Aragón
1165 : invasión
almohade
1185 : Giralda
de Sevilla.1230: unión de
Castilla y León
1248 : inicio del
Reino nazarí
1275 : desembarco
de los benimerines

UNA PROPUESTA DE TRABAJO

Se trataba no sólo de proporcionar al alumno una información mínima sobre la literatura andalusí, sino de aprovechar su capacidad de leer en ambas lenguas para buscar el contacto directo con el texto literario.

He aquí nuestro sucinto programa desarrollado en una unidad de 7 clases:

- 1 - Descripción del cruce de lenguas en la España medieval (1 clase de "Literatura Española").
- 2 - Nociones elementales de literatura árabe (1 clase de Lengua Árabe).
- 3 - Esquema de la literatura andalusí (1 clase de Literatura Española).
- 4 - Lectura y glosa de un texto "culto" (Cap. III de "El collar de la paloma" de Ibn Hazm) (1 clase de Literatura Española y 1 clase de Lengua Árabe).
- 5 - Lectura y glosa de un texto "popular" (un zéjel del "Cancionero" de Ibn Quzman). (1 clase de Literatura Española y 1 clase de Lengua Árabe).

El último punto no pudo realizarse del modo previsto por no disponer de un texto bilingüe. Fue sustituido por la lectura, en castellano, de algunos zéjeles y una explicación sobre su estructura métrica y su presencia en la literatura popular española. La explicación se complementó con una breve semblanza de la personalidad de Ibn Quzman.

"EL COLLAR DE LA PALOMA"

El Capítulo III de esta hermosa obra de Ibn Hazm posee dos características ventajosas para su tratamiento en clase: es muy breve e integra en su brevedad los elementos característicos que pueden servir para una descripción del conjunto del libro.

Mostramos, por ello, el texto dividido en tres sectores : A, B y C.

بَابُ مَنْ أَحَبَّ فِي النَّوْمِ

A) Por fuerza ha de tener todo amor una causa que le sirva de origen. Al hablar de estas causas, empezaré por la más remota de todas las posibles para que la declaración siga su orden, aunque siempre suela empezarse por lo más fácil y común.

Entre estos motivos hay uno, que, de no haberlo visto con mis propios ojos, ni siquiera hablaría de él, por su extrema rareza.

La cosa fue así : un día fui a ver a nuestro amigo Abū-l-Sari 'Ammār ibn Ziyā, mawlā de al-Mu'ayyad, y lo hallé pensativo y muy acongojado. Le pregunté qué le pasaba y, si bien se resistió un tanto a decírmelo, al cabo rompió : " - Lo más raro que nunca has oído. " ¿Qué es?, le atajé. Y me contestó:

"-Esta noche he soñado con una esclava, y, al despertarme noté que mi corazón se había ido en pos suyo, y que me había enamorado perdidamente de ella. Por culpa de su amor me veo en el más penoso estado."

B) Durante muchos días -más de un mes- continuó acongojado y triste : tan enamorado, que nada le divertía, hasta que al fin yo se lo reproché y le dije : «-No tiene perdón de Dios el que estés pensando en esa nónada y que tengas la imaginación pendiente de algo irreal, que no existe. ¿Sabes acaso quién es?» «-No, por Dios», me dijo. «-Flaquea tu juicio -le atajé entonces- y cegado está tu entendimiento, si amas a quien nunca has visto, que ni ha sido creado ni anda por el mundo. Si te hubieras enamorado de una de las imágenes del baño, tendrías más disculpa a mis ojos. " Y no le dejé en paz hasta que se le pasó con grandes fatigas.

Es éste, a mi parecer, un caso de sugestión anímica o de pesadilla, que entra dentro del campo de los deseos reprimidos y de las fantasías del pensamiento.

وَلَا بُدَّ لِكُلِّ حَبِّ مِنْ سَبَبٍ يَكُونُ لَهُ أَضْلًا، وَأَنَا مُبْتَدِيٌّ بِأَبْعَدِ مَا يُمْكِنُ أَنْ يَكُونَ مِنْ أَشْبَاهِهِ، لِيَجْرِيَ الْكَلَامُ عَلَى نَسْبِي، أَوْ أَنْ يَبْتَدَأَ أَبَدًا بِالسَّهْلِ وَالْأَهْوَنِ . فَمِنْ أَشْبَاهِهِ شَيْءٌ لَوْلَا أَنْتِ شَاهِدَتُهُ لَمْ أَذْكَرُهُ لِغُرَابَتِهِ .

وَذَلِكَ أَنْتِ دَخَلْتِ بِيَوْمًا عَلَى أَبِي السَّرِيِّ عَمَّارِ بْنِ زِيَادٍ صَاحِبِنَا ، مَوْلَى الْمُؤَيَّدِ ، فَوَجَدْتُهُ مُفَكَّرًا مُهْتَمًّا ، فَسَأَلْتُهُ عَنَّا بِهِ ، فَتَمَتَّعَ سَاعَةً ثُمَّ قَالَ : لِي أُعْجِبُكَ ، مَا سَمِعْتُ قَطُّ . قُلْتُ : وَمَا ذَاكَ؟ قَالَ : رَأَيْتِ فِي نَوْمِي اللَّيْلَةَ جَارِيَةً فَاسْتَيْقَظْتُ ، وَقَدْ ذَهَبَ قَلْبِي فِيهَا ، وَهَمَيْتُ بِهَا ، وَاتَى لَيْفِي أَضْعَبَ حَالٍ مِنْ حُبِّهَا . وَلَقَدْ بَقِيَ أَتَامًا كَثِيرَةً تَزِيدُ عَلَى الشَّهْرِ مَعْمُومًا مَهْمُومًا لَا يُهَيِّئُهُ شَيْءٌ وَجَدًّا ، إِلَى أَنْ عَدَلْتُهُ وَقُلْتُ لَهُ : مِنَ الْخَطْبِ الْعَظِيمِ أَنْ تَشْغَلَ نَفْسُكَ بِغَيْرِ حَقِيقَةٍ ، وَتَعْلِقَ وَهْمَكَ بِمَعْدُومٍ لَا يُوْجِدُ ، هَلْ تَعْلَمُ مَنْ هِيَ؟ قَالَ : لَا وَاللَّهِ ، قُلْتُ : إِنَّكَ لَقَلِيلُ الرَّأْيِ ، مُصَابُ الْبَصِيرَةِ ، إِذْ تَحِبُّ مَنْ لَمْ تَرَهُ قَطُّ ، وَلَا خَلِقَ وَلَا هُوَ فِي الدُّنْيَا ، وَلَوْ عَشِقْتَ صُورَةَ مِنْ صُورِ الْحَمَامِ لَكُنْتُ عِنْدِي أَعْدَرُ ، فَتَازَلْتُ بِهِ حَتَّى سَلَا وَمَا كَادَ . وَهَذَا عِنْدِي مِنْ حَدِيثِ النَّعْصِ ، وَأَصْفَائِهَا ، وَدَاخِلٍ فِي بَابِ التَّمَنِّيِّ وَتَخْيِيلِ الْفِكْرِ .

Sobre este asunto he dicho en un poema :

وفي ذلك أقولُ شعرًا ، مِنْهُ :

16

Querría saber quién era y cómo vino de noche.
¿Era la faz del sol o era la luna?
¿Era una idea que la razón alumbró en sus reflexiones?
¿Era una imagen espiritual que hizo surgir ante mí el pensamiento?
¿Era un espectro forjado con las esperanzas del alma
y que la vista tuvo la ilusión de alcanzar?
Tal vez no era nada de eso, sino una desgracia
que el destino me trajo como causa de mi muerte.

بِالْبَيْتِ شِعْرِي مَنْ كَانَتْ وَكَيْفَ سَرَتْ
أَطْلَعَةُ الشَّمْسِ كَانَتْ أَمْ هِيَ الْقَمَرُ
أَهْوَتْهُ الْعَقْلُ أَبْدَاهُ تَدْبِيرُهُ
أَوْ صُورَةُ الرُّوحِ أَهْدَتْهَا لِي الْفِكْرُ
أَوْ صُورَةٌ مَثَلَتْ فِي النَّعْصِ مِنْ أَسْلِي
فَقَدْ تَخَيَّلَ فِي إِذْرَاكِهَا الْبَصَرُ
أَوْ لَمْ يَكُنْ كُلُّ هَذَا ، فَمَهِيَ خَادِثَةٌ
أَتَى بِهَا سَبَبًا فِي حَتْفِي الْقَدَرُ

C) ⁽¹⁾ Los textos transcritos reproducen íntegramente el citado capítulo 3º de "El collar de la paloma", según las ediciones que citamos en la bibliografía. El texto árabe ha sido vocalizado, por razones didácticas, sobre el original.

A) Consideraciones de tipo filosófico (escolástico)

B) Relato de sucesos, preferentemente reales, con los que el autor ilustra su pensamiento.

C) Cita de poemas del propio autor relacionados con la cuestión que se trata en el capítulo.

Los elementos indicados son, como decimos, los característicos del conjunto del libro y se reparten en cada capítulo en diferente medida. Mientras en este capítulo III la parte "filosófica" es mínima, aunque suficientemente expresiva del propósito analítico y discursivo del autor, está bien representada la parte narrativa y, sobre todo, la parte lírica de la que es muestra el bello poema final. Pensamos que para los objetivos propuestos es suficiente un comentario del texto orientado a la valoración del mismo y de la obra (clase de Lengua Española) y la lectura en lengua árabe, acompañada de un comentario léxico, gramatical y métrico (clase de Lengua Árabe)

En la clase de Lengua Española el comentario se refirió a los siguientes aspectos :

- enfoque escolástico, propósito de análisis racional del sentimiento amoroso, representado aquí por la consideración previa de que todo amor ha de tener una causa y la sugerencia de que se comienza por la más remota de ellas.
- rapidez y viveza de la parte narrativa; valoración de su indudable interés histórico, al tratarse habitualmente de personajes y situaciones contemporáneas.
- visión "ideal" del objeto del amor ; sentimiento amoroso como fuente de "placentero dolor"

Este último aspecto ofrece a nuestro juicio gran interés, pues es sabido que buena parte de la crítica (algunos arabistas españoles en particular) ha solido relacionar este modo de sentir y expresar el amor por una parte con la llamada poesía "udrí" (en la que el amor parece llevar implícita la renuncia al logro físico de la amada) y, por otra, con la poesía trovadoresca, donde el enfoque platónico y el matiz doloroso del sentimiento son esenciales. La poesía "udrí" se hallaría en la raíz de la tradición representada por "El collar" y la poesía trovadoresca sería en parte su continuación.

Parece evidente que no es la clase de 2º de BUP el lugar idóneo para entrar en consideraciones eruditas sobre influencias y condicionamientos históricos. Ni siquiera a nuestro juicio es lugar adecuado para entrar en la cuestión de la existencia o no de la primitiva lírica romance supuestamente influída por la literatura árabe. Pero en la medida en que la comprensión y valoración de los textos forman parte de nuestros objetivos, conceptos como los mencionados (platonismo, ser amado como sueño del amante, amor como fuente de dolor) son a nuestro juicio pertinentes.

BIBLIOGRAFIA BASICA

En castellano :

Ibn Hazm de Córdoba, "El collar de la Paloma", Alianza Editorial, Madrid 1985 (traducción, introducción y notas de E. García Gómez. Incluye un prólogo de J. Ortega y Gasset)

Ibn Quzman, "Cancionero Andalusí", Hiperion, Madrid 1989. (Introducción y notas de Federico Corriente)

Emilio García Gómez, " El mejor Ben Quzman en 40 zéjeles" Alianza Editorial, Madrid 1981 (traducción, prólogo y notas de E. García Gómez)

Juan Vernet, "Literatura Árabe", Labor, Barcelona 1972.

M. de Riquer y J.M. Valverde, "Historia de la Literatura Universal" VIII, Planeta, Barcelona 1985.

En árabe :

- 1975 ابن حزم الاتدلسي: "طوى الحمامة" ، تحقيق وتعليق الطاهر أحمد مكى ط . دار المعارف بمصر ، القاهرة
- 1953 جماعة من المؤلفين : "المغرب في حلى المغرب" تحقيق وتعليق شوقي ضيف ، ط ، دار المعارف بمصر ، القاهرة
- 1953 أحمد أمين : "ظهر الاسلام" ، ج 3 ، ط . مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة
- 1965 إبراهيم أنيس : "موسيقى الشعر" ط 2 ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة
- 1976 مصطفى الشكعة : "الأدب الاتدلسي" ، ط ن دار العلم للملايين ، بيروت
- 1979 الدكتور أحمد هيكال : "الأدب الاتدلسي" من الفتح إلى سقوط الخلافة دار المعارف

LA ENSEÑANZA ACTIVA DEL LENGUAJE

Miguel Vilchez Martín

El enfoque metodológico, cuando hablamos de la enseñanza de la lengua, es claro. Este descansa sobre el principio de la actividad. Ahora bien, desde el momento en que se intenta llevar a la práctica el método activo, no será infrecuente la aparición de dificultades relativas al método elegido, a los temas, a los objetivos y a las directrices que se han de seguir en las distintas actividades. Es conveniente, pues, que dispongamos de unas orientaciones adecuadas acerca de la teoría y de la práctica de las actividades sobre las que debe sustentarse el estudio de la lengua.

En esta breve exposición no vamos a insistir de un modo especial sobre el enfoque teórico de las actividades, enfoque sobre el que existe una abundante bibliografía general y específica. Intentaremos trazar unas directrices eminentemente prácticas, sugiriendo al mismo tiempo, algunos modos concretos de ejemplificación. Esta orientación será, por supuesto, forzosamente incompleta. Es un intento de recopilar, de forma más o menos sistemática, aspectos ya conocidos y puestos en práctica para ofrecerlos a nuestros compañeros profesores, ya que, en definitiva, el profesor es el auténtico protagonista de la enseñanza activa del lenguaje y el responsable de proporcionar a estas actividades una entidad definitiva, distribuyéndolas y planteándolas de acuerdo con el sistema de aprendizaje de cada grupo o alumno concreto.

20 Al intentar definir y esquematizar los diferentes tipos de actividades que rodean a la práctica en la enseñanza de la lengua española, tendremos en cuenta, como criterio básico, la existencia de posibilidades divergentes dadas por los distintos elementos que concurren en este terreno.

Consideraremos tres aspectos :

- 1 - La existencia de diferentes objetivos en el aprendizaje lingüístico.
- 2 - Las distintas situaciones de aprendizaje causadas por las varias posibilidades que tienen los alumnos de agruparse entre sí y la relación de los grupos resultantes con el profesor.
- 3 - Los materiales iniciales de los que puede partir el ejercitamiento para conseguir una motivación positiva en el alumno.

Para fijar estos objetivos necesitaremos programar

unas actividades que, sin duda, estarán íntimamente relacionadas entre sí, ya que su fin es el mismo : dotar al alumno de unos conocimientos y medios expresivos acordes a su formación, aunque el ejercitamiento práctico pretenderá en cada momento determinado dar su primacía a unos u otros aspectos.

Podríamos distinguir cuatro situaciones básicas de aprendizaje - y, por tanto, de planteamiento de actividades - en función de las distintas posibilidades de agrupamiento de alumnos :

Gran grupo : curso completo en su aula o reunión de varios cursos en un ámbito mayor. En este caso su situación de aprendizaje tendrá una función receptiva. Grupo medio (entre siete y quince alumnos): forman un grupo coloquial.

Grupo pequeño (cinco a ocho alumnos). Tiene como fin la conformación de un grupo de trabajo.

Sujeto aislado: lleva a cabo un trabajo individual.

En el momento de trazar las actividades para los diferentes grupos no cabe duda de que existirán planteamientos y desarrollos específicos para cada uno de ellos y así deberemos considerarlo a efectos prácticos. Tenemos que subrayar, sin embargo, que la actitud idónea consistirá en hacer intervenir en cada ejercitamiento al mayor número posible de agrupamientos, consiguiendo siempre, al finalizar una unidad de trabajo, que éste se desarrolle en todas las situaciones de aprendizaje. Sea cual sea el objetivo que persiga la actividad y la agrupación que la lleve a cabo, debemos tener en cuenta que, como principio que incite o sirva de base a los ejercicios, es posible la adopción de muy diferentes materiales. El principal auxiliar de la clase de lengua será siempre el texto, utilizado bien como pretexto para ser sujeto de diferentes actividades, o propuesto como objeto de análisis y comentario en sí mismo.

Para el mismo fin se puede utilizar cualquier tipo de material audiovisual (grabaciones magnetofónicas, proyecciones fijas o móviles, etc.) que dé pie a profesores y alumnos para reflexionar sobre el hecho lingüístico.

Otra opción válida, aunque en muchos sentidos dotada de una menor capacidad motivadora, será la de

tomar como base el determinado aspecto teórico o práctico sobre el que gire la actividad, seguido de un enunciado o pregunta arbitraria que marque el camino a seguir.

Podemos ya, partiendo de estos condicionamientos, trazar las líneas maestras que, a nuestro juicio, configuran el planteamiento de las actividades.

A la hora de seleccionar entre los tres factores anteriormente apuntados el que pueda constituir un criterio ordenador que nos ayude a trazar una clasificación ordenada, hemos elegido el segundo: las posibles agrupaciones llevan a cabo la práctica supeditando a este aspecto las otras dos consideraciones.

En este trabajo ofreceremos solamente una relación sistemática de las clases genéricas de actividad que corresponden al gran grupo, y al grupo medio, dejando para un próximo número las del sujeto aislado, y la proposición de una serie de ejercitamientos prácticos en cuya realización queden englobadas sucesivamente todas las variantes básicas de agrupamiento. La razón de esta división es puramente metodológica.

El trabajo ideal es aquel en que intervienen todos los posibles grupos y, por lo tanto, en el que toman forma todas sus correspondientes situaciones de aprendizaje. Gran grupo - las actividades estarán centradas sobre la comprensión oral ya que los alumnos se encuentran en una situación preferentemente receptiva con respecto al profesor. El papel del profesor reviste aquí una mayor trascendencia que otras modalidades del aprendizaje, por cuanto su forma de expresión (en todos los niveles: fónico, gramatical y léxico-semántico) debe aproximarse en el mayor grado posible a los hábitos orales que intenta inculcar a sus alumnos. Entre otras, podemos citar las siguientes:

- 1 - Todo tipo de orientaciones y prácticas.
- 2 - Audición de exposiciones orales llevadas a cabo por: el profesor, un alumno o un grupo de alumnos, un especialista en el contenido tratado ajeno al grupo.
- 3 - Actividades concernientes a los distintos contenidos: gramaticales, literarios, de divulgación léxica, ortográfica, etc.
- 4 - Recogida de notas y apuntes.
- 5 - Confección de resúmenes, guiones, esquemas, etc

6 - Lecturas dirigidas: llevadas a cabo por el profesor, por los alumnos.

7 - Sobre los diferentes tipos de expresión escrita: poesía, prosa, teatro, medios de comunicación, etc.

8 - Interpretación y comentario sobre la lectura.

9 - Interpretación y comentario de grabaciones diapositivas, películas, etc.

10 - Dictados.

GRUPO MEDIO

Una vez conseguido el objetivo de la comprensión oral, el grupo medio, cuya práctica se dirige hacia el coloquio, es el ámbito idóneo para estimular la expresión oral en los alumnos. En esta situación de aprendizaje, y a través del diálogo, se pueden introducir con mayor facilidad unos estímulos que nos lleven hacia una educación para la convivencia: no es menor la importancia de saber expresarse oralmente que la de saber escuchar, interpretar y valorar las palabras de los otros elementos constituyentes del grupo. Según el Prof. García Hoz, la función del profesor, en este contexto, es la de "guiar la conversación, estimular a los estudiantes a reflexionar seriamente y considerar cuidadosamente lo que han aprendido bien y aquello que necesita una mayor atención y un nuevo trabajo particular".

1 ACTIVIDADES

Aclaraciones, reflexiones y comentarios sobre las materias ya expuestas en el grupo receptivo.

Diálogos y debates acerca de cualquier material inicial.

Contenidos tomados a partir de la actuación en el gran grupo: lecturas, proyecciones, experiencias personales, temas sugeridos por el profesor.

Crítica de textos escritos: periodísticos y personales.

Extracción de conclusiones a partir de los materiales utilizados en las anteriores actividades.

Comentarios dialogados sobre textos literarios. Grabaciones magnetofónicas de un diálogo espontáneo sobre varios alumnos del agrupamiento, seguida de un análisis del resultado por parte de los constituyentes del grupo coloquial sobre los siguientes aspectos:

- Fónico: entonación, pronunciación, construcción silábica, sinalefas, etc.

- Gramatical : concordancia, corrección sintáctica, uso de las distintas partes de la oración etc.

- Léxico-semántico : variedad y corrección en el uso de los vocablos.

- Estructura del diálogo : coherencia en la exposición de las opiniones, interrupciones mutuas, persuasividad de los argumentos, etc.

8 - Dramatización de obras dialogadas

9 - Tomando como base un texto redactado de acuerdo con un determinado nivel de lengua (científico,

literario, coloquial, etc.) rehacerlo oralmente con arreglo a otro de los niveles.

10 - Proposición, a cargo de varios alumnos, de diferentes conclusiones para una misma narración interrumpida, analizando el resto del grupo la adecuación de las soluciones propuestas.

11 - Puesta en común de las conclusiones de todas las actividades coloquiales con el resto del grupo. □

SER Y ESTAR EN EL SISTEMA ESPAÑOL

Abdeslam OKAB

INTRODUCCION

La expresión del "ser" en español, en toda su complejidad, es difícil de percibir por los no hispanófonos. Varios gramáticos y lingüistas han tratado esta cuestión ⁽¹⁾, pero la mayoría de ellos parten de una oposición semántica, descuidando la función sintagmática de estas dos unidades verbales. Incluso los que han intentado partir de un punto de vista formal acaban por utilizar el sentido en su análisis. Sin duda alguna, este problema es complejo y la única manera de resolverlo es recurrir a la significación. No obstante, los estudiosos que se han ocupado de ser y estar, proponen oposiciones generales, tales como: inherente/no inherente, esencial/accidental, permanente/transitorio, perfectivo/imperfectivo, que nos dan cuenta del funcionamiento global de estos dos verbos en el sistema español.

En nuestra exposición, proponemos tratar el problema partiendo de un análisis formal ⁽²⁾, haciendo referencia al sentido cuando lo necesitamos, porque hay que señalar de antemano que un examen de este tipo no podrá aclarar la diferenciación que se establece entre ser y estar. En esta etapa, nos ocuparemos, en particular, de los distintos contextos en que aparecen ser y estar. En una segunda parte, vamos a encuadrar la relación ser/estar en su funcionamiento sintáctico, para proceder a un análisis comparativo, según los tres tipos de oraciones siguientes:

- la atributiva;
- la predicativa;
- la pasiva.

Expondremos, en último lugar, los resultados obtenidos. El último objetivo de esta revisión de la cuestión de ser y estar es facilitar a los pedagogos no hispánicos una visión sintética de los valores funcionales de estos verbos de esencia y estado, con algunas propuestas de solución al carácter pedagógico de la dificultad planteada por la enseñanza de ser y estar a alumnos marroquíes.

1 - ANALISIS FORMAL

Antes de describir los contextos sintácticos donde se realizan estas dos unidades, conviene presentar los rasgos inherentes y contextuales que las caracterizan y explicar las relaciones sintácticas que mantienen con otros elementos de la oración.

Los rasgos inherentes definen las propiedades específicas de cada morfema, independientemente de las relaciones que pueda entablar con otros en la oración. Ser tendrá como rasgos inherentes los siguientes:

- + transitivo: cuando es transitivo, implica un sintagma nominal complemento, realizado o no en la estructura superficial:

- Juan es rico

- ¿Quién es?

Es intransitivo, cuando no implica un complemento:

- Las dos ya han sido.

- + atributivo: es atributivo cuando implica la presencia de un sintagma nominal y otro preposicional en el grupo verbal:

- Soy marroquí de Casablanca

S.N. S. Prep

No es atributivo cuando no se hallan en el grupo verbal estos dos sintagmas: nominal y preposicional:

- Soy marroquí.

- - activo: es decir que es un verbo de estado y no de acción:

- Carmen es seria.

- - durativo: esto es, no expresa la duración limitada en el tiempo:

- Carmen es bonita.

- - perfectivo: no expresa una acción acabada:

- La vida es cara.

Puede volverse perfectivo con el morfema temporal, en el pretérito perfecto:

- la vida ha sido cara

Los rasgos inherentes de estar serán:

- + transitivo: es transitivo en una construcción como: "Juan está con María" e intransitivo en: "Juan no está"

- + atributivo / es atributivo en una combinación como: "Está pez en Geografía" (3), y no lo es en: "Está loco".

- - activo: en el sentido de que se refiere exclusivamente a un concepto estativo:

- La habitación está ocupada.

- + durativo: significa que puede expresar una duración limitada en el tiempo:

- Está trabajando.

- Estás triste hoy.

- + perfectivo: señala en la pasiva la terminación de la acción:

- La comida está hecha.

Así pues, se dan dos rasgos pertinentes susceptibles de oponer entre sí ser y estar: La duración y la perfección de la acción.

Los rasgos contextuales indican con qué tipos de términos es combinable cada uno de los morfemas ser y estar en el marco de la oración:

SER	ESTAR
+ objeto animado	+ objeto animado
- El televisor es pequeño	- El televisor está estropeado.
+ humano	+ humano

- El gato es pardo.
- El gato está bebiendo leche.

Tales rasgos remiten a la combinación de los dos morfemas en cuestión con tal o cual sustantivo. Anuncian que ser y estar son contextualmente idénticos, porque ambos pueden concatenarse con elementos que se refieren a lo que es humano o no humano, a lo que es animado o no animado.

Averigüemos, ahora, a través de un pequeño corpus, los contextos sintácticos donde aparecen estas dos unidades verbales.

Enunciados con Ser	Enunciados con Estar
- María es maestra.	- Estás hecho un hombre.
- Es una niña.	- La fruta está verde.
- El árbol es verde	- Estoy de vacaciones
- Carmen es de Barcelona.	- Estoy en blanco.
- La herida no es nada.	- Están cinco a la mesa
- Son cinco	- ¿Cómo estás?
- Hoy es 11 de Mayo.	- Estamos a 11 de Mayo.
- Es tarde.	- Está cerca.
- Pedro es francés.	- Estás muy francés.
- La imagen de Carlomagno es muy lejana para mí.	- La casa de Margarita está muy lejos de la escuela.
- La nariz es aguileña.	- La pierna está rota.
- El agua es clara.	- El agua del río está turbia.
- Es notorio. . .	- Está claro. . .
- Es evidente. . .	- Está oscuro. . .

- Es manifiesto. . .
- Es necesario. . .
- Es menester. . .
- Es forzoso. . .
- La puerta es cerrada (por el portero)
- Es Juan quien llama a la puerta.
- La manera de curarse el corazón es ahorrándose sufrimientos.
- Está harto. . .
- Está lleno. . .
- Está enfermo. . .
- La puerta está cerrada a estas horas
- Estoy comiendo carne.

Según este corpus, ser y estar se realizan en los mismos contextos, pero, a veces, se dan restricciones de aparición del uno o del otro delante de tal elemento, como, por ejemplo, la ausencia de estar ante el pronombre neutro "lo". Dichas restricciones son, sobre todo, semánticas, puesto que cada uno de estos dos verbos de estado acepta unidades léxicas que el otro rechaza.

Rescribimos ahora los contextos sintagmáticos donde se encuentran ser y estar

- (1) SN + Ser + SN
Estar
- (2) SN + Ser + S Adj.
Estar
- (3) SN + Ser + SPrep.
Estar
- (4) SN + Aux. Ser + Part.
Estar
- (5) SN + Aux. Ser + Ger.
Estar
- (6) Ser + N + Relat. + V + Prep. + SN

El único contexto donde no aparece estar es cuando ser tiene sencillamente la función de un elemento presentativo; nunca estar tendrá esta función presentativa en una oración española.

La diferencia es, pues, esencialmente semántica entre ser y estar; la prueba de ello es que podemos encontrar los dos ante un gerundio; este último traduce en el primer caso una manera, mientras que en el segundo expresa una acción que dura. La oposición durativo/no durativo se verifica siempre que tenemos un gerundio que acompaña al verbo estar.

Para oponer, pues, ambos morfemas de estado entre sí, sería conveniente reducir a rasgos semánticos, los lexemas con los que se combinan. De ahí las propiedades sémicas siguientes:

Ser	+ ostensible	Estar	+ ostensible
"	+ temporal	"	temporal
"	+ obligatorio	"	- obligatorio
"	+ definidor	"	- definidor
"	+ presentativo	"	- presentativo
"	- saciable	"	+ saciable
"	- apreciativo	"	+ apreciativo

Notamos que, en este sistema binario de rasgos semánticos con los cuales pueden aparecer los verbos ser y estar, hay un rasgo que caracteriza a estar donde se dan las dos marcas (la positiva y la negativa), de lo que se deduce que el sistema español no hacía diferencia entre estos dos verbos cuando se trata de este rasgo (ostensible), y la opción ha sido hecha por una tendencia a preferir tal verbo acompañado de tal adjetivo.

2. FUNCIONAMIENTO SINTACTICO DE SER Y ESTAR

Después de esta fase formal, pasemos ahora a un análisis donde tendremos en cuenta el sentido, en función de la aparición de estos verbos en las oraciones: atributiva, predicativa y pasiva.

2.1 Ser y Estar en la oración atributiva

Cuando el sintagma verbal está formado por la cópula ser o estar, seguida de un sintagma nominal, adjetival o preposicional, se llama sintagma atributivo. El verbo copulativo no tiene más función que la de establecer la mera relación atributiva; es decir, su papel es unir el sintagma 2 al sintagma 1:

- Pedro es pintor

SN1 SN1

En este tipo de oración, la cópula más frecuente es ser; traduce una función definidora; o, dicho de otro modo, define el sujeto. Esta definición es una característica esencial del sujeto:

- La nariz de Juan es aguileña
- Juan es católico.
- Pepita es guapa.

En cambio, el sintagma atributivo con estar no tiene esta cualidad de simple elemento que une un elemento B a otro elemento A, sino que lleva una significación cargada de temporalidad, que obliga a las palabras que lo acompañan como atributos, a cambiar en esta dirección:

- Pepita está guapa
- No estás "católico".

Estas dos cláusulas en realidad resultan de una transformación semántica; a saber: no traducen una definición fuera de la circunstancia temporal, sino que expresan una nota ligada a la realidad temporal. "Pepita está guapa" significa que normalmente no lo es, pero hoy se ha puesto guapa. Del mismo modo, "No estás católico" no traduce una nota que se refiera a la religión, sino que describe un comportamiento circunstancial, que significa "No estás bien" o "No te sientes bien". Se puede decir que estar describe un comportamiento en función de la circunstancia temporal. Esta noción de descripción explica la riqueza de las relaciones que establece estar por medio de la preposición "de":

- Está de maestra (profesión)
- Había estado de despedida (actividad)
- Teresa estaba de malhumor (estado)
- Mira a la madre que está de codos en la mesa.
- Estar de fiesta, de luto, etc.

La oposición ser/estar es patente con la preposición "de"; ser de expresa, sobre todo, procedencia, origen, materia, propiedad:

- Mi madre era de una familia humilde.
- Idriria es de Méjico.
- La mesa es de madera.
- La casa es de Margarita.

2.2 Ser y Estar en la oración predicativa

Según Samuel Gili Gaya:

" Cuando la oración no anuncia una cualidad del sujeto, sino que expresa un fenómeno, una transformación, en la que el sujeto participa, recibe el nombre de predicativa." (4)

En la oración predicativa, la oposición entre ser y estar es mucho más previsible que en la cláusula atributiva. Cuando estar es predicado, es conmutable con otros lexemas; encuentra toda su función como verbo cuando expresa la temporalidad, la circunstancia, la permanencia espacio-temporal.

- El café está caliente.
- El maestro está enfermo.
- Está en Bélgica desde hace mucho tiempo.

Con las preposiciones "a" y "en", estar indica la localización en el tiempo:

- Estamos en invierno.
- Estamos a jueves.

Es conmutable con los lexemas: hallarse, consistir, costar en los siguientes ejemplos:

- Están cinco a la mesa.
- El problema está en encontrar a la niña.
- ¿A cuánto está la merluza?

Mientras, ser traduce la existencia, el suceso, a veces la manera con la que se hace u ocurre una cosa, cuando está acompañado de un gerundio es susceptible de ser sustituido por ocurrir, existir, resultar en oraciones como:

- ¿Qué va a ser de nosotros?
- Los pocos sabios que en el mundo han sido.
- Me eres antipático.

2.3 Ser y Estar en la oración pasiva

26

En su empleo en las construcciones pasivas, ser y estar se combinan, en tanto que elementos pasivizadores, con participios de verbos transitivos y se distinguen sobre todo por el aspecto, categoría gramatical que expresa la duración, desarrollo o terminación del proceso.

Observemos las oraciones:

- 1 - La calle es limpiada por los barrenderos.
- 2 - La calle está limpiada por los barrenderos.

En la primera oración, el verbo ser traduce un suceso, una acción que se repite, la limpieza de la calle, hecha

por los barrenderos, y no un resultado, de ahí la imperfección de ser. Podemos decir que la oración que dio lugar a esta construcción pasiva es la siguiente:

- Los barrenderos limpian la calle.

El indicativo presente del verbo limpiar reproduce una acción que es corriente, pues es un aspecto imperfectivo.

En la segunda oración, el verbo estar señala una acción acabada; se describe su resultado. La cláusula activa de la que procede será:

- Los barrenderos han limpiado la calle.

El tiempo que tenemos en "han limpiado" es el pretérito perfecto que denota una acción acabada.

Pero esta oposición perfectivo/no perfectivo está neutralizada cuando nos encontramos frente a un ejemplo como:

3. La calle ha sido limpiada por los barrenderos.

El tiempo perfectivo del verbo "ha sido" ha anulado tal distinción: esta oración es equivalente a la segunda construcción con estar. Esta neutralización habilita la oposición ser perfectivo/estar perfectivo.

Además, encontramos muy a menudo el verbo estar con participios pasivos de verbos perfectivos, como por ejemplo: muerto, herido, cansado, etc., mientras que hallamos el verbo ser con participios de verbos imperfectivos como amado, querido, respetado, etc.

CONCLUSION

Después de este análisis, hemos retenido como rasgos que oponen ser a estar, desde el punto de vista gramatical, el rasgo "durativo" y el "perfectivo". La unidad estativa ser tendrá la marca - durativo y estar + durativo. Por durativo entendemos la duración de una acción en el tiempo. La forma estar + Gerundio, muy frecuente, expresa esta noción, mientras que ser no puede expresar la duración de una acción limitada en el tiempo, incluso si acompaña a un gerundio; su valor es más bien descriptivo, describe el modo a través del que se efectúa o cómo sucede una cosa; "Es trabajando como se acierta". El verbo estar expresa, además, la duración en la oración atributiva, por su aspecto de verbo que traduce cualidades y comportamientos, que duran por un tiempo limitado y pasan luego.

El rasgo perfectivo es pertinente ; ser implica en sí mismo la noción de lo imperfectivo, de un suceso no acabado. En cambio estar encierra en sí mismo el carácter perfectivo.

Los demás rasgos tomados en cuenta en la oposición ser/estar, dependen de la distribución semántica de estas dos unidades en los enunciados españoles y se refieren en concreto a los elementos significativos con los cuales se combinan. Así, ser se excluye de los contextos donde aparecen adjetivos que expresan saciedad, apreciación, así como todo tipo de cualidades no inherentes. Del mismo modo, estar no se combina con los adjetivos de obligación, ni con los que remiten a cualidades inherentes. La lista de rasgos destacada en el cuerpo del análisis no está cerrada: se puede explicar profundizando en la combinación de ser y estar con otras unidades significativas ; pero, de manera general, los casos estudiados son los más importantes.

Por último, podemos decir que la expresión del ser y del estado en español, traducida por ser y estar, responde a una necesidad lingüística que consiste en

expresar la cualidad de un objeto o ser, en tanto que definición característica esencial, representada por ser ; y la cualidad, en tanto que producto circunstancial, representada por estar. Quedan otras utilizaciones que son puramente estilísticas, que no tienen realmente una base oposicional, que excluyen tal verbo y admiten tal otro.

Es cierto que la única oposición posible tiene una raíz semántica, ya que hemos visto que desde el punto de vista de la distribución contextual (sintácticamente hablando) ser y estar se realizan casi en los mismos contextos. Las restricciones de aparición del uno o del otro tienen que ver con el sentido.

Para resolver este problema pedagógicamente, hay que recordar que cuando tenemos ser, no hay comparación ni pregunta que hacerse. Pero, cuando se trata de estar, hay que hacer la pregunta siguiente :¿ con respecto a qué?. Hay siempre una comparación implícita con estar. Se utiliza este último cuando la cualidad es el resultado de una transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BOUZET (Jean), "Orígenes del empleo de "estar". Ensayo de sintaxis histórica "Estudios dedicados a Menéndez Pidal. Madrid 1953 p. 37-58.
- CAMPRUBI (Michel), "La voix attributive / Les verbes d'être ser et estar" Etudes fonctionnelles de grammaire espagnole. Toulouse Le Mirail France Iberie . Recherche 1982 p. 53 - 73.
- CHARAUDEAU (Patrick), Ser et estar Les langues neolatines. Juillet 1967 n. 181 p. 109 - 117
- CRESPO (Luis), "Los verbos ser y estar explicados por un nativo." Hispania t XXIX 1946 p. 45 - 55
- GILI GAYA (Samuel), Oraciones atributivas Curso superior de sintaxis española Décimo tercera edición. Barcelona Bibliograf 1981 p. 57-65
- MOLINA REDONDO (J.A.) Y ORTEGA OLVARES (J) Usos de ser y estar. Madrid S.G.L.E. 1987 (Colección Problemas básicos del Español)
- NAVAS RUIZ (Ricardo). Ser y estar. El sistema atributivo del español - Salamanca. Editorial Almar 1977

(1) Véanse los títulos facilitados sobre la cuestión en las referencias bibliográficas)

(2) Se entiende aquí por análisis formal un estudio de las combinaciones posibles de ser y estar con otros constituyentes sintagmáticos en las construcciones sintagmáticas.

(3) NAVAS RUIZ Ricardo, Ser y estar El sistema atributivo del Español. Edición renovada. Salamanca. Almar 1977 p.

(4) Curso superior de sintaxis española. Décimo tercera edición. Barcelona. Bibliograf. 1981. p.67

REFLEXIONES EN TORNO A LA DIDACTICA DEL PRONOMBRE PERSONAL

Luis Carlos Fenández Lobo

1 - En lo que sigue, aparte de una breve y creemos, necesaria introducción teórica, se realizan una serie de consideraciones en torno a la metodología que puede seguirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje del pronombre personal, categoría gramatical de suma importancia en el dominio de cualquier lengua, en nuestro caso la española.

Las reflexiones se hacen teniendo en cuenta el ámbito preciso de aplicación, que presenta unas características muy peculiares : la enseñanza secundaria oficial del Reino de Marruecos, donde el Español como lengua extranjera no ocupa un lugar preferente o, al menos, paritario en relación con otras : el francés, necesariamente dominante, y el inglés, con un prestigio por todos reconocido. Como consecuencia, si las deficiencias de dotación de los centros, sobre todo en recursos materiales, son en general notables, en el caso de los departamentos de Lengua Española la situación es penosa : carecen de medios audiovisuales, de reprografía y, lo que es más grave, de libros de texto adecuados a la realidad española actual.

2 - La naturaleza del pronombre

2.1 - Si establecer límites precisos entre las "categorías gramaticales" no es tarea fácil, debido al solapamiento de características, tal delimitación se hace mucho más problemática cuando se intenta precisar la naturaleza del "pronombre", hasta el punto de que parece aceptarse la premisa de que es una "categoría transversal" que penetra en las de "sustantivo", "adjetivo" y, para algunos, "adverbio", salvando de esta manera ciertos escollos derivados de sus posibilidades funcionales y una notable contradicción terminológica. Por ello, a modo de introducción a las consideraciones metodológicas que se recogen en este breve trabajo, deudor en lo teórico, entre otros, de los estudios que se recogen en la bibliografía, nos permitimos hacer una síntesis - siempre arriesgada - de los rasgos definidores de las palabras y grupos de palabras que la tradición gramatical considera "pronombres" :

a) Los "pronombres" son palabras gramaticales, pertenecientes a paradigmas con número limitado de elementos. Dicha afirmación es válida incluso para los numerales, en la medida en que la expresión de la serie infinita de los números se realiza con un número finito de significantes, que adoptan distintas combinaciones.

b) Desde el punto de vista de la significación, son escasos o nulos sus contenidos conceptuales, pasando a primer plano los valores pragmáticos : vinculados al proceso mismo de la enunciación, ejercen algún tipo de señalamiento, déictico espacio-temporal o textual, anafórico unas veces, catafórico otras.

No nos parece que sea posible aplicar otras características a todas las unidades que integran la categoría pronominal. Las demás, que habitualmente se señalan, tienen una aplicación restringida, son compartidas por otras categorías y, por su especificidad, permiten establecer las subcategorías que denominamos "clases de pronombres". Son las siguientes :

c) Como ocurre con las nominales (sustantivo y adjetivo), la mayor parte reciben morfemas de género y número, incluido en algunos casos el "neutro". Dado que no existe uniformidad en las posibilidades de combinación con estos morfemas, sólo una revisión individualizada de las unidades de los distintos paradigmas que integran la categoría nos permitiría comprobar en qué casos se produce y con qué morfemas.

d) La flexión de persona o, en otros términos, la posibilidad de combinarse con dicho morfema, es característica de los "personales", "demostrativos" y "posesivos". Algunos la consideran nota fundamental y definitoria de la categoría, con lo que el número de pronombres queda notablemente restringido.

e) Restos del morfema de caso, perdido en la evolución del latín al castellano, se conservan en las formas del pronombre personal, aunque hay que indicar

que el examen de correspondencias forma-función (p.e. "yo" - sujeto, etc.) pone de relieve la dificultad de mantener en términos absolutos tal aseveración.

f) Siempre se ha considerado como característica fundamental la vicariedad con respecto al "nombre", como confirma la denominación genérica que se aplica al conjunto de formas. Parece, sin embargo, que el carácter de sustitutos no es en modo alguno esencial, aunque se dé, en ocasiones, como valor estilístico concomitante con otros verdaderamente definidores. Nos parece muy interesante en esta dirección el trabajo que recogemos en la bibliografía del profesor Sebastián Mariner.

2.2 - Terminaremos esta apretada síntesis teórica haciendo referencia al subgrupo de pronombres que

ahora atrae nuestra atención, el de los "personales", que, por cumplir todas las características señaladas, han sido considerados siempre como los pronombres por antonomasia.

En efecto, sus formas, recogidas en el cuadro que se expone a continuación, tomado de M. Angeles Alvarez Martínez,

a) pertenecen a un paradigma cerrado, b) son símbolos-índice con capacidad déctica y fórica c) reciben morfemas de número y género, incluido el neutro, aunque tales morfemas no afecten por igual a todas las formas, d) se combinan con el morfema de persona, e) en las átonas de tercera persona encontramos restos del morfema de caso y f), estilísticamente pueden ser sustitutos o vicarios en tercera persona.

				OBJETO POSEIDO			
				SINGULAR		PLURAL	
				MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO
PERSONA GRAMATICAL	PRIMERA	SING.	TON.	<i>mío</i>	<i>mía</i>	<i>míos</i>	<i>mías</i>
			ATO-NA	<i>mi</i>		<i>mis</i>	
	SEGUNDA	PLUR.	TON.	<i>nuestro</i>	<i>nuestra</i>	<i>nuestros</i>	<i>nuestras</i>
			ATO-NA	<i>tu</i>		<i>tus</i>	
	TERCERA	SING. y PLUR.	TON.	<i>tuyo</i>	<i>tuya</i>	<i>tuyos</i>	<i>tuyas</i>
			ATO-NA	<i>vuestro</i>	<i>vuestra</i>	<i>vuestros</i>	<i>vuestras</i>
		SING. y PLUR.	ATO-NA	<i>suyo</i>	<i>suya</i>	<i>suyos</i>	<i>suyas</i>
				<i>su</i>		<i>sus</i>	

3 - La didáctica del pronombre personal: posible metodología

3.1 - Como el resto de las cuestiones gramaticales, la enseñanza del "pronombre" en general y, en particular, de los "personales", debe integrarse en un proceso de desarrollo gradual que propicie un acercamiento globalizado a la lengua. La experiencia didáctica pone de relieve que el acercamiento sistemático y en profundidad a la gramática sólo puede realizarse en niveles superiores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras han ido superando didácticas basadas en estas propuestas, por su escasa productividad en el desarrollo de las destrezas fundamentales, "oír" y "hablar", en las que se concreta la comunicación oral, prioritaria por la propia naturaleza de las lenguas.

3.2 - Los "pronombres personales" son "conmutadores", es decir, unidades gramaticales cuya significación general "no puede definirse sin hacer referencia o remitir al mensaje" (cfr. el trabajo de Roman Jakobson), o mejor, al proceso mismo de enunciación, al acto de elocución en que se produce. Por ello, más que con cualquier otra clase de palabras, su estudio en frases descontextualizadas es artificial: la eficacia real como elementos referenciales - fóricos o défticos - queda desdibujada. Parece conveniente, pues, estudiarlos en los contextos comunicativos en que se producen o en los que pueden ser producidos.

La verdadera contextualización sólo se consigue en situaciones reales o fingidas reales, cuya reproducción exigirá el medio audiovisual para la lengua oral y el texto para la escrita. No disponemos de aquél (reproducción de escenas reales grabadas con "objetivo indiscreto", fragmentos de películas, entrevistas de televisión, grabaciones teatrales, etc.) pero sí podemos disponer de textos en todas sus variantes, como receptáculo de los distintos niveles de uso (culto y coloquial) y de las formas especiales (científico-técnico, jurídico-administrativo, periodístico, publicitario, literario, etc.)

Si nos centramos en la contextualización que proporciona el texto escrito, podemos establecer dos grandes grupos:

a) Textos que incorporan la lengua coloquial, con forma predominante de diálogo.

b) Textos contruidos de acuerdo con la norma culta, con mayor o menor grado de elaboración, de carácter narrativo-descriptivo o expositivo-argumental. Parece evidente que los primeros crean situaciones comunicativas más próximas al uso real de la lengua y, por tanto, serán más adecuados para reforzar las destrezas de "oír" y "hablar", de comprender y usar los mensajes orales en su totalidad y, en su seno, de los pronombres personales.

3.3 No debemos rechazar, sin embargo, por improductivos metodológicamente, los textos especificados en el apartado b) A nuestro parecer, pueden ser explotados de dos maneras distintas:

a) Para consolidar las estructuras pronominales en clases de recapitulación, sobre todo cuando el nivel del alumno sea avanzado (segundo y, sobre todo, tercer curso de español).

b) Con textos breves que contengan un número muy limitado de pronombres elegidos "ad hoc", para reforzar la automatización de las formas que hayan aparecido en el desarrollo normal de la unidad didáctica con la que se está trabajando.

Hay que tener en cuenta que las posibilidades de estos textos son limitadas, pues, al estar escritos normalmente en tercera persona, reducen a su ámbito la pronominalización y prácticamente anulan el uso de los pronombres sujeto y, consiguientemente, de las referencias o señalamientos a emisor y receptor del mensaje.

Algunos ejercicios posibles con textos de esta naturaleza pueden ser los siguientes: rellenar espacios en blanco, sustituir sintagmas complementarios, suprimir pronombres superfluos y, si el nivel de los alumnos lo permite, reflexionar sobre los usos para señalar funciones sintácticas y semántico-pragmáticas.

3.4 - Todas las posibilidades de que el sistema lingüístico dota al pronombre personal se ponen de relieve, como se ha indicado, en situaciones de comunicación directa. Dado que los textos coloquiales se aproximan a este tipo de situaciones, son los más

adecuados para el trabajo de clase. Junto a ellos, a falta de otros materiales audiovisuales, el fingimiento "in situ" de situaciones reales ofrecerá al profesor un buen instrumento didáctico y al alumno, un excelente medio para llevar a cabo de la mejor manera posible el aprendizaje.

3.4.1. - La procedencia de los textos coloquiales puede ser variada: diálogos de textos narrativos (novela, cuento ...), "comics", escenas teatrales, chistes dialogados, etc. Ahora bien, dado que el profesor trabaja habitualmente con unidades elaboradas que incluyen situaciones de comunicación en forma de "micro" o "macro-diálogos", para no romper la dinámica de la clase e integrar el estudio de la gramática del pronombre personal en cada unidad y de forma gradual a lo largo del curso, proponemos trabajar con ellos. Las formas del pronombre personal que vayan apareciendo deberán estudiarse realizando dos operaciones:

a) Reflexión sobre el valor gramatical y semántico-pragmático de cada unidad, ajustada al nivel de conocimientos del alumno.

b) Realización de los ejercicios estructurales a que cada diálogo da pie : sobre frases a las que ya haya afectado la pronominalización, efectuar variaciones de persona, género y número; construcción de contextos similares que repiten ciertas estructuras especialmente complejas, a la vez que frecuentes (se lo, se la, se los, se las, a mí me, a ti te, a él/ella le, a nosotros nos, a vosotros os, a ellos/ellas les, etc.), con el fin de generar mecanismos automáticos de recepción y reproducción; creación de contextos "reflexivos"; ampliación o reducción del número de pronombres existentes, etc.

3.4.2. - La ficción o fingimiento de situaciones comunicativas reales debe construirse aprovechando al máximo las posibilidades didácticas que brinda el esquema "pregunta-respuesta", esquema que encontramos en el simple planteamiento de una pregunta que exige contestación o, en forma compleja, en el género periodístico denominado entrevista.

Sabemos, en efecto, que uno de los usos pragmáticos de la "interrogación" - estructura sintáctico-semántica esencialmente "abierta"-, quizás el más frecuente, es la "pregunta". Su formulación implica una "respuesta" que ha de "referirse" o "sobrentender" elementos aparecidos en el enunciado interrogativo previo. La tendencia de los estudiantes, que en estos niveles todavía no dominan los mecanismos de referencialidad, es a referirse a lo anterior repitiendo las palabras de la estructura interrogativa :

- ¿Has visto a Juan ?
- Sí, he visto a Juan.

-
- ¿Recibirá el Sr. Embajador a los delegados ?
 - No, el Sr. Embajador no recibirá a los delgados.

Es ahora el momento de introducir la noción y, por consiguiente, las formas del pronombre personal :

- ¿Has visto a Juan ?
- Si, lo (le) he visto.

-
- ¿Recibirá el Sr. Embajador a los delgados ?
 - No, no los (les) recibirá.

La reflexión acerca de la inelegancia, falta de flexibilidad y economía lingüística y, en muchos casos, la ambigüedad de la respuesta producida, así como del valor anafórico (referencia textual a un elemento de la pregunta) y défctico - si se produce - a los comunicantes, reforzará el aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA BASICA

1 - Estudios monográficos extensos :

- ALVAREZ MARTIN, M^a Angeles : El pronombre.I. Personales, artículo, demostrativos, posesivos, Madrid, Arco/Libros, S.A. 1989
- ESCAVY ZAMORA R. El pronombre. Categorías y funciones pronominales, Universidad de Murcia, 1987
- FERNANDEZ RAMIREZ, S. : Gramática española. 3.2. El pronombre (Vol. preparado por J.Polo) , Arco/Libros, S. A. Madrid, 1987
- MARCOS MARIN, F. : Estudios sobre el pronombre, Gredos, Madrid, 1989
- MARTINEZ, J. A. : El pronombre. II. Numerales, indefinidos y relativos, Arco/Libros, S.A., Madrid, 1989
- OLZA ZUBIRI, J. : El pronombre naturaleza, historia y ámbito de una categoría gramatical. Caracas, Univ. Católica A. B. 1973
- PORTO DAPENA, J. A. : Los pronombres, Madrid, Edi-6, S. A. 1986

2) Artículos :

- ALARCOS LLORACH, : "Los pronombres personales ", en Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1978 (2^a)
- BENVENISTE, E. : "La nature des pronoms", en Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard, 1966 (Trad. esp. en México, Edit. Siglo XXI, 1973)
- HJELMSLEV, L. : "La naturaleza del pronombre" en Ensayos lingüísticos, Madrid, Gredos, 1972
- JAKOBSON, R. : "Los conmutadores, las categorías verbales y el verbo ruso " en Ensayos de lingüística general, Edit. Planeta- Agostini, Barcelona, 1985 (Pags. 307-332)
- LAMIQUIZ, V. : "El pronombre personal español. Estudio de su sistemática sincrónica actual", Español actual, 10, 1967.
- LAPESA, R. : " Sobre los orígenes y evolución del leísmo, laísmo y loísmo", en Festschrift Walther von Wartburg, Tubinga, MaxNiemeyer, 1968, T.I.
- MARINER BIGORRA, S. : "¿Vicariedad ? y semántica en el pronombre" en Lecciones del I y II Curso de Lingüística Funcional (1983 -84), Univ. de Oviedo, 1985.
- MARSA, F. : "Determinación, pronominalidad, anáfora y deixis", en Cuestiones de sintaxis española, Barcelona, Ariel, 1984.
- MOLINA REDONDO, J.A. de : "El pronombre como categoría funcional" en Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach, Oviedo , 1978
- MONDEJAR, J. : "Sobre la naturaleza gramatical del pronombre en español" en Rev. de la Sociedad Española de Lingüística 7,1 (1977) □

CONVERSAR - REDACTAR

Manuel Vilchez de Arribas

Dominar un idioma es usarlo en la plenitud de sus recursos expresivos, no sólo orales, sino también escritos. Sin embargo, en todo alumno, estudiante de cualquier idioma, suelen observarse serias dificultades para plasmar en un papel sus ideas, si las tiene.

El hecho de escribir es algo más que transcribir pensamientos. En las líneas que siguen vamos a tratar de desarrollar y perfeccionar las facultades de expresión, tanto en su forma oral como, muy especialmente, en el hábito de una redacción ordenada, correcta y apropiada.

¿Por qué un estudiante de una lengua extranjera o no escribe o escribe mal? Por dos motivos, creemos: porque no se le ocurre nada o porque se ve imposibilitado para expresar correctamente aquello que se le ocurre. Intentaremos superar ambos inconvenientes, considerando la redacción como una consecuencia de la conversación. Es decir, con los ejercicios de comprensión, hablados, sobre un texto previamente elegido, provocaremos en el alumno la aparición de pensamientos e ideas; luego, otra serie de ejercicios deberá hacer posible la adquisición de los mecanismos lingüísticos apropiados para una correcta expresión escrita. El estudiante, entonces, tiene ideas y sabe cómo expresarlas. Podemos pasar, entonces, a la redacción. No puede pensarse que, ante un folio en blanco, nadie diga "maravillas maravillosamente", hay que organizarlas y, para ello, seguiremos los pasos siguientes:

1. - Motivación: Aunque pueden realizarse distintas actividades, aquí vamos a elegir sólo una: lectura de un texto literario que nos servirá de modelo. Sobre dicho texto haremos a los alumnos una serie de preguntas que les obligarán a captar el contenido del mismo.

2. - Preparación inmediata:

- El alumno escribe las ideas que se le ocurren y las

ordena para conformar los posteriores párrafos.

- Después se realizan ejercicios de vocabulario, familias de palabras, sinónimos, antónimos; se emplean estructuras sintácticas y dificultades gramaticales; se trabaja la ortografía y los signos de puntuación.

3. - Redacción. Es ya un trabajo individual del alumno que deberá hacerse con el mayor orden y atención. Habrá que acostumbrarle a que relea el texto para enriquecerlo y corregirlo lo más posible. El profesor cuidará de que esté bien presentado: letra legible, márgenes, limpieza, rotulación. . .

Nos detendremos, aunque sea mínimamente, en los párrafos. El párrafo o párrafo puede definirse desde tres puntos de vista:

- Lógico: cada párrafo contiene una idea.

- Sintáctico: cada párrafo contiene varias oraciones.

- Gráfico: cada párrafo empieza en una sangría y termina en un punto y aparte.

Para ordenar el contenido de la expresión escrita, es fundamental saber construir y diferenciar párrafos. Tal vez, entonces, fuera necesario proponer algunos ejercicios como los siguientes:

- Dada una lista de oraciones, entresacar todas las que se refieren a la misma idea.

- Ordenar un texto cuyos párrafos estén desordenados.

- Dado un texto con varios párrafos, escribir una sola frase que resuma cada párrafo.

- Presentar un texto sin puntos y aparte y separarlo por párrafos.

Vamos a llevar a la práctica, a continuación, lo que sucintamente acabamos de exponer. Para ello, utilizaremos un texto del manual "El Español en segundo" del Ministère de l'Education Nationale:

LA CASA DE AZORÍN EN YUSTE

Primero hay una sala pequeña; después está otra sala, más pequeña, que es la alcoba. La sala está enlucida de blanco; a uno de los lados hay una gran mesa de nogal; junto a ésta otra mesita cargada de libros, papeles, cartapacios, dibujos, mapas. En las paredes lucen fotografías de cuadros del Museo - Goya, Velázquez - ... Hay también en la estancia sillas negras ..., y una mecedora del mismo juego. El piso es de diminutos mosaicos cuadrados y triangulares, de colores rojos, negros y amarillos.

Aquí es donde Azorín va leyendo a los clásicos y a los modernos, a los nacionales y a los extranjeros. No lejos de su cuarto está la Biblioteca... Azorín lee... novelas, sociología, crítica, teatro, teología, versos... Lo ama todo, lo busca todo. Es un espíritu ávido y curioso; y en esa soledad de la vida provinciana, su pasión es la lectura.

AZORÍN. OBRAS SELECTAS

A partir de este texto seguiremos los pasos siguientes:

1.- Lectura detallada, con las oportunas aclaraciones sobre las palabras de difícil comprensión para los alumnos.

2.- Conversación. Los alumnos contestarán brevemente a las siguientes preguntas, cuidando el profesor de que lo hagan con sus propias palabras; es decir, sin utilizar, en lo posible, las palabras y expresiones del texto:

- ¿Dónde lee Azorín?
- ¿Qué muebles hay en la sala?
- ¿Cómo están decoradas las paredes?
- ¿Cómo es el suelo?
- ¿Dónde se observa la afición de Azorín por la lectura?
- ¿Por qué lee tanto?

3. - Elección del tema de redacción: describir la clase, nuestra casa, la habitación donde estudiamos, nuestro dormitorio, una casa de lujo... etc.

Los alumnos irán escribiendo las ideas que se les ocurran sobre el tema elegido.

34

4. - Ejercicios escritos:

a) Di la forma contraria de las palabras subrayadas. Tú mismo puedes ver, después, la solución en el texto:

- Mi dormitorio es muy grande (línea 1)
- Ya está descargada la mercancía (1. 3)
- Las paredes de mi casa son blancas (5)
- Aquel día encontró enormes dificultades (línea 6)
- Vivo cerca de aquí (línea 9)
- Odia la mentira (línea 10)
- Se mostraba indiferente por todo (línea 11)
- Su desinterés aumentaba por momentos (línea 12)

b) Completa las siguientes frases con "tan/tanto... que/como", "más... que", "menos...que".

Es alto su madre.
Tenía una voz débil apenas se le oía.

- La sala era luminosa la cocina.
- Es fuerte tú
- El diccionario era . . voluminoso el manual.
- Es calmoso tarda siglos en hacer algo.

c) Completa las siguientes frases con las preposiciones adecuadas. Controla la situación en el texto:

- El techo aparecía enlucido gris (línea 2)
- La cama es madera (línea 3)
- Junto . . . mí se sentaba mi primo. (línea 3)
- Hay también la casa otras salas (línea 5)
- Poco a poco voy leyendo . . . estos autores (línea 8)
- No lejos . . . aquí se veía el mar (línea 9)

d) Sustituye en el texto las siguientes palabras por otras equivalentes: primero, alcoba, pequeña, junto a, cargada, lucen, piso, ama, ávido, provinciana.

e) Completa las siguientes frases con la forma adecuada de los verbos "ser" o "estar":

- Hoy de mal humor.
- un tipo muy curioso.
- Cuando estudiante, vivía en un colegio.
- Esta carpeta de cartón.
- Cuando disgustada, se pone insoportable.
- molesto, porque no me han llamado.
- Quizá la ventana cerrada.

f) Completa las siguientes frases con "haber" o "estar"

- En la Plaza de España una fuente luminosa.
 - mucha gente en el fútbol.
-

-
- Sobre el tema mucho que hablar.
 - Las camas todavía por hacer.
 - Los documentos que buscabas en mi cartera.
 - En los estantes demasiados libros.

g) Sustituye en el texto el verbo "está" por uno de los siguientes, sin que se repita ninguno: "se encuentra", "se halla", "se ubica".

h) Sala, estancia y cuarto son palabras sinónimas. Busca otras y sustitúyelas en el texto.

i) Escribe todos los adjetivos del texto que indiquen color. Completa la lista con otros nuevos.

j) Coloca los signos de puntuación en el siguiente fragmento. Compara, luego, con el texto:

"Azorín lee novelas sociología crítica teatro teología versos lo ama todo lo busca todo es un espíritu ávido y curioso y en esa soledad de la vida provinciana su

pasión es la lectura".

k) Completa las siguientes frases con las palabras "hay/ahí/ay" :

- ¿Está mi cartera?
- Aquí no nadie.
- Vi mismo tu fotografía.
- ¡ de mí; - exclamó.
- un hombre que dice
¡ ¡

5. - Ha llegado el momento de que el alumno se enfrente a la redacción propiamente dicha. Deberá ordenar sus ideas para plasmarlas en su composición, según las normas más arriba indicadas.

Todos los ejercicios anteriores podrán, obviamente, multiplicarse. Aquí sólo se ha tratado de exponer una guía que sirva de ayuda para superar las dificultades que, para expresarse por escrito, puede tener un alumno marroquí estudiante de español. Hay otros caminos, otras posibilidades, seguramente mejores. Todos persiguen el mismo fin: ayudar a los chicos a que dominen un idioma que no es el suyo. Cualquier método que lo consiga, será válido. □

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN MARRUECOS

Lhouari KARMOUDI

La enseñanza-aprendizaje del idioma español está experimentando una mejora indudable. Esta no es producto del azar, sino de una labor constante llevada a cabo por un cuerpo docente deseoso de dar lo mejor de sí al alumnado en aras de un mayor dominio de la lengua.

No cabe duda de que el dominio del idioma es el final de un largo proceso que llevará a los estudiantes a entender, con inteligencia y sensibilidad, la cultura de la gran familia hispánica, y, por qué no, a ser partícipes de su enriquecimiento.

Sin embargo, esta mejora se conseguiría de forma más eficaz si se ahondara más en la reflexión sobre algunos planteamientos necesitados, a nuestro parecer, de mayor claridad para que enseñanza-aprendizaje fuera fructífera.

1. - Los programas

Los programas vigentes constan de dos partes. Una primera, el área temática, intenta "ampliar el horizonte cultural de los alumnos". La segunda, el registro lingüístico, "trata de ensanchar y enriquecer las posibilidades de expresión de los alumnos, proporcionándoles, cuando sea preciso, giros y estructuras gramaticales".

El área temática está dividida en unidades didácticas (primer año de secundaria) y capítulos (segundo y tercer años). Cada uno consta de un número determinado de diálogos o textos. Los recursos lingüísticos (estructuras, formas verbales, etc.) vienen dados en forma de inventario.

2. - Los manuales.

En Primer Año, tanto en la rama literaria como en la científica, "¿Qué tal Carmen?" y "Para empezar" son los manuales más utilizados.

En Segundo Año, en ambas modalidades, "Lengua y Vida 2" y "El español en segundo" -recién salido y bien acogido por el cuerpo docente- sirven de soporte pedagógico para profesores y alumnos.

a) "¿Qué tal Carmen?"

"¿Qué tal Carmen?" es un manual concebido en los años sesenta por una profesora francesa y para alumnos

de la misma nacionalidad. Los principios básicos que conforman este método vienen dados en el prólogo y son los siguientes:

1. Enseñanza de la lengua hablada actual (los años sesenta) en su contexto socio-cultural.

2. Actividad centrada en la práctica sistemática de las estructuras mediante ejercicios para que el alumnado pase, de forma progresiva, a la expresión libre, la lectura de textos, y el comentario de fotografías.

Estos dos principios básicos conforman el método situacional.

b) Para Empezar

Es un manual ideado y elaborado por el Equipo "Pragma" en los años ochenta. El objetivo central que quiere alcanzar "es lograr que los educandos se comuniquen en español". En consecuencia, los autores toman como punto de partida unas áreas temáticas y, dentro de cada una, desarrollan situaciones comunicativas. A su vez, estas situaciones se materializan mediante funciones lingüísticas.

c) El Español en 2 y en 3

Son manuales elaborados por el Ministerio de Educación Nacional. "El Español en 2", de reciente aparición, consta de una decena de áreas temáticas divididas, cada una, en unidades (textos, ilustraciones, poemas, caricaturas, etc.). A continuación, una serie de preguntas permite evaluar la comprensión lectora del alumnado. Una batería de ejercicios estructurales, a mi parecer insuficiente, facilita el empleo pero no la consolidación de algunos registros lingüísticos. En la tercera parte se desarrolla la expresión personal mediante temas relacionados con la temática general del texto explicado.

"El Español en 3" es una mera recopilación de textos, poemas y pocas ilustraciones. La explicación de algunos términos está de más. El libro del profesor recoge las preguntas de comprensión cuya formulación, en algunos casos, carece de claridad. Las actividades y ejercicios (presentes en 2º año) son aquí inexistentes.

3. Metodología y práctica.

Aplicar el enfoque comunicativo implica desarrollar ejercicios, técnicas, y trabajos realmente comunicativos. A ello apuntan las actividades de tal método.

En la primera fase, el objetivo que se quiere alcanzar mediante los diálogos (auténticos), audiciones y lecturas, es desarrollar la comprensión de la información al educando. A tal fin una serie de ejercicios favorece este proceso.

En la segunda fase, las actividades se centran en los elementos lingüísticos que posibilitan la transmisión del mensaje. En consecuencia, predominan las referidas al léxico, a la gramática, a la ortografía, a la pronunciación...

En la tercera fase se pretende desarrollar la utilización del español de manera global (ej. *Allá tú*).

a. El método situacional ("¿Qué tal Carmen?")

Primero, se hace una selección de estructuras lingüísticas y de vocabulario de acuerdo con el índice de frecuencia (palabras, verbos, etc.) y el criterio de simplicidad frente a complejidad (de lo simple a lo complejo).

En la segunda etapa se elige el contexto o área temática (por ejemplo, "En el tren"). Es decir, se elige la situación en función de las estructuras previamente seleccionadas.

Se desprende de este método que las estructuras condicionan la elección del contexto y por ende, representan el eje central de este manual. Las actividades y ejercicios mediante los cuales se concreta el método, ofrecen un conjunto de objetivos lingüísticos dejando marginado el aspecto social y cultural que es consustancial a toda lengua.

El aprendizaje y adquisición de las estructuras y vocabulario seleccionados previamente al contexto o situación, conlleva, de manera automática, la utilización de técnicas de enseñanza conocidas: repetición y memorización para lograr la consolidación de estas estructuras y el vocabulario correspondiente.

b. El enfoque comunicativo ("Para empezar")

"El punto de partida para definir el enfoque comunicativo es contrastarlo con el método situacional o estructural". Este pone el acento en la adquisición de una competencia lingüística sobre la cual se transplantará, luego, una capacidad comunicativa, mientras que "con el enfoque comunicativo se sobredimensiona el mensaje, el contenido; se resalta lo que dice, se comunica o se transmite, más que la manera como se dice". Con el enfoque comunicativo se fomenta la adquisición de una competencia comunicativa. □

LA COMPRESION LECTORA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Domingo García Cañedo

De las Cuatro Grandes Destrezas Comunicativas, la Comprensión Lectora suele tener en los manuales un tratamiento secundario, justificado hasta cierto punto si tenemos en cuenta el porcentaje de utilización en el proceso comunicativo. Desde las investigaciones realizadas en 1927 se admite de forma generalizada que, al practicar cualquier lengua, utilizamos el 45% del tiempo en escuchar (comprensión oral), el 30% en hablar (expresión oral), el 15% en leer (comprensión escrita o comprensión lectora), y el 10% en escribir (expresión escrita). Según estos datos predominan las destrezas receptivas o pasivas sobre las activas, aunque esta dicotomía no sea muy acertada, ya que las destrezas tradicionalmente consideradas pasivas como la Comprensión Oral y la Comprensión Escrita pueden provocar actividades posteriores.

La finalidad última de la enseñanza de una lengua no es otra que el hacer al alumno competente en esa lengua, y será tanto más competente cuanto más avance en el dominio de las diferentes destrezas. No se deben olvidar, por tanto, las tareas de Comprensión Lectora en aras de la primacía de las destrezas orales. Es cierto que estamos en un mundo en el que los medios audiovisuales están transmitiendo continuamente información, pero ello no ha de hacernos olvidar una faceta importante en el aprendizaje como es la Comprensión Lectora.

Y puestos a realizar tareas de Comprensión Lectora no podemos hacerlas de una forma rutinaria y superficial creyendo responder a las necesidades del alumno con cualquier texto acerca del cual se hacen unas preguntas para verificar la comprensión.

A veces nos encontramos con ejercicios de este tipo:

TEXTO 1

La Plaza Mayor está en el barrio viejo. Algunas de estas plazas tienen en el centro una estatua con un pequeño jardín para los niños. Alrededor de la plaza, bajo los soportales, están las tiendas y los cafés.

Por la tarde, antes de la hora de la cena, se hace el paseo bajo los soportales.

Preguntas:

- 1- ¿Dónde está la Plaza Mayor?
- 2- ¿Qué hay alrededor de la Plaza?
- 3- ¿Tiene jardín esta Plaza?

- 4- ¿Dónde se hace el paseo?
- 5- ¿Conoce alguna plaza mayor?

Este texto se plantea para estudiantes principiantes después de aproximadamente diez horas de clase.

El objeto del mismo, según están hechas las preguntas, sería la obtención de una información concreta y objetiva del texto en su totalidad. La quinta pregunta no pertenece al texto, no pide ninguna información contenida en el mismo, sino que hace referencia a los conocimientos previos del alumno. En mi opinión debería plantearse como un trabajo previo de anticipación y previsión del contenido.

Pero, dejando a un lado cuestiones de procedimiento, un estudiante después de dos semanas de clase podría dar respuestas de este tipo :

- 1 - En el barrio viejo
- 2 - Tiendas y cafés.
- 3 - Bajo los soportales.
- 4 - No (lo) sé. Algunas plazas tienen jardín.
- 5 - No. Ninguna.

Sí (en mi ciudad hay una plaza)

Aunque en este caso parece evidente por lo simple de las estructuras y por la extensión del texto, el contestar correctamente no debe presuponer necesariamente la comprensión, pues las respuestas se encuentran en el texto mismo y no exigen esfuerzo alguno al alumno. Su capacidad creativa tampoco se pone a prueba y lo único que ha de hacer es buscar la respuesta en el texto mismo.

Veamos un ejercicio algo más difícil propuesto por E. Martín Perís ⁽¹⁾

TEXTO 2

"Maniluvios con ocena fosforecen en repiso.

Catacresis repentinas aderezan debeladas
Maromillas en que aprietan el orujo y la regona, y esquirazas de mili
rebotinan el amomo.

¿No hay amugro en la cantofña para especiar el glicomio ?"

(G. Cabrera Infante : Tres tristes tigres.)

⁽¹⁾ E. MARTIN PERIS: Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del español como Lengua Extranjera. Las Navas del Marqués. Septiembre 1988.

Preguntas :

- 1 - ¿Qué hacen los maniluvios?
- 2 - ¿Quién adereza las maromillas debeladas?
- 3 - ¿Para qué se suele utilizar el amugro?
- 4 - ¿Por qué no se puede especiar el glicomio

El mismo alumno que con tanta soltura contestó a las preguntas de la plaza mayor, puede igualmente hablarnos de las cualidades de los maniluvios o de las esquirazas, de la falta de amugro o de la utilidad de las maromillas debeladas. Las respuestas habrán sido adecuadas, pero algo falla : la comprensión del texto.

TRABAJO PREVIO Y POSTERIOR AL TEXTO

Aparte de la comprensión simple del texto y del manejo de unas estructuras, fácilmente localizables, un ejercicio de comprensión lectora debe procurar al estudiante información y activar sus conocimientos del mundo.

La activación de conocimientos ha de ser un trabajo previo a la lectura del texto o estrategia de acceso y acercamiento al mismo.

El manejar una serie de estructuras de una lengua no nos hace necesariamente competentes en el uso de la misma. Siguiendo con el texto número dos podríamos alargar la "Conversación" con preguntas como éstas :

- ¿Como fosforecen los maniluvios ?
- ¿Dónde se aprieta el orujo ?
- ¿Y la regona ?
- ¿Dónde esta el amugro?
- ¿Cómo se rebotina el amomo?

Llegado a este punto no puedo por menos de recordar a un profesor, que, cuando yo empezaba a enseñar Español, nos decía : "Hay que hacer hablar a los estudiantes. No importa lo que digan". Es evidente que pensaba en el buen uso y no en el abuso de las estructuras.

El trabajo posterior consiste en la fijación de conocimientos y en la ampliación del vocabulario.

En ambos casos hay que procurar que sea un trabajo activo que implique al alumno, y no una repetición de estructuras con sustituciones reiterativas de algún elemento. Este es el tipo de ejercicio ideal para aburrirlo mortalmente.

El siguiente texto tomado de Intercambio 1, es un

claro ejemplo de lectura activa con el suministro de una importante información sobre usos socio-culturales y el contraste con los mismos en otros ámbitos.

TEXTO 3

En cada cultura, en cada país, hay cosas que están socialmente permitidas y otras que no lo están.

En España, no se puede preguntar cuánto gana la gente. Eso sólo se puede hacer en relaciones de muchísima confianza, pero nunca se puede preguntar en una fiesta, por ejemplo.

Tampoco se puede preguntar la edad a las mujeres, sobre todo si tienen más de veinticinco años.

En los bares tomando una cerveza o un café con amigos, no se puede pagar sólo nuestra consumición. Se paga lo que han tomado todos. Otro día van a pagar los otros.

Se puede comer y cenar hasta muy tarde en los restaurantes, sobre todo en las grandes ciudades y en los lugares turísticos. Pero, por la noche, no se puede llamar por teléfono a las casas particulares después de las 10h. ó 10 h30. Sólo se puede telefonar si hay mucha confianza o es algo urgente.

Cuando un amigo invita a comer o a cenar a su casa, se puede llevar vino, champán o un pastel, pero no es obligatorio. Sin embargo, cuando se va invitado a casa de personas con las que mantenemos una relación formal, hay que llevar algo : un buen vino, champán o, mejor, un ramo de flores o una caja de bombones para la señora.

Cuando alguien explica algo (dolor, un accidente, un problema, una buena noticia, etc.), la persona que escucha no puede permanecer callada, tiene que ir diciendo algo: "¡Vaya", "¡Qué bien!", etc. Igualmente, cuando alguien nos enseña su casa o su coche o un vestido nuevo o una foto de su familia, no se puede estar callado, es necesario elogiar lo que vemos. Pero, cuando nosotros enseñamos a alguien algo y nos dicen que es muy bonito o algo así, no podemos decir que sí, es necesario decir "¿Si?" "¿Te gusta?" o alguna expresión para quitarle importancia.

Ahora piensa un momento en lo que has leído.

1. ¿Es igual en tu país? ¿En todos estos casos?
2. ¿Qué es diferente?
3. ¿Qué cosas se pueden hacer o decir en tu país que no se pueden decir o hacer en España? Si no lo sabes, piensa en dos o tres cosas típicas de tu cultura para ver si en España también se pueden hacer y pregúntaselo a tu profesor.

En este ejercicio vemos que hay una activación de conocimientos y se establece una comprensión entre lo que dice el texto y la realidad externa.

En los textos 1 y 2, sin embargo, se establece

únicamente la comprensión del texto. Hay una clara limitación en ese tipo de ejercicios.

OBJETIVOS:

Cuando nos enfrentamos a un texto lo hacemos con un objetivo determinado que, dejando a un lado el sentimiento estético del texto literario, es, fundamentalmente, la búsqueda de información. Esa información no siempre se busca de igual forma e incluso en el mismo texto puede haber diversas informaciones más o menos interesantes para el lector. Todo ello tiene que exponerse con claridad al alumno.

Podemos resumir en cuatro los objetivos de la comprensión lectora:

1. - Obtención de una idea general del texto.
2. - Obtención de datos concretos contenidos en el texto.
3. - Obtención de una información total y objetiva del texto.
4. - Obtención de una información que permita valoraciones críticas.

El objetivo que nos marquemos en la realización de una tarea de comprensión lectora, nos va a imponer una determinada técnica de acercamiento al texto.

1. -Para la obtención de una idea general del texto basta con una lectura rápida, una simple ojeada, según la terminología inglesa, la técnica "Skimming".

Es importante aquí la previsión y los conocimientos previos, que sería un trabajo anterior a la lectura del texto.

La previsión puede hacerse por el tema o tipo de texto, con la lectura del título, a través de las ilustraciones, si éstas existen, etc.

Los conocimientos previos sobre el tema pueden llegar incluso a suplir la falta de comprensión por desconocimiento lingüístico. Las preguntas a estos ejercicios, serán de tipo muy general.

2. -Para la obtención de datos concretos en un texto no es necesaria una lectura minuciosa, sino más bien una técnica de búsqueda. Esta técnica, llamada "Scanning", consiste en pasar la vista por el texto hasta tropezar con el dato buscado. El lector puede, incluso, no hacerse una idea del sentido del texto, y tampoco lo necesita para el objetivo que pretende.

Cuando leemos las instrucciones para la utilización de un aparato, lo único que nos interesa son determinadas palabras o números: apoye, gire, conecte, etc. Lo mismo sucede en los anuncios por palabras, paneles horarios, señales de tráfico, anuncios publicitarios etc.

3.-Obtener la información objetiva del texto requiere una lectura atenta y minuciosa que permita identificar lo importante, la idea principal, y diferenciarla de los detalles secundarios.

4. -La lectura crítica, además de una comprensión del texto en sí, exige una valoración de las opiniones vertidas en el mismo. El lector debe tener un dominio del lenguaje abstracto para que pueda discernir entre los hechos y las opiniones.

Suelen ser textos de opinión, editoriales de prensa, en los que se dan diferentes puntos de vista sobre determinados hechos.

Para abordar estos textos hay que dar al alumno estrategias de acercamiento, siendo determinantes los conocimientos previos y el espíritu crítico que haya desarrollado en su propia lengua.

TIPOS DE TEXTOS

En la selección del texto hay que tener mucho cuidado, pues de ello dependerá en gran medida el éxito o fracaso de la tarea. Podemos ver el texto desde tres enfoques diferentes:

1. - Texto transmisor de la Cultura y la Literatura.
2. - El texto como pretexto para dar cabida a la gramática y al vocabulario.
3. - Textos que propicien la competencia comunicativa del alumno.

El primero de los textos suele ser un texto de carácter informativo, cultural o literario, normalmente auténtico, aunque en ocasiones sea necesario adaptarlo a los conocimientos del alumno.

En la presentación de estos textos no hay que olvidar que el lector tiene unas referencias culturales, unos conocimientos adquiridos con anterioridad que van a facilitarle la tarea de comprensión. Se impone, por tanto, un trabajo previo de activación de conocimientos.

En el caso del texto literario, no informativo por sí, aunque proporcione información, deben tenerse en cuenta las preferencias del alumno/lector si no queremos chocar con la apatía y el desinterés. Sin olvidar que el texto literario exige unas estrategias de lectura específicas que el alumno principiante no siempre está en condiciones de desarrollar.

El segundo tipo de textos se ha utilizado mucho en el pasado. Hoy en día, afortunadamente, aparecen cada vez menos en los manuales.

Son textos artificiales, auténticos productos de laboratorio, que muy poco tienen que ver con la lengua real. Se utilizaron habitualmente en métodos estructurales como introducción de nuevas estructuras o como recapitulación de lo aprendido en la lección. Todos hemos visto, y también utilizado, por qué no decirlo, textos de diez líneas, con veinte imperativos o pretéritos indefinidos o cualquier otra estructura que correspondiera estudiar. Ello daba lugar a clases imposibles.

TEXTO 4

Carmen : ¿Sabes a quién me encontré ayer en la calle?

Alberto : No. ¿A quién?

Carmen : A Celia, mi antigua compañera de colegio.

Alberto : ¿Qué casualidad! ¿no? y ¿qué te contó?

Carmen : Me contó que, después de terminar sus estudios, se había casado con un alemán y que había estado viviendo una temporada en Alemania; que desde hace dos años viven otra vez en España, pero que, como había perdido mi dirección, no había podido localizarme.

Alberto : ¿Qué más te comentó?

Carmen : Me dijo que tenían una niña de dos años y que ahora estaba otra vez embarazada. También me preguntó que cómo nos iba y que cuántos hijos teníamos.

Alberto : ¿Habéis quedado en volver a veros?

Carmen : Me insistió mucho en que nos teníamos que volver a ver otra vez más despacio. Quedó en llamarme por teléfono, para ver si podíamos salir juntos el próximo fin de semana.

Alberto : ¿Iba el marido con ella ?

Carmen : No. Le pregunté por él y me contestó que ahora estaba en Alemania en viaje de negocios, pero que regresaría la semana próxima y que estarían encantados de que los cuatro fuéramos juntos a cenar.

1. ¿A quién se encontró Carmen ayer en la calle?
2. ¿Qué le contó Celia a Carmen?
3. ¿Desde cuándo vive Celia otra vez en España?
4. ¿Por qué hacía tanto tiempo que no se veían?
5. ¿En qué quedó Celia con su amiga Carmen?
6. ¿Iba Celia sola o con su marido?
7. Por quién le preguntó Carmen a Celia y qué le respondió ésta?

En el tercer tipo de textos se pone mayor énfasis en desarrollar la competencia comunicativa del lector. La lectura no se limita a una actividad comunicativa de tipo receptivo pasiva, sino que propicia más actividades posteriores tendentes a :

- Ampliación de vocabulario.
- Desarrollo de la expresión oral.
- Desarrollo de la expresión escrita.

y que consiguen la integración de destrezas en el proceso de aprendizaje.

Un texto como el que proponemos a continuación, puede, explotado adecuadamente, servirnos de pretexto para desarrollar múltiples actividades comunicativas en el aula.

Podemos calificarlo de informativo-publicitario y ha sido extraído de un folleto de una escuela dedicada a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

TEXTO 5

Salamanca

Sin duda Salamanca es la ciudad ideal para aprender español. He aquí algunas razones:

1. Es una ciudad que gira alrededor del estudiante y por lo tanto es esencialmente joven. Tiene una población de 170.000 habitantes. De ellos más de 35.000 son estudiantes universitarios. En el verano hay aproximadamente 6.000 estudiantes de todo el mundo que le dan un ambiente cosmopolita.

2. Salamanca está cargada de historia con innumerables monumentos que van desde la época de los romanos hasta hoy. Verdaderas joyas arquitectónicas (catedrales, universidades, iglesias, plazas, palacios, etc.) de todos los estilos, pueden ser visitadas en un corto trayecto, bien por tu cuenta, o con nuestros profesores que son todos unos expertos y te aportarán datos insospechados.

3. La Historia de este país está íntimamente ligada a Salamanca desde hace muchos siglos y casi la totalidad de los más importantes pensadores y artistas han vivido aquí. Nombres como Nebrija, Fray Luis de León, Unamuno, Cervantes, Santa Teresa de Jesús, Torres Villarroel, Francisco Vitoria... son ya parte inseparable de esta ciudad.

4. Esta es una de las ciudades donde mejor se habla español sin la influencia de rasgos dialectales u otras lenguas que hagan difícil la comprensión. Por tanto podrás entender fácilmente a la gente y mejorarás rápidamente tu nivel.

5. Salamanca está reconocida por los propios españoles como el centro del saber nacional. La conocida frase: "El que sabe, sabe y el

que no sabe, a aprender a Salamanca" es bien significativa al respecto. Por otra parte, entre la gente joven también pasa por ser la ciudad más divertida y con más "marcha" de España.

En definitiva, ésta es una ciudad llena de historia y tradición y a la vez de modernidad, donde las distancias casi no existen y la gente es realmente amable. Quizás puedas llegar a la conclusión de que los salmantinos somos muy chauvinistas pero tenemos razones fundamentales. Si vienes, estamos seguros que te encantará, te divertirás y podrás comprobar que las palabras de Cervantes eran ciertas: "Salamanca, que enhechiza la voluntad de volver a ella a los que de la apacibilidad de su vivienda han gozado".

Te esperamos...

En muy pocas líneas se tocan diversos aspectos de una ciudad, todo de una forma muy esquemática para incidir mejor en el mensaje que quiere transmitir.

1. - Trabajo pre-textual

1.1.- Previsión o predicción del contenido por medio de: Título

Ilustraciones
Tipología del texto
Procedencia del mismo

1.2. - Elicitación de los conocimientos previos sobre el tema.

2. - Trabajo textual

2.1. - Idea general "Skimming"

2.2. - Datos concretos "Scanning"

2.3. - Lectura crítica

2.4. - Valoración del texto

- Función del texto.

3 - Trabajo posterior

Si antes de presentar el texto, decimos el título y que se trata de un texto informativo/publicitario, se establecerá sin duda, una interacción entre los componentes del grupo en un ejercicio de predicción del contenido más o menos acertado y preciso, en función de los conocimientos propios sobre el tema.

Al descubrir la procedencia, nos encontramos con nuevos datos posibles.

En el trabajo de predicción han salido sin duda datos de los integrantes del grupo con la ayuda del profesor.

La "elicitación" suele dar confianza al alumno al descubrir que los conocimientos latentes son más de

los que en un primer momento pudiera pensar.

Es este punto se pudiera hablar de:

- Ubicación de la ciudad.

- Entorno geográfico.

- Por qué es conocida (ciudad antigua, arte, universidad, literatura...), y puede darse el caso de superar ampliamente el contenido del texto base según el grupo meta con el que trabajemos.

2. - Trabajo textual

En una primera lectura nos haremos una idea que vendrá, seguramente, a confirmar las conclusiones que hemos sacado del trabajo pre-textual

En este texto concreto, podemos partir de la premisa inicial: SALAMANCA. CIUDAD IDEAL PARA APRENDER ESPAÑOL. A partir de aquí un ejercicio puede ser: buscar en el texto los argumentos que avalan dicha afirmación, y en una técnica de " Scanning" podemos anotar:

- predominio del estudiante

- ciudad artística

- relación que con la ciudad han tenido grandes figuras de la literatura española.

- ciudad con "marcha"

- ciudad relativamente pequeña.

La búsqueda del dato concreto puede ir unida a ejercicios del tipo verdad/mentira.

Visto el texto críticamente podemos discutir sobre la validez o no de los argumentos presentados, sopesar la contundencia de los mismos, si se consigue el propósito del texto etc...

3. - En el trabajo posterior al texto propondremos al estudiante si tiene experiencias como las del texto. En este caso, si conoce en su país alguna ciudad con unas características como Salamanca, o en otro país; si ha estado en una ciudad similar etc... Todo este trabajo conlleva una notable ampliación de vocabulario y práctica de estructuras.

Para finalizar podemos proponer un ejercicio de Expresión Escrita resaltando algún aspecto notable de la ciudad de origen del estudiante. La diversa procedencia de los integrantes del grupo supondrá un gran enriquecimiento no solo lingüístico, sino también cultural y humano.

El proceso de comprensión lectora que hemos seguido no se para en el contenido y los aspectos formales del texto, sino que a ello hemos ido añadiendo las expectativas y previsiones del lector, además de sus experiencias y conocimientos previos.

Estamos ante un proceso de Comprensión Lectora interactivo a través del cual desarrollamos la cuatro destrezas lingüísticas. □

BIBLIOGRAFIA

MARTIN PERIS, Ernesto Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula, Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del español como Lengua Extranjera págs. 39-59. Las Navas del Marqués 1986 Ministerio de Cultura M - 1987.

HERNANDEZ, M^a José Leer: ¿para qué y cómo?, Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del español como Lengua Extranjera págs. 117-127. Las Navas del Marqués 1986 Ministerio de Cultura M - 1987.

MIQUEL LOPEZ, Lourdes SANS BAULENAS, Neus Intercambio I. Difusión GARCIA FERNANDEZ, Nieves SANCHEZ LOBATO, Jesús El Español 2000, Ed. Coloquio.

ROJO - SASTRE, A. RIVENC, P. FERRER, A. Vida y Diálogos de España. Didier ESCH, K. Van La Comprensión Lectora del español Como Lengua Extranjera: Necesidades Comunicativas, Objetivos y Métodos de Enseñanza - aprendizaje. Actas de las II Jornadas Internacionales de Didácticas del Español como Lengua Extranjera págs. 195 - 222. Ministerio de Cultura. M. - 1988.

ALGUNAS APRECIACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL ESCRITO A ALUMNOS UNIVERSITARIOS MARROQUIES

Juan Luis Suárez Granda

1 - Lo que se recoge en estas notas, aparte de alguna que otra reflexión teórica y de consideraciones sumarias sobre las últimas tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras, es producto de una observación directa - recogido de forma habitual aunque no sistemática - en ejercicios escritos de alumnos universitarios de la especialidad de Español del primer ciclo de la Facultad de Letras número 1 de Casablanca, donde, desde octubre pasado, es profesor quien esto escribe ahora, un poco urgido por la terminación inminente del plazo de recogida de originales para **Aljamía**.

Hasta la fecha citada no tenía yo experiencia en la enseñanza de Español como lengua extranjera a alumnos árabes, he de advertir además que desconozco la lengua materna de los que han sido mis alumnos durante este curso y ni siquiera sé si materiales como los que se anotan aquí han sido ya observados y hasta extrañas conclusiones que permitan subsanar errores de expresión escrita como los que se citan. En todo caso, de existir trabajos que hicieran innecesario, o poco menos, lo que sigue, tómese por lo que tiene de divulgación y de llamada de atención sobre unas deficiencias fácilmente detectables y, en algunos casos al menos, fácilmente remediables también. Es llamativo, por ejemplo, que alumnos con tres cursos de aprendizaje de Español comiencen la escritura con letra minúscula, no escriban el punto final o les resulte arduo alinear la escritura en la vertical del margen izquierdo del papel. Y no hacemos ahora una ponderación de estos errores, sino, simplemente, señalamos lo fácilmente subsanables que parecen. Más llamativo resulta todavía si se tiene en cuenta que todos ellos dominan el francés (bastantes de ellos son perfectamente bilingües o casi), y en esa lengua rigen las mismas convenciones que en español para los ejemplos citados y otros por el estilo. A primera vista podría pensarse que quizá con una corrección asidua de sus ejercicios escritos previos a su llegada a la Facultad podría paliarse buena parte de las deficiencias escritas del tipo de las observadas.

Pero si llamativa es la naturaleza y la facilidad con que podrían subsanarse errores como algunos de los que citamos, también lo es la competencia comunicativa y la soltura con la que la gran mayoría de estos alumnos se expresan oralmente en una lengua bien diferente de la suya materna. Llama la atención que estudiantes de entre 18 y 22 años - edades entre las que oscilan - habiendo iniciado el aprendizaje del español en edad

casi adulta, que, según parece, hace más costosa la adquisición de lenguas nuevas se expresen con la riqueza, finura de matices y propiedad con la que lo hacen un alto porcentaje del alumnado observado.

Sería deseable conocer en qué medida los errores de expresión escrita tienen su correspondencia con la expresión oral, tema, por cierto, de otro trabajo complementario de éste, aunque en algunos casos (discriminación b/v, uso de mayúsculas, signos de puntuación, etc.) la concomitancia error escrito error hablado no puede darse por razones obvias. Sí parece que determinadas deficiencias de escritura - como pueden ser los cambios de timbre vocálico, el cruce entre / / y / s /, el embebimiento de consonantes ("maraviosa" por maravillosa) y algunos otros - guardan relación con situaciones que parecen absolutamente esperables en la oralidad. Aún más, hay defectos que no parecen subsanables fácilmente o, en caso de serlo, cabría preguntarse en qué medida lo son con la única mediación de unas docenas de clases compartidas en grupos nutridos. Tal vez para cuestiones de pronunciación fina, entonación idéntica a la de hablantes nativos - por citar un par de ejemplos - sólo la inmersión duradera en la comunidad que habla la lengua estudiada puede dar resultados. En esto no parece desproporcionado señalar las limitaciones que, hoy por hoy, tiene la didáctica de lenguas extranjeras.

En la ordenación de las muestras aducidas, la propia clasificación contiene ya algunas veces una explicación del error detectado; por ejemplo, en el caso de las interferencias con el francés. Otras veces es preciso acudir a otro tipo de explicaciones no muy diferentes en ocasiones de las que se dan en alumnos españoles cuando estudian su lengua materna, como es el caso de las faltas de ortografía.

Algunos de los ejemplos que aducimos son ilustrativos a más de un efecto, de ahí que los repitamos. Así "setar" (por citar) presenta un cruce entre / / y / s / pero supone también un error de timbre vocálico; "primagenita" (por primogénita), además de la omisión del acento, contiene una concordancia incorrecta entre dos lexías de una voz compuesta; "ameleora" (por mejora) es un caso de interferencia con el francés améliorer y de error de timbre vocálico (en español podría postularse un ameliorar, en todo caso cultismo pero no *ameleorar). Y así sucesivamente.

Salvo excepciones no se acumulan los ejemplos, aunque hayan sido detectados reiteradamente, para no hacer más fatigosa una relación que ya lo es de suyo. Y pasamos ahora a detallar la clasificación de muestras, hecha por afinidad de fenómenos lingüísticos :

- 1 - Ortografía.
- 2 - Vocalismo.
- 3 - Consonantismo.
- 4 - Morfología.
- 5 - Otras cuestiones.
- 6 - Interferencias con el francés.

El incluir las interferencias con el francés en lugar aparte, bien que podría subsumirse en otros apartados, se debe a que su crecido número, ya ilustrativo de por sí, denota que actúa de manera muy poderosa, y para los estudiantes marroquíes el español aparece, con toda lógica por otra parte, como un idioma próximo al francés. De ahí las analogías léxicas, morfológicas, ortográficas, sintácticas, etc, que como luego verán, se aplican de forma muy corriente.

II. En ocasiones, las convenciones ortográficas son verdaderamente innecesarias para que la expresión escrita sea precisa y matizada; así ocurre con los signos de puntuación o con los acentos, casos en los que las reglas tienen su lógica inmediata y son enteramente regulables. En otras parcelas, remontan a situaciones anteriores de esa lengua, de modo que sólo es posible escribir con toda corrección ortográfica a base de hábito, que es como se consolida finalmente la ortografía, o bien con un concimiento profundo, para el caso del español, del latín originario y de los pasos evolutivos subsiguientes. Son lógicas, pues, las dificultades de nuestros alumnos en este campo y que en los casos de b/v, uso de h, etc. aparezcan bastantes faltas. Por lo que tenga de ilustrativo, enumeramos los ejemplos. Hasta veintiséis casos hemos constatado de ejercicios con ausencia de mayúscula en el lugar correspondiente : "lázar" (por Lázar), "lázarillo" (por Lazarillo), "casablanca" (por Casablanca) ... Casi otro tanto podemos decir de la omisión del punto al final del texto. Hemos registrado también, aunque no los constatamos aquí, usos indebidos de otros signos de puntuación (comas, signos de interrogación, rayas de separación de palabras, etc.).

En el caso de la acentuación, merece destacarse que son casi tantos los casos de acento omitido ("estabamos", "buscandome", "epoca", "principe", "ultima" (por última), "turistico", "victima", "camera" (por cámara), "primagenita" (por primogénita), "autobus", "volvera", "ademas", "ningun", "morio" (por murió) "que" (por qué) como los de acento indebido, o bien por posición incorrecta ("équito", "vinó", "después", "alegré" (por alegre), "frágmento", "cruzarón", "húmanas", "comó" (por como), "pasarón", "aumentarón", "lázarillo" (por Lazarillo, como cruce con Lázar, que sí es acentuada), "paúlatinamente", "étapas", "misería" o bien porque aun situando adecuadamente la posición del acento se usan tildes en casos innecesarios ("hé", "fué", "gandúl", "así mismo").

Hay menos casos de confusión v/b ("savio", "hierva") que de b/v ("marabilla", "olvidar", "benebolamente", "nibel", "obejas", "inobliable" (por inolvidable con cruce del francés inoubliable).

En cuanto a confusión de consonantes, aparte de las que contienen graffa y sonido erróneos, que tratamos más adelante, hemos registrado "esplicaba", "sección" (por sección) y "felicidad". De omisión de h, "echo" (por hecho), "erir" y "a" (por ha). De h indebida, "hayer".

Anotamos dos casos de u incorrecta tras g : "intriguaba" e "intriguábamos".

Es mayor el número de r por rr ("bario", "pizara", "párafo", "ocure", "maroquí" (con interferencia del francés Marocain) que el complementario rr por r (quierre).

Por lo que se refiere a separación indebida de palabras, aparte de esta curiosa segmentación final de línea, "perficto", hemos registrado los esperables casos siguientes: "por que" (por porque), "a parte", "toda vfa" (por todavía). De la situación complementaria, esto es, no separación, hemos detectado estos casos: "poreso", "apartir", "apesar", "afin" (por a fin) y "através" (constatada en ocho ocasiones).

El cambio de timbre de vocales supone una "cosecha" muy generosa: aparte de la permutación de elementos de diptongos contenidos en "reena" (por reina), "egipceo" (por egipcio), "beunas" (por buenas), "idial" (por ideal) y "cuasa" (or causa), anotamos "serpiante" (por serpiente), "experencia" (por experiencia), "curazón" (por curación) y el falso diptongo "duespues" (por después). El ejemplo "cariñosa" (por cariñosa)

puede ser debido a la consonante palatal; y si aquí se añade una vocal, en "maraviosa" (por maravillosa) se omite un fonema consonántico, por la misma razón de proximidad de sonidos palatales.

Hay unos pocos casos de error en vocales tónicas ("pasio" (por paseo), "novila", "sibir") "perfitco" (por perfecto), "equepo", "repeto", "revesta", "decen" y los monosílabos "ve" (por vi), "me" (por mi), "se" (por si). El resto de casos aparece en vocales átonas.

La vocal más estable y que presenta menos irregularidades es /a/, si bien hemos encontrado un "esparaba", un "esparábamos", un "crear" (por creer) y un "empazado" (por empezado). El caso "camera" (por cámara) supone formalmente un error de timbre vocálico pero lo creemos debido a interferencia del francés.

A excepción de dos ejemplos, "aviricia" (por avaricia, con un cierre de dos grados de la vocal protónica) y "conductor" (por conductor, con cierre de un sólo grado pero con cambio de velaridad por palatalidad), todos los demás manifiestan un deslizamiento de un grado de abertura. Hay ejemplos de cambio de /o/ por /u/ ("dormiendo", "joventud", "mocho") y de /u/ por /o/ ("curriendo", "curánicos" (por coránicos), pero los ejemplos más numerosos aparecen en las vocales medias en posición átona. De /i/ por /e/: "sigún", "antipasado", "empizado", "vistido", "piqueño", "incendido" (quizá por cruce con incendio), "discripcion", "discribe", "infermo", "instantania", "sincilla", "imagines", "disnudo", "istilo", "supirvisar", "vistuario", "intero", "piqueño", y "vicino".

46 Transcripción de /e/ átona por /i/: "seguiete", "deferencia" (por diferencia) "sorprendeda", "adquerida", "mesteriosa", "destentas", "enrequecer", "enfancia" (seguramente por cruce con el francés enfance), "escriber" (ídem con écrire), "circunstancias familiares", "deffcil", "ententar", "deficultades", "creado" (por criado), "denero", "semelar", "gegante", "extraordenaria", "estoricos", "derigio", "seguiendo" (con posible cruce con el infinitivo seguir), "ententar", "felacidad", "debujar", "enrequecer", "satesfecho" y "setar" (por citar). Hay finalmente un error doble en "primeo" (por premio) y "mesirable" (por miserable). Casuística abundante como se ve. Estos fenómenos de asimilación y disimilación vocálica es lógico relacionarlos con las características del sistema vocálico árabe y explican buena parte de casos como los citados, con el añadido de que errores como los anteriores son

perceptibles también con nitidez en el habla de los mismos alumnos.

Del consonantismo, además de unas cuantas formas tal vez imputables a despistes o algo parecido ("exsitencia", "fuir" (por huir), "indentidad", "espezó" (por empezó)), hay varios casos de omisión de una grafía: "extraordenaria" (ya citado a otro efecto) "exursión", "execto", "imóvil", "entoces", "efeto", "bucando" y un briuntísimo" (por brillantísimo, que contiene: 1) embebimiento de /l/ en la palatal anterior y 2) cierre de /a/ en /u/ posiblemente por inflexión metafonética).

Habría que buscar explicaciones que implicaran vocalismo y consonantismo para dar cuenta satisfactoriamente de casos como "maraviosa" y "cariñosa", ya citados, pero también de estos otros dos: "creyencia" (por creencia), y "oyíamos" (por oíamos), por analogía con oye, oyeron, y otras formas de oír.

En evidente que fenómenos registrados esporádicamente son menos significativos que aquellos otros que aparecen de forma repetida. Así, hay sólo cinco casos de transcripción de consonante sorda por sonora o a la inversa ("interrumpita", "obtimista", "segundarios" "aprofechar" y "profechar"), pero estos dos últimos, mas que por confusión fónica, puede explicarse por cruce con el francés profiter.

Más numerosos y, por tanto, más significativos son los casos de seseo: "sinturón", "setar" (por citar, ya mencionado), "riqueza", "conosimiento", "presisamente" y "tesa". Al mismo tipo pertenece en parte "mesclado" (por mezclado), aunque aquí la consonante confundida aparece trabando a la vocal.

La morfología, particularmente la verbal, se presta a analogías con otras formas, de modo que casi son esperables los "rompado", "rompeado" o "rompiado" (en los tres casos por roto), los "llenado", "proponido", "deprimada", "empiezó", "vuelvo", "abro" (por abrió), "morió" o "cayaba" (por caía). El caso "coma" (por come) puede deberse, como en los anteriores, a analogía con otros subjuntivos (espere, desea....) o a una confusión de uso de indicativo por subjuntivo. Los ejemplos "acorda" (por recuerda), "entende" (por entiende) o "se conta" (por se cuenta) pueden agruparse con los citados al principio del párrafo.

Junto a "currido" (por ocurrido), "emborracho" y "aprobó" (por probó), debidos a analogías o cruces,

merecen citarse estos errores de sufijación: "turístico" (por turista), "noveliano" (por novelístico, con posible analogía con el francés, "depresamente" y "rapidez" (cruce con el francés rapidité).

Las concordancias erróneas "el calle", "la escaparate" y "reloj bellísima" son aparentemente iguales, pero las dos últimas pueden deberse a interferencias con el francés (la vitrine y la montre respectivamente). El caso "grandes festival" puede deberse a un puro error por despiste, mientras "feliza" (por feliz) podría explicarse por analogía con tantos femeninos que en español terminan así. Muy curioso es, por fin, este "primagénita" donde se registra lo que podríamos llamar una hipercorrección al colocar el formante de morfema femenino en los dos componentes del compuesto y no ya sólo en el segundo de ellos, como marca la norma gramatical vigente.

Merecen señalarse algunos usos de estar por ser ("estuvieron momentos felices", "estuvo analfabeto", "estuvieron niños", "está campesino"), y un caso de omisión de artículo ("con brazos abiertos"), antes de pasar al apartado final: el de las interferencias con el francés.

Aunque hasta aquí ya hemos mencionado algunas situaciones en las que, de forma más o menos clara, podía estar operándose un fenómeno de interferencia con el francés, en todo lo que sigue ahora no pare haber duda en cuanto a la causa. Además de algún error en el orden de palabras ("pequeño chico", "pequeño niño", "no lo he jamás dejado") o de uso de preposiciones ("en aquel día", "cerca de comenzar", "me fui en casa", "buscándome en todo el parque"), hay algunos otros casos referidos a cuestiones morfosintácticas: "vacaciones que no puedo olvidarlas", "lo que se pasa", "un otro pueblo", "el momento el más emocionante", "qué pobre familia!" o "más de vacaciones".

Los errores más usuales, no obstante, aparecen en la sufijación y en las interferencias o analogías lexicales y ortográficas. Además del adverbio "atentivamente" (por atentamente con interferencia con un attentivement), es en sustantivos, adjetivos y verbos donde los ejemplos son más numerosos. De sustantivos hemos recogido estos casos: "astronautes", "letra" (por carta), "vulevard", "profesión", "igualdad" (por igualdad), "spectadores", "povres", "visitación" (por visita), "aventajas" (por ventajas), "retorsiones", "rapidez" (por rapidez). De adjetivos: "valable", "serviable",

"inoblidable", "extrangero", "lunario", "escolario", "preferido" (por preferible), "noveliano" (por novelesco), "familiales", "maroquí", "Marroquí" (con mayúscula para un gentilicio) y "Europeos" (ídem). De verbos: "entender" (por oír), "prender" (por llevar), "ameleora" (por mejora), "regreto" (lamento), "profito" (aprovecho), "telefonó", "telefona", "exprimarse" (expresarse), "travesar" (atravesar), "alumar" (alumbrar), "nombrada" (llamada) y "somnolando" (durmiendo).

III - ¿Qué importancia se debe conceder a los errores recogidos aquí? Antes de extraer unas pocas conclusiones, queremos destacar cómo, si bien se trata siempre de impropiedades, incorrecciones, interferencias, etc., las tendencias últimas en la enseñanza de lenguas extranjeras tienden a primar, más que la corrección lingüística - la propia de un hablante nativo -, la competencia comunicativa, esto es, la capacidad para que el mensaje pase al receptor y el intercambio lingüístico se produzca aunque sea en condiciones un tanto precarias. Una profesora de español como lengua extranjera me citaba el ejemplo de un niño que se había dirigido a ella comunicándole de forma perentoria: "Señorita, tengo pis". El ejemplo puede servir, creo, para ilustrar la diferencia entre corrección idiomática y comunicación plena, si bien la corrección lingüística plena no debe dejar de ser nunca el punto de referencia de la enseñanza de toda lengua, sea materna o extranjera, y no es momento de romper lanzas por unos criterios de corrección inmanentes o ahistóricos.

De igual modo, restando importancia a los contenidos propuestos unilateralmente por la institución (programas oficiales, centro, profesor, libro de texto...) se considera que debe ser el propio alumno quien priorice sus zonas de aprendizaje, de modo que lo enseñado, antes que ser fijado por el enseñante, se ha negociado con el estudiante en función de sus conocimientos previos (en este sentido las aportaciones del constructivismo a la enseñanza de idiomas parecen ofrecer perspectivas positivas), sus intereses o sus capacidades, puesto que de esa forma hay más posibilidades de que lo enseñado pase a ser aprendido. En la misma línea va la tendencia a permitir que el alumno fije sus propias estrategias de aprendizaje, esto es, aprenda a aprender.

Innovaciones como éstas, que, por lo demás, parecen una reedición del huevo de Colón, son, sin embargo,

poco menos que imposibles hoy por hoy y, tal como ahora está organizada la enseñanza estatal (currícula comunes, programaciones, ritmo y forma de trabajo en las aulas, disposición física de los centros, titulaciones de validación social de los estudios, etc., etc.), resultan casi impracticables.

Dicho ya esto, queremos terminar con unas pocas conclusiones. La primera apunta a la lengua materna de estos alumnos como explicativa de buena parte de las dificultades fónicas, tanto del vocalismo como del consonantismo. La segunda nos lleva a afirmar que casi todas las interferencias (excepto algunas del tipo "football" por fútbol, no anotada hasta ahora) lo son del francés y suponen errores similares a los que resultan esperables en alumnos francófonos que estudian español. Por lo demás, cabe constatar que el conocimiento de una segunda lengua, a la hora de aprender la tercera, supone ventajas, es indudable, pero da también lugar a disfunciones e interferencias. La tercera conclusión es producto del cotejo entre el rendimiento académico de nuestros alumnos referido a

pruebas que evalúan otras destrezas y el de sus producciones escritas: no guardan una proporción, esto es, alumnos de rendimiento destacable en otros sentidos incurrir, no obstante, en errores inesperados de expresión escrita. Por fin, la cuarta conclusión, en parte ya apuntada al principio, permite suponer que buena parte de los errores registrados denotan una falta de consciencia de los alumnos respecto a los mismos y que, por ejemplo, es preciso escribir con mayúscula los nombres de topónimos o que al final de un escrito debe haber un punto final. Naturalmente, reflexiones como las recogidas aquí deben conducir a reformulaciones de los contenidos que van a impartirse en ocasiones venideras, para que todo esto no se quede en un recuento de errores lamentados pero perdurables. De lo contrario estaríamos en la situación del médico aquel de Molière que afirmando su ciencia contra la propia salud de los enfermos decía: "Vale más que el enfermo se muera de acuerdo con las leyes de la medicina que sobreviva contraviniéndolas". □

ARTE A LA ESCUELA

M^a. Dolores Granja Paredes
Antonio Gómez Cabot

En el mes de octubre de este curso académico 1990-1991 se celebró en Casablanca, en el Instituto "Juan Ramón Jiménez" y en el Centro Cultural Español una exposición de pinturas y esculturas de artistas aragoneses, organizada por la Unidad de Programas Educativos del Ministerio de Educación y Ciencia de Zaragoza y la Consejería de Educación de Rabat. Posteriormente se trasladó al Colegio "Jacinto Benavente" de Tetuán.

La experiencia de acercar el mundo de la creación artística al ámbito escolar es siempre positiva. Así la comunidad Educativa tiene la posibilidad de conectar con las inquietudes del arte contemporáneo, además de hacer posible que alumnos y profesores dinamicen sus inquietudes y resultados que, en algunas ocasiones, están viciadas de convencionalidad y anquilosamiento.

PRESENTACION

La riqueza de esta exposición es la gran variedad de tendencias. Hay en ella desde cuadros de impresionismo tardío hasta los trazos informalistas, con pinceladas y hasta manchas que no deben nada a ninguna influencia. Incluso hay cuadros que asumen la más sutil simplicidad y el mínimo roce. Estilos todos ellos de exquisita variedad que hacen desde el punto de vista didáctico, una muestra eficaz del arte de nuestro siglo.

En el Instituto Español se expusieron ochenta pinturas y veinte esculturas, mientras que en el Centro Cultural Español se colgaron ochenta cuadros. Cada artista presentaba dos obras: una en aquél y otra en éste.

Los espacios para albergar la exposición en el "Juan Ramón Jiménez" fueron mínimamente remodelados. El comedor escolar, los amplios corredores, la Biblioteca y el Salón de Actos se convirtieron en salón de arte contemporáneo.

LA EXPOSICION

Fue inaugurada con un concierto de clave a cargo de Don J. Luis Oriol, profesor de Música de Zaragoza, quien previamente explicó la historia, técnicas, temas y

posibilidades de interpretación del citado instrumento. Sus comentarios, llenos de amenidad y calor, acercaron al auditorio, formado por autoridades, profesores y alumnos, a la naturaleza y sintaxis de las frases musicales que contenían las composiciones ejecutadas.

Una tarde de la exposición, Don Eugenio Estrada, profesor de Dibujo de Zaragoza, ofreció una charla con diapositivas sobre la expresión infantil en relación con la pintura primitiva, sus aproximaciones y sus concomitancias.

Su planteamiento versó sobre el tema de que en su origen, la expresión plástica de las culturas prehistóricas tenía mucho en común con el aprendizaje de cada individuo, sea cual sea su época, su sociedad y su cultura.

La última actividad organizada con motivo de la exposición fue la realización de un mural, en una pared del patio por un grupo de alumnos, bajo la orientación de Arturo Gómez, pintor copartícipe de la colectiva.

UTILIZACION DIDACTICA

A. - La expresión plástica forma parte del aprendizaje en la escuela. La captación de aspectos programados de antemano se limitan a la práctica de ejercicios, análisis y obras de iniciación.

La acción expresiva libre que pone en cuestionamiento el propio medio utilizado, cuando no incluso el propio convencionalismo comunicativo, no puede ser asumida continuamente en el marco escolar. Nosotros enseñamos a leer, a mirar, a participar, a comprender... Nos acercamos al arte, para que sientan su motivación y aprendan a parpadear delante de él.

B. - Los profesores de Arte nos encontramos habitualmente con dos graves problemas a la hora de programar nuestra labor docente: por un lado, la tiranía de los contenidos excesivamente amplios, y por otro, la existencia de prejuicios y opiniones previas en los alumnos en relación con la obra de arte.

Con respecto al primero, muchos de nosotros tratamos de buscar soluciones alternativas para paliar ese peso excesivo de los contenidos, que impide una

enseñanza más activa y participativa del alumno, cambiando paulatinamente nuestra perspectiva "académica" por una perspectiva "didáctica" más viva.

En cuanto al segundo problema citado, tratamos de que nuestros alumnos comprendan que las formas de belleza son distintas y que no se debe juzgar una obra de arte por la idea que cada uno tiene de "lo bello". Esta cuestión se revela especialmente importante aquí, en Marruecos, ya que nos encontramos en el aula con alumnos de diferentes nacionalidades (marroquíes y españoles), separados por auténticas "barreras culturales y estéticas".

Por ello pretendíamos a través de la contemplación de las obras expuestas que nuestros alumnos alcanzaran los siguientes objetivos:

1. - Aproximarse a la pregunta ¿Qué es el Arte? (¿lujo?, ¿juego?, ¿lenguaje?, ¿conocimiento?, ¿denuncia?, ¿denuncia?, ¿pérdida?, ¿caída?, ¿medio de manipulación?)
2. - Debatir su necesidad.
3. - Acercarse a la noción de "lo bello".
4. - Conocer las Vanguardias Artísticas del siglo XX.
5. - Acostumbrarse a analizar las imágenes.
6. - Intentar recrearse con el Arte y, en concreto con el Contemporáneo.
7. - Superar las "barreras culturales y estéticas".
8. - Favorecer una actitud de identidad y respeto con las obras artísticas y por tanto, estimular su conservación y restauración.

50

METODOLOGIA

Para lograr estos objetivos, ideamos las siguientes estrategias didácticas :

1. - Preparación previa en el aula.

La profesora explicó el concepto de "Vanguardia" y la evolución de la misma a lo largo del siglo XX apoyándose en diapositivas y textos, y durante varias sesiones según los cursos : una clase para los alumnos de primero y segundo ; dos para los de tercero y cuatro para los de C.O.U. , ya que iban a servir de monitores y, además, tenían estos temas en el programa de la asignatura. A tal fin, se alteró la programación de C.O.U. empezándose por "El Arte en el siglo XX", a fin

de aprovechar las obras expuestas.

En dichas clases se trató de acercar al alumno al Arte actual, haciendo hincapié en la revolución artística que se había producido a comienzos de nuestro siglo. Así, se pasó revista a las principales vanguardias desde el Cubismo en adelante: Fauvismo, Expresionismo, Pintura metafísica, Futurismo, Surrealismo, Abstracción (lítica y geométrica), etc.

2. - Formación de monitores, que pudieran servir de guía a los asistentes (alumnos, padres, etc.) en la Exposición. Los alumnos de C.O.U. de Historia del Arte y los de Diseño de B.U.P. fueron escogidos para este papel. Tras las clases teóricas citadas, y, una vez montada la exposición, realizaron una visita a la misma acompañados por los profesores de Dibujo y de Historia del Arte, que les fueron explicando las obras expuestas. Posteriormente se organizaron en grupos de dos y se prepararon libremente un itinerario. Se estableció un horario, para que supieran previamente a qué grupo de alumnos y visitantes tendrían que acompañar.

3. - Visita a la Exposición:

La Exposición fue visitada por todos los alumnos del Centro, tanto por los de E.G.B. como por los de B.U.P. , así como por estudiantes de otros Colegios Españoles en Marruecos (Nador, Alhucemas, Rabat) y de algunos Liceos marroquíes.

Fueron acompañados siempre por los monitores o por profesores de Arte y Dibujo. Se les distribuyó un cuaderno de trabajo adecuado a cada ciclo (Inicial, Medio y Superior de E.G.B., B.U.P.) y una guía didáctica para que los profesores pudieran utilizarla posteriormente en el aula.

A los alumnos de B.U.P. se les pidió que realizaran el estudio de una obra de arte escultórica y otra pictórica, a su elección. Se buscaba con ello que aprendieran a "ver" la obra de arte, observándola detenidamente, haciendo una lectura plástica de la misma. Como esta labor exige preparación y sensibilidad, pensamos que las "guías didácticas" venían muy bien, puesto que en las preguntas y cuestiones que les hacían sobre una obra se les obligaba a reflexionar sobre las siguientes cuestiones :

- Descripción de la obra : (materiales, tema, técnicas, elementos formales de la misma ; es decir, "lo que se ve")
 - Estilo al que pertenece.
-

-
- Autor.
 - Relación de la obra y el marco histórico ; es decir, "lo que no se ve".

Trabajo interior en el aula

Los alumnos de B.U.P. realizaron posteriormente distintas composiciones y un trabajo crítico sobre lo

observado, mientras que los de Historia del Arte hicieron un ejercicio práctico sobre "El Arte del siglo XX" analizando en diapositivas dos de las obras expuestas.

En definitiva, es como dice Tapies "el Arte es un juego emocional y un estímulo para el pensamiento", pensamos que la experiencia de la exposición "Arte a la escuela" ha servido maravillosamente para demostrarlo. □

EXPERIENCIA REALIZADA EN EL INSTITUTO MELCHOR DE JOVELLANOS, ALHUCEMAS

La experiencia que vamos a describir, tal vez no ofrece alternativas novedosas en la trayectoria de funcionamiento de talleres, muy avanzada ya en nuestro país, pero sí permite constatar los logros que se han adquirido con su funcionamiento en un **Instituto Español en el extranjero**, con las particularidades que ello conlleva.

Tenemos como punto de partida, la realidad en que se encuentra el Centro Español : **Zona Norte de Marruecos**, en la que se habla el **Cherja** , idioma utilizado familiar y espontáneamente por los alumnos del Instituto Español.

PROCEDENCIA SOCIAL DEL ALUMNADO

La procedencia escolar del Instituto Español:
nacionalidad española 3 %
nacionalidad marroquí 97 %

El número de alumnos de Ciclo Inicial es de 73.

Distribución :

Dos grupos de 1 de E.G.B.

1 "A" 21 alumnos
1 "B" 21 alumnos

Un grupo de 2 de E.G.B 31 alumnos

Teniendo en cuenta que el Estado marroquí se encuentra a nivel educativo, en proceso de arabización de todo el país, nuestros alumnos reciben clases de **Arabe** : Cuatro sesiones semanales.

Estos indicadores se sitúan a nivel lingüístico, en una realidad compleja, ya que nuestros alumnos se encuentran en contacto con tres lenguas que no poseen similitudes estructurales.

Desde este conocimiento de la realidad, nos planteamos el funcionamiento de los talleres siguientes:

1 - JUEGOS Y ACTIVIDADES

AL AIRE LIBRE José Herrera

2 - DRAMATIZACION Cristina Sevilla

3 - MUSICA Anunciación García

4 - TRABAJOS MANUALES Salhia El- Khattabi

DISTRIBUCION DE LOS TALLERES POR NUMERO DE ALUMNOS

1	22 alumnos
2	17 alumnos
3	17 alumnos
4	17 alumnos

El objetivo general de estos talleres es provocar situaciones de aprendizaje que facilitarán la comprensión y expresión de la Lengua Española.

Los objetivos específicos de cada uno de los talleres, eran fijados en las reuniones de Coordinación de Ciclo, junto con las actividades concretas a realizar en cada taller.

Las actividades de los talleres se han organizado de modo que el diálogo y la comunicación fueran contenidos básicos de todos ellos.

La experiencia se realiza dividiendo a los alumnos en grupos de 17 a 22, y el tiempo dedicado es una tarde por semana.

La libertad de expresión como eje nuclear del desarrollo de las actividades de cada taller, unido a las posibilidades didácticas de funcionamiento en grupos de 15 ó 16 alumnos, han posibilitado un buen logro de los objetivos de los talleres y un grado satisfactorio de comunicación y de expresión en Lengua Española que, en definitiva, como profesores españoles destinados en el Instituto Español de Alhucemas (Marruecos), es lo que pretendemos.

Como conclusión, sólo indicar que la experiencia nos ha llevado a una reflexión positiva y, a plantearnos, de cara al próximo curso, un aumento de los tiempos utilizados.

Hay que hacer constar que se han realizado **Fichas de Seguimiento** de todas las actividades para comprobar el nivel de **Lenguaje Alcanzado** que sirva de base par evaluar el grado de consecución de los objetivos marcados.

LA LENGUA ES EL MEJOR EMBAJADOR DE UN PUEBLO

EL BACHIRI Mohamed

Rafael Lapesa dice en una reseña biográfica de Alfonso X El Sabio, en el Diccionario de Autores Literarios, tomo I: "Sus desgracias políticas tuvieron la contrapartida de una ingente labor cultural que le valió el sobrenombre de El Sabio. Aún antes de ser rey, Alfonso ya se había rodeado de eruditos cristianos y hebreos a quienes confió la traducción de libros árabes y la composición de obras nuevas. Continuó, así, la misión llevada a cabo por la Escuela de Traductores de Toledo desde el siglo XII, pero con mucha mayor amplitud y con la gran novedad de que, la mayor parte de las traducciones alfonsinas se hiciera en castellano y no en latín. Gracias a Alfonso X el castellano se convirtió en instrumento apto para ser utilizado en la exposición didáctica".

De todo esto se pueden deducir dos cosas:

- 1) La importancia de la cultura islámica.
- 2) La fundación de la Escuela

de Traductores de Toledo, iniciada un siglo antes, y su amplia tarea de divulgación científica.

La época en que nos toca vivir exige que se sepan hablar los idiomas europeos, además del propio, porque estamos presenciando cambios acelerados y de gran importancia; además, el conocimiento de la lengua de otro país posibilita el acercamiento a su cultura.

Los europeos mismos son conscientes de esta realidad: "La originalidad de Europa consiste en su multilingüismo y en su multiculturalismo. Esta característica es uno de los elementos que condicionan su porvenir. En esta perspectiva se impone la necesidad de una elección: optar por la solución más económica... o ahondar en la identidad europea, manteniendo el plurilingüismo por medio de políticas educativas activas". (Editorial de la revista "Idiomas", febrero del 87).

España, hoy día, está dando pasos interesantísimos en lo que se refiere a la enseñanza del español para extranjeros: la Universidad "Menéndez y Pelayo" de Santander,

la Universidad de Salamanca, El Escorial, etc., son centros donde se imparten clases de español y conferencias, tareas dignas de elogio y consideración.

Mis colegas y yo agradecemos los cursillos de Metodología de Español para Extranjeros, tanto a la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos, como al equipo que ha participado activamente en ellos. Esperamos que se celebren otros encuentros similares en el futuro.

Quisiera hacer, por último, una sugerencia:

La realidad que vivimos nosotros, profesores de español en esta parte de nuestro Reino, dista mucho de la de otras zonas y, por lo tanto, rogamos a las Instituciones Españolas que nos suministren el material necesario para llevar a cabo nuestra misión; así, nuestros alumnos optarían cada vez más por la Lengua de Cervantes y se enamorarían de ella como nosotros lo hicimos desde que vieron nuestros ojos sus primeras letras. □

GABRIEL CELAYA : MULTIPLE Y UNO

José María de la Torre García.

**"No importa que estés muerto,
te oigo perfectamente."**

G. Celaya

Gabriel Celaya (Hernani, Guipúzcoa, 1911) ha muerto casi recién cumplidos sus ochenta años. En su dilatada vida escribió una obra contradictoria, que entusiasmó y conmovió a unos, y a otros alejó y azotó; pero a todos produjo (produce) extrañeza, pues ésa se parece unas veces a un paisaje de desolación profunda y otras a un mar de fuerza insospechada. Por eso, cuando se lee la producción total del vasco, una pregunta nos ronda : ¿qué aliento sostiene los diversos acentos de su canto ?.

Si confrontamos la lectura que la crítica, o una gran parte de ella, ha realizado sobre la obra total de Rafael Gabriel Múgica Celaya (su nombre de pila) con la nuestra, nos percataremos enseguida de que se nos ha presentado a un Celaya sesgado : la del poeta representante de la tendencia estética social-realista, que predominó en la poesía española de posguerra entre los 50 y 60. Tal vez a dicha ascensión haya contribuido Juan de Leceta (uno de los heterónimos de nuestro autor) con su discurso teórico-crítico literario. Así, en 1951 escribió para la Antología consultada de F. Ribes lo siguiente : "La Poesía no es un fin en sí. La Poesía es un instrumento entre otros para transformar el mundo". Sin embargo, unos años más tarde, acaso porque corrían aires frescos en el panorama poético español de los años 60 y 70, o quizás por una reacción inteligente de Celaya, declararía : "La verdad es que cuando la (la afirmación anterior) hice aún no me daba cuenta de todo lo que implicaba aunque era evidente. No veía, por ejemplo, que esa "transformación de la que forma parte el acceso a esa " "inmensa mayoría" sin la cual nuestra poesía no será nada salvo bizantinismo, no podía lograrse con sólo una revolución literaria". Pese a esta reserva y reacción, salvo a algunos miembros de la segunda generación poética de posguerra española, Gabriel Celaya no logró llegar a ocupar el pedestal que justamente le correspondía en la poesía española, ni tampoco emocionó a críticos y poetas del Mayo francés del 68. El autor de Movimientos elementales cae en desgracia y se le desatiende, lo que resulta curioso y excitante, sobre todo cuando se compara ésta con aquella primera actitud crítica que vimos.

Pues bien, considerando -como ha ocurrido entre otra parte de la crítica moderna- que el lector del texto literario no es un receptor que decodifica un mensaje (la obra es una pluralidad de sentidos y de códigos), sino que interpreta y reconstruye unos materiales múltiples y huidizos, la poesía de G. Celaya hay que someterla a revisión crítica desembarazándola de prejuicios y fuerzas mediadoras.

En efecto, a poco que uno haya trillado esta poesía (en el mejor de los casos) o haya espigado en ella, se encontrará distintas direcciones que nos conducen a un solo punto : una concepción de la vida basada en la realidad existencial, cantada con diferentes voces, acentos y timbres, y vista desde diversas perspectivas.

Por tanto, nuestra lectura crítica del universo poético celayiano establece tres corrientes que fluyen en ese mar turbulento. En primer lugar, nos enfrentamos a la etapa surrealista, romántica y simbolista cuyo soporte es la actitud contemplativa que el yo lírico adopta ante sí y ante la realidad que le rodea. Lirismo, intimismo y orfismo serían las tres características que conformarían este primer entramado creador, tal y como lo prueban libros de la talla de Marea del silencio (1935) -libro de un solo canto continuado-, La soledad cerrada (1934-35), La música y la sangre (1934-36), Movimientos elementales (1947), Objetos poéticos (1948), etc. En toda esa producción, el verso libre de dimensión contenida encierra una música microcósmica y macrocósmica, gracias a la cual todo adquiere vida, nada hay inerte.

La preocupación y acción político-social de Celaya, el compromiso con el hombre histórico, la insistencia en el segundo elemento del binomio "yo-nosotros" (siguiendo las teorías de C. Bousoño y M. Mantero) son palpables en las obras Tranquilamente hablando (1947), Las cartas boca arriba (1951), Lo demás es silencio (1951), Los poemas de Juan de Leceta (1961) y un largo etcétera. En ellas, el verso largo que se torna en muchas ocasiones versículo caudaloso, el lenguaje de tonos coloquiales y confesionales, y el poema de estructura y sintaxis narrativas se adueñan de la pluma de Celaya.

En cambio, el paso de la conciencia colectiva al de la conciencia cósmica (ya insinuada y entrevista con mayor o menor grado en los libros del primer tramo de la trayectoria de Gabriel Celaya) se revela con ímpetu y soberanía en Lfrica de cámar (1969), Operaciones poéticas (1969-71), Buenos días, buenas noches (1975-76) Iberia sumergida (1978), Poemas órficos (1978) Penúltimos poemas (1982), El mundo abierto (1986), entre otros. La versificación libre de cláusulas, el verso libre métrico, el ritmo de las esferas y el de todas las criaturas de la creación articulan un cántico que nos absorbe en su unidad y totalidad. Este lenguaje, majestuoso y confesional, brota no del yo íntimo, sino del yo con y en el cosmos. Se ha cerrado de esta manera el círculo que comenzó a trazar Gabriel Celaya en los primeros años de la década de los 30.

Consecuentemente, el autor de Las cosas como son ha ido levantando un edificio cuya estructura es comparable con la que empleó Fernando Pessoa. Es decir, a través de sus heterónimos (Rafael Gabriel Mújica Celaya -su nombre y apellidos, como sabemos-, Rafael Mújica, Juan de Leceta y Gabriel Celaya) ha ido dando forma al contenido que cada una de esas personas de Celaya necesitaba cantar. Por eso, en ese mundo poético hallamos una poesía que explora lo desconocido, descubrimos una poesía cuyo objeto es ella misma, encontramos una poesía que quiere bucear en los orígenes del hombre, escuchamos una poesía que nos susurra el mundo interior del yo poético y, en fin, nos helamos con su poesía concebida como "un instrumento para transformar el mundo". En definitiva, la trilogía "yo íntimo" - "yo histórico" -yo cósmico" avanza, entrecruza y compone la melodía de este edificio poético con brillantez. □

ANTOLOGIA DE URGENCIA

(Homenaje de Aljamia a Celaya) *

9

*La sombra blanca del alba es un caballo al galope.
La sombra azul de la noche es una virgen dormida.
La sombra del mediodía es un toro encarnado.
La sombra de la tarde es una mano abierta que tiembla.*

(Los poemas de Rafael Mújica, 1934)

2

*Tus gritos y mis gritos en el alba.
Nuestros blancos caballos corriendo
con un polvo de luz sobre la playa.
Tus labios y mis labios de salitre.
Nuestras rubias cabezas desmayadas.*

*Tus ojos y mis ojos,
tus manos y mis manos.
Nuestros cuerpos
escurridizos de algas.*

*¡Oh amor, amor!
Playas del alba.*

(Marea del silencio, 1935)

Primer día del Mundo

*Lo proclama la lluvia en primavera,
Los bosques resonando,
el canto que se alarga en corazón sin forma,
y el mar, el mar, el mar
que golpea con pausa solemne la nada.
Los proclaman en playas sin gemido y sin viento,
las olas siempre solas,
las olas que se forman como nacen los mundos,
su atmósfera de origen,
su retumbo viniendo por el cóncavo espacio.*

* Las fechas de los libros corresponden al año de creación o publicación, indistintamente. En cualquier caso, interesa observar la evolución que sufre la poesía del escritor vasco.

*Unos labios ausentes en la orilla invocaban
los nombres de los dioses, los nombres de las cosas,
y ya casi sonaban,
soñaban contra el mundo,
toro que estrangulan largas melodías.*

*¡Oh voz innumerable! -corazón, corazón,
dentro de mí desatas las olas sin destino,
la nada pura y libre,
el aire limpio y vivo,
la alegría terrible de unos dioses marinos.*

(Movimientos elementales, 1947)

Aviso

*La ciudad es de goma lisa y negra,
pero con boquetes de olor a vaquería,
y a almacenes de grano, y a madera mojada,
y a guarnicionería, y a achicoria, y a esparto.*

*Hay chirridos que muerden, hay ruidos inhumanos,
hay bruscos bocinazos que deshinchán
mi absurdo corazón hipertrofiado.*

*Yo me alquilo por horas ; río y lloro con todos ;
pero escribiría un poema perfecto
si no fuera indecente hacerlo en estos tiempos.*

(Tranquilamente hablando, 1947)

La soledad clara

*Suenan en aire y en sombra
los árboles, el mar, la tierra ciega ;
suena lo no nombrado,
suena, tiembla.*

*Suena la sangre buscando
caminos hondos al cuerpo,
suena y busca una palabra
con que nombrar un deseo.*

*¡Oh estar solo, ser por fin
la soledad que se basta,
hombre con límites fijos,
con palabras y no gritos !*

*Frente a ese mundo impalpable
de aire y luz, alzo mi cuerpo,
fenómeno que se muestra
hecho visible el misterio.*

*¡Oh estar solo, solo y vivo
entre el iris de los cambios,
la avidez del aire, el mar
y la noche de ese canto!*

*Fuera suena, suena el mundo
y es lo total indistinto,
suena como un corazón
que se ignorara a sí mismo.*

(Objetos poéticos, 1948)

Pasa y sigue

*Cuando grito, no grita mi yo para decirse.
Cuando lloro, quien llora dentro de mí es cualquiera,
y es tan sólo en los otros donde vivo de veras.
Mis cantos son los cantos rodados que una mansa
corriente milenaria suaviza y uniforme,
y el murmullo del agua los va deletreando.*

(Paz y concierto, 1952)

Poesía, sociedad anónima

*Como yo no soy yo, represento a cualquiera
y le presto mi voz a quien aún no la tenga;
o repito otras voces que siento como mías
aunque, hasta sin querer, siempre de otra manera.*

*Parezco personal, mas digo lo sabido
por otros hace siglos. O quizás, ayer mismo.
Ojalá me repitan sin recordar quién fui
como ahora yo repito a un anónimo amigo.*

*¡Oh futuro perfecto ! No hay otra permanencia
que la de ser un eco corregido por otros
que no sabrán mi nombre, ni -espero- mi aventura.
Tampoco yo sé bien quién habla en mi conciencia.*

*Si algún día un muchacho nos plagia sin saberlo
y en él, lo ya sabido, vuelve a ser un invento,
estaremos en él, invisibles, reales,
como otros, ahora en mí, son corazón de un ave.*

*Es eso, y no los versos guardados en los libros,
lo que, venciendo el tiempo, sin forma durará
en la obra colectiva y anónima, aún en ciernes,
transformando y creando conciencia impersonal.*

(Operaciones poéticas, 1969-71)

Los últimos iberos

*Nosotros, euskaldunes, últimos iberos,
sabemos mucho más que los que dan lecciones
qué quiere decir patria, quién somos, qué podemos.*

*Nosotros, levantados contra los invasores
godos, árabes, romanos, que escupimos afuera,
y contra esos mestizos de moros y latinos llamados españoles,*

*defendemos lo nuestro y enrabiamos la furia
de una luz sin perdones y una verdad de origen
que arrancamos del fondo sagrado de lo ibero.*

*Nosotros, no vosotros que os vendisteis a todos,
conservamos aún nuestro solar indemne,
hijos de poca sangre, madrileños mendaces,*

*horteras centralistas, peles patrioteros.
Hay que revasquizar España, iberizarla,
salvarla del poder abstracto y absoluto,*

*volver a nuestras tribus, nuestro federalismo,
nuestra alegría fiera, nuestro respirar limpio,
nuestro no al centralismo francés y su dominio.*

*Pues ¿quién le dio a España estado ? Don Felipe de Borbón
que nos unió a la francesa con compás y cartabón
dando por ley su raison. Y no, monsieur, no, señor.*

*Que aquí sólo existe Iberia : Cataluña y Aragón,
Andalucía y Galicia, Euskadi y Extremadura,
Valencia, Murcia y Asturias, las Castillas y León.'*

*Y nuestros pueblos libres, alzados, saben hoy bien
en dónde está la traición : Es en el capitalismo y en el centralizador
Madrid de los oligarcas y del Gobierno opresor.*

(Iberia sumergida, 1978)

El transgresor

*Quien ha vivido en pleno la luz de la poesía
y el poder transfigurante de la muerte y la vida,
quien y a se dio al amor en mil formas distintas
casi sin distinguirlas, ¿quién es ? Sólo un poeta.
Y un poeta, ¿sabes quién es? a fin de cuentas?
¿Te lo digo en secreto ? Sólo un hombre que besa
y apenas si distingue si besa a una muchacha
o a una flor o a una bestia.*

(Cantos y mitos, 1980-82)

A Debussy
(Escuchando Sirenas)

*El canto viene luego.
No es el ulular que entonan las Sirenas
que, líricas e informes, funden el yo y el mundo
como el niño no sabe quién es él, qué lo otro.*

El canto viene lento.

*El canto no es la voz del hombre solitario
perdido en las distintas nostálgicas del mundo
ni en algo que tampoco puede con ley nombrarse.*

El canto viene luego.

*Cuando muchos, vencidos, cansados, malheridos,
piensan que hay que rendirse mas siguen erizados
contra tanta maldad, pese a tanto cansancio,*

se levanta el canto.

*Canto de la alegría, canto de la esperanza,
canto del hombre erguido, del hombre contra todo,
contra tantas mentiras, contra tantos engaños.*

Canto, sí, contra todo.

Canto el último canto. Canto el canto glorioso.

(El mundo abierto, 1985-86)

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Juan Molina Selfa

Título : "¿Cómo hacer...?"
(Los ejercicios de
lenguaje en el
parvulario)

Autor : A. Andraud
Editorial : Médica y técnica
S.A, Barcelona
1981. 65 pp.

Libro eminentemente práctico, fundamentado en las teorías de Piaget y Wallon sobre la adquisición del pensamiento y el lenguaje en el niño.

Expone en la introducción las bases teóricas sobre el significado, evolución y los diferentes tipos de su lenguaje.

Define en qué consisten las diversas clases de ejercicios y actividades de lenguaje. La técnica para llevarlos a cabo es explicada de forma muy clara : distribución de los niños, motivación, lenguaje y acción y roles educativos.

Es muy importante el apartado dedicado a cómo introducir nuevas adquisiciones lingüísticas, el arte de preguntar y cómo preparar eficazmente una ficha de lenguaje.

El capítulo dedicado a juegos muestra una serie de ellos presentados como actividades lúdicas. En él podemos encontrar sugerencias y modelos para aplicarlos en el aula e incluso inventar otros.

Los extractos del cuaderno de apuntes de una parvulista nos

ofrecen ideas para poder realizar nuestro propio diario de clase y utilizarlo como instrumento de investigación.

Libro, en resumen, asequible, por su brevedad y claridad en la exposición.

Título : "El vocabulario como agente de aprendizaje"

Autor : José Francisco Pastora Herrero.

Editorial : La Muralla S.A, Madrid, 1990, 223 pp.

El autor expone en la introducción y primer capítulo las teorías lingüísticas, pedagógicas y psicológicas, que sirven de soporte científico a la obra, basadas en los trabajos de J.M. Blecua y J.F. Huerta, consistentes en dos principios fundamentales :

a) El papel que desempeña la palabra en la comunicación ;

b) Cómo ésta puede sufrir desvíos por la forma y contenido del mensaje, condiciones cotextuales y conocimientos de la estructura del mundo por parte del hablante y del oyente.

Este pensamiento puede descubrirse a través de cada uno de sus capítulos.

Así, el primero lo dedica a desarrollar cómo se genera el proceso de aprendizaje.

El capítulo segundo está dedicado a los conceptos lingüísticos, según los estudios realizados por los profesores Blecua, Paytard y Genouvier, referidos a léxico y vocabulario, vocabulario activo y

pasivo, frecuente, disponible, usual y específico.

El capítulo tercero trata del contenido. Su especificación se basa en las aportaciones de Amador Guarro y de Hilda Taba. Expone el modelo taxonómico para presentar el vocabulario seleccionado por ciclos, (inicial, medio y superior) en el contexto del área lingüística y sus diferentes órdenes.

Los criterios para el ordenamiento del contenido los basa en los estudios de Clark y Gallison : campo, unidad temática, unidades capitalizables,

unidades preferenciales, unidades temáticas vivenciales y sistemas de constelaciones.

El capítulo cuarto presenta el guión de una clase práctica en tercero de E.G.B. de una duración de quince minutos.

El capítulo quinto muestra una escala de vocabulario que consta de cinco pruebas correspondientes a cada uno de los campos que constituyen el programa sistemático : sinonimia, antonimia, composición, derivación, polisemia y homonimia.

En consecuencia es una obra rigurosa, bien fundamentada teóricamente y experimentada en el aula. Conviene, por tanto, a los docentes de segunda lengua si quieren tener una visión científica del tema y su aplicación y evaluación en el aula.

Título : "Adquisición precoz de una segunda lengua"

Autor : Miguel Siguan, Coord.

Editorial : I.C.E, Universidad de Barcelona, 1984. 260, pp.

Recoge esta obra los trabajos del VIII Seminario de "Lengua y Educación" celebrado en Sitges en 1983. Por esto el libro no presenta una coherencia, debido a su carácter plural. No obstante el común denominador del mismo estriba en la investigación de naturaleza cualitativa.

Si observamos la obra desde una perspectiva descriptiva, podríamos afirmar que :

1 - Estudia las cuestiones psicológicas y pedagógicas relacionadas con la adquisición

precoz de una segunda lengua, tanto en el caso de que en el ambiente familiar coexistan las dos y por ello el aprendizaje de la segunda sea prácticamente simultáneo, como en el caso de que el encuentro se produzca al comienzo del preescolar.

2 - Las ponencias son el resultado de investigaciones, principalmente estudios de casos observados en Cataluña, Vascongadas, Navarra, Madrid, México, Bélgica y Suiza.

3 - Cuestiones como el momento idóneo del inicio del aprendizaje de la segunda lengua, el método gradual o de inmersión, la actitud de la familia y los recursos didácticos son analizados minuciosamente.

4 - El libro es útil al profesor de la segunda lengua porque le muestra la

forma de diseñar una investigación al respecto y se lleva a cabo la obtención de los resultados, su generalización y la aplicación en el aula.

5 - Las conclusiones de las investigaciones pueden ser un punto de partida o de referencia par su trabajo, y los recursos didácticos utilizados van a enriquecer su actividad en la clase.

6 - Es una obra que aún equilibradamente la teoría y la práctica, mostrando al mismo tiempo cómo generalizar los resultados de la experiencia.

7 - La obra ofrece abundante bibliografía y una relación de los seminarios celebrados hasta la fecha de su publicación. □

COLABORADORES

AGUSTIN ARQUER	: Profesor de Lengua y Literatura Españolas en el Instituto Español "Lope de Vega" de Nador.
MOHAMED EL BACHIRI	: Profesor de Español. Nador
JOSE CRESPO	: Consejero de Educación de la Embajada de España en Marruecos.
ISIDORO ESTEBAN	: Profesor de Lengua y Literatura Española en el Instituto Español "Juan Ramón Jiménez" de Casablanca.
LUIS CARLOS FERNANDEZ	: Profesor de Lengua y Literatura Española en el Instituto Español "Juan Ramón Jiménez" de Casablanca.
DOMINGO GARCIA	: Director del Centro Cultural Español de Casablanca.
ANTONIO GOMEZ	: Profesor de Dibujo en el Instituto Español "Juan Ramón Jiménez" de Casablanca.
Mª DOLORES GRANJA	: Profesora de Historia del Instituto Español "Juan Ramón Jiménez" de Casablanca.
LHOUARI KARMOUDI	: Inspector de Español de Casablanca.
JUAN MOLINA	: Profesor de Prescolar Instituto "Juan Ramón Jiménez". Casablanca
ABDESLAM OKAB	: Director del Departamento de Español de la Facultad de Letras de Rabat
JESÚS SERRANO	: Profesor de Lengua y Literatura Españolas en el Instituto Español "Nª Señora del Pilar" de Tetuán.
JUAN LUIS SUAREZ	: Asesor Lingüístico. Profesor de la Facultad de Letras de Casablanca.
AHMED TIZITI	: Profesor de Árabe del Instituto Español "Lope de Vega" de Nador.
JOSE MARIA DE LA TORRE.	: Asesor Lingüístico. Profesor de la Facultad de Letras de Casablanca.
MANUEL VILCHEZ	: Asesor Lingüístico. Equipo de Apoyo al Español.
MIGUEL VILCHEZ	: Asesor Lingüístico. Equipo de Apoyo al Español.