



**UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA**

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

**TESIS DOCTORAL
ZINEB BENYAYA**

**TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR EL PROFESOR
Dr. PEDRO BARROS GARCÍA**

UNIVERSIDAD DE GRANADA 2006



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA

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

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR EL PROFESOR
Dr. PEDRO BARROS GARCÍA

ZINEB BENYAYA
GRANADA 2006

ZINEB BENYAYA

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

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR EL PROFESOR
Dr. PEDRO BARROS GARCÍA

UNIVERSIDAD DE GRANADA 2006

*A todos los que han tenido fe en mi proyecto,
y han creído en mi capacidad de llevarlo a
cabo, en especial, mis padres.*

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento al Dr. D. Pedro Barros García, por su constante apoyo y orientación, los cuales han sido esenciales para el buen término de esta investigación.

Al señor Khalifa Ahmed, por su inestimable ayuda en la búsqueda y localización de los materiales y documentos necesarios para la elaboración de este trabajo.

Al profesor EL Mejdoubi Hassan por su infinita paciencia y su inestimable ayuda a la hora de aportarme su valioso testimonio acerca de la enseñanza del español en Marruecos, fruto de su larga experiencia en este terreno.

Al profesor Adelino Álvarez, por su amabilidad, generosidad y siempre tan buena predisposición

A la Agencia Española de Cooperación Internacional por la ayuda concedida

A Faeyz Abuamría por su inestimable ayuda informática (y no informática)

A mi familia, por su infinita confianza e incondicional apoyo., muy especialmente, mis hermanos y mis padres.

A todos, GRACIAS

“La vida humana sólo tiene sentido en la comunicación”

Paulo Freire

*El castellano es hermoso
cuando suena. Golpeadlo
con fe, con fiebre, entre todos,
hasta que el silencio caiga
para siempre de su trono...*

Javier de Bengochea

INTRODUCCIÓN:

La lingüística aplicada es un campo de relativa actualidad que ha despertado un creciente interés en el ámbito de la investigación, ya no sólo por sus interesantes teorías, sino también por su aplicabilidad¹. De hecho, estos estudios han constituido el soporte principal de las llamadas “industrias de las lenguas”, con una evidente e inmediata repercusión en la enseñanza de idiomas. Aunque quizá, en los últimos años la enseñanza de lenguas extranjeras se haya adentrado en territorios ajenos a la lingüística aplicada, en un afán de encontrar respuestas a dilemas nunca resueltos por modelos como el Análisis Contrastivo, -articulado en torno a la teoría conductista, por una parte, y la estructuralista, por otra- para ir evolucionando, progresivamente hacia enfoques de corte cognitivo y -en definitiva- generativista, para avanzar, finalmente, hacia una visión globalizadora y ecléctica que exige del investigador que holle estos terrenos la aprehensión de todos los elementos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, y que, directa o indirectamente, participan del proceso comunicativo, con la consecuente revalorización de factores como el afectivo o el sociocultural.

¹ Véase Hyde, John (1982: 45- 58).

Nuestro trabajo, que se inserta en esta parcela de estudios, se propone, ofrecer, en líneas generales, una panorámica de la situación del español en Marruecos, conocer el lugar que ocupa entre las demás lenguas extranjeras, así como dentro del sistema educativo del país. Aunque, como objetivo principal, nuestra investigación pretende arrojar la luz sobre la didáctica del español dentro de la enseñanza secundaria, con el fin de rastrear los problemas que encierra ésta, partiendo de la realidad de las aulas, y teniendo como punto de referencia, por una parte, las producciones de los alumnos, para ver las dificultades que tienen los adolescentes marroquíes a la hora de enfrentarse a la adquisición de una segunda lengua extranjera, y, por otra, los materiales didácticos empleados para esta empresa, a lo largo de más de tres décadas, para así poder contemplar la evolución que haya podido experimentar esta enseñanza, la cual, por otro lado, y debido a múltiples factores, en Marruecos sólo ha podido conocer un despegue, a partir de la década de los noventa, adquiriendo, así, una dimensión importante y un interés cada vez más creciente.

Los estudios -hasta el momento- disponibles sobre este asunto son relativamente escasos, y, cabe mencionar que los datos que proporcionan son insuficientes, puesto que sólo abordan esta cuestión de forma somera y parcial, por lo que nuestro propósito es el de indagar exhaustivamente en este campo, con el fin de poder proporcionar un documento informativo sobre el estado de la cuestión, así como, -a la luz de nuestras conclusiones- poder proponer un elenco de propuestas prácticas para el desarrollo de esta enseñanza y posibles

alternativas que pudieran contribuir a una enseñanza más eficiente del español, dentro de este panorama.

Para este propósito, hemos considerado oportuno dividir nuestro trabajo en tres partes:

Una primera parte isagógica y principalmente teórica que, a su vez, constaría de tres apartados:

El primero consiste principalmente en un recorrido histórico o una diacronía de las teorías lingüísticas y psicológicas que hubieron de tener una incidencia directa en la configuración de las distintas corrientes metodológicas, haciendo hincapié en las más significativas y en las que han marcado un hito en el seno de la enseñanza de idiomas.

El segundo capítulo pretende, en la medida de lo posible, dar cuenta de la complejidad del quehacer docente, y en definitiva, del fenómeno lingüístico y -si cabe la palabra- “delatar” a todos y cada uno de esos elementos que en él se imbrican para constituir el hecho comunicativo, y que resultan absolutamente determinantes en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera, aunque su naturaleza no sea precisamente lingüística, puesto que, hoy por hoy, es más que evidente la presencia de elementos ajenos a la lengua, en el proceso de aprendizaje, pero no, por ello, menos decisivos para la enseñanza de un idioma.

El tercer capítulo -y último dentro de esta primera parte- constituye el engarce con la segunda parte, puesto que, en este apartado tratamos de realizar un recorrido por la historia del español en Marruecos, desde el momento en que se introduce con los primeros misioneros franciscanos, pasando por el

Protectorado, en que se convierte en primera lengua oficial instaurada por el colonizador, hasta llegar a la situación actual, para contemplar, en medio de las vicisitudes políticas, qué puesto ostenta dentro del panorama de enseñanza de idiomas y en el seno del sistema educativo marroquí.

Después de estas reflexiones teóricas, la segunda parte de esta tesis nos introduce de lleno en el tema, constituyendo -junto con la tercera parte- el cuerpo de la investigación.

Esta parte, que consta de tres capítulos estrechamente interrelacionados, consiste principalmente, en un análisis de las producciones de los alumnos, a partir de un extenso corpus, con muestras auditivas y escritas, pertenecientes a alumnos procedentes de diferentes centros y pertenecientes a los tres niveles de la secundaria marroquí. El objetivo es constatar qué elementos son los más conflictivos y los que pueden constituir una traba para el alumno de habla -y cultura- árabe, en primer lugar, en el plano fonológico, acto seguido, en el morfosintáctico y finalmente, en el léxico- semántico, resaltando no sólo los problemas formales, sino también aquellos idiosincrásicos o de índole sociocultural, los cuales -según su relevancia- pueden llegar a ser aún más delicados que los gramaticales, en un afán de sistematizar los errores e intentar darles respuesta.

Para sondear la situación de la enseñanza del español dentro de los centros marroquíes, -y una vez que indagamos sobre las dificultades que entraña el aprendizaje del español para un alumno arabófono, teniendo como punto de referencia su producción lingüística- estimamos oportuno realizar un análisis de los materiales que durante tres décadas, han servido para encauzar

esta enseñanza, con el fin de considerar la evolución que durante este tercio de siglo, se ha experimentado en este ámbito, y a tenor de nuestras observaciones, dar cuenta de las viabilidades así como de las carencias que acusan, y, en consecuencia, ver qué términos cabe mejorar o cambiar. Este análisis es el que abordamos en la tercera -y última parte de nuestro trabajo- articulada en cinco capítulos:

En el primero de ellos, especificamos la metodología adoptada en el análisis, justificamos y delimitamos el corpus seleccionado, y realizamos un somero comentario de los programas oficiales, por los que se rige la enseñanza del español dentro de la secundaria marroquí. Los tres capítulos que siguen son los que abarcan el análisis.

El análisis, vertebrado en tres bloques, correspondientes, fundamentalmente, a las tres etapas, a lo largo de las cuales se ha venido desarrollando esta enseñanza, se estructura en tres capítulos, comprendiendo éstos los años setenta, ochenta y noventa, respectivamente. Cabe señalar, que a la hora de seleccionar el corpus, hemos tenido en cuenta dos factores: El primero de ellos es el de la frecuencia de uso de esos manuales en las aulas marroquíes. El segundo, sin embargo, se nos imponía, y es el de la disponibilidad de esos materiales, debido a la imposibilidad de localizar algunos que teníamos previsto incluir en el corpus, en vista de que se hallaban agotados.

El último capítulo de la tesis viene a ser una pequeña síntesis o paradigma de nuestra concepción acerca de lo que consideramos que debe abarcar una clase de español como lengua extranjera, la cual concretamos en una serie de propuestas en forma de unidad didáctica.

Para el diseño de la unidad, hemos tenido muy en cuenta los resultados del análisis, que desvela tanto las carencias de los alumnos, como las de los manuales, en un afán de dar respuesta a las necesidades de los primeros -en la medida que nos es posible-, y cubrir determinadas lagunas didácticas, que revelaba el examen de los segundos, especialmente en el ámbito cultural que, en estos manuales peca de un recalcitrante elitismo, en detrimento de aquellos aspectos que forman parte de la convención sociocultural o de los implícitos sociales que un extranjero necesita conocer para acceder a esa “cultura” en minúscula, determinante para la aprehensión de determinadas pautas o modos de operar dentro de una sociedad, amén de compensar la ausencia de una perspectiva contrastiva o intercultural, capaz de propiciar una visión relativista y, sobre todo, libre de estereotipos.

PARTE I

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: CONSIDERACIONES TEÓRICAS E HISTÓRICAS

CAPÍTULO 1

Metodología de la enseñanza de idiomas a través de la historia

1.1. Metodología tradicional

La enseñanza de idiomas, a lo largo de la historia, ha constituido una preocupación humana de vital importancia. A lo largo de este periplo, y en su camino hacia la modernidad, ha ideado un largo engranaje de metodologías y un cúmulo de enfoques de lo más variopinto, que se engarzan en el tiempo o coexisten lidiando por el reconocimiento de su eficacia en el ámbito académico.

Sin embargo, la historia del quehacer docente está especialmente marcada por el procedimiento gramatical, hasta el punto de que todo el pasado histórico se suele asociar a la tradición gramatical que ha estado omnipresente en este recorrido, con sus correspondientes variantes -pero siempre presente de una manera u otra-, aunque al mismo tiempo, coexistían otros “modos de operar” que se relacionan con otra forma de entender la enseñanza, y que no supieron ser meritoriamente valorados en su momento o no tuvieron una aplicación directa en la práctica docente.

Bajo la denominación de “método tradicional o gramatical” se suele aglomerar nada menos que toda la tradición de la enseñanza de lenguas hasta

el siglo XX, con toda la variedad de sus manifestaciones. Y como su propia denominación indica, la vertiente gramatical es la que adopta la gramática como eje en torno al cual se perfila toda la empresa docente. El objetivo era entrar en contacto con productos culturales como la literatura o la historia, por eso el procedimiento utilizado era el de la memorización de reglas gramaticales, listas descontextualizadas de vocabulario y la traducción de escritores famosos, en detrimento de una interacción profesor/ alumno, recayendo toda la actividad/ autoridad en el primero que ejerce unilateralmente la instrucción, teniendo como referencia señera el texto escrito.

La gramática, como instrumento eficaz que es que permite sintetizar y ordenar los fenómenos de una lengua, es positiva y útil. El problema surge cuando ésta, de cumplir unos determinados propósitos, como puede ser el de facilitar la comunicación en la lengua objeto, pasa a considerarse un fin en sí mismo. De esta concepción son culpables, en buena parte, los medios escolares y la arraigada creencia, dentro de ellos, de que la aprehensión de las reglas garantiza un dominio perfecto del idioma. Es más, la gramática pasa a ser considerada como una manifestación del saber y de la inteligencia, y los enfoques didácticos, encauzados por la vía de especulaciones de este cariz, dan lugar a auténticas “acrobacias gramaticales” que acaban por tergiversar, en gran medida, los propósitos de la enseñanza pasando por vericuetos y excesos como las gramáticas versificadas¹. El casi culto a la gramática, pues, acaba destituyendo sus verdaderos fines y desemboca en un razonamiento en el que la gramática es el fin último. La lengua es reducida a un cúmulo de

¹ Aquilino Sánchez (1997:153).

reglas con sus correspondientes excepciones, cuyo dominio conduciría supuestamente al dominio del idioma en cuestión. De esta manera, los materiales concebidos para la enseñanza de idiomas nacen condicionados por esta metodología, la cual es adoptada desde los medios académicos, consolidándose así la tradición más arraigada en la historia de la enseñanza de idiomas.

1.2. Nuevas tendencias

El siglo XX supone la eclosión de las distintas innovaciones o tendencias que venían gestándose -sin llegar a cobrar vida- en los anteriores. Con la institucionalización de las lenguas modernas los esquemas tradicionales consiguen afianzarse aún más en la enseñanza. Sobre todo, se consolida la idea de que la docencia no debe “incurrir en la simpleza”, puesto que de esta manera, se alejaría de la perfección de las lenguas clásicas y se caería en la “vulgaridad”. Esta concepción, a su vez, es la que determina el prestigio otorgado a la gramática². Los manuales ofrecen un corpus bien estructurado de reglas, para cuya ilustración se anexionan unos ejercicios de traducción. Sin embargo, se partía de frases muy artificiales y el resultado no podía ser otra cosa que un elenco de inverosimilitudes verbales, al servicio de la norma gramatical, pero nada más lejos de la realidad comunicativa.

Esta tradición arrastrada desde hace siglos empieza a recibir críticas desde dentro de los propios medios escolares, y voces inconformes se pronuncian en contra de este procedimiento ya caduco y empecinado en

² Richards/ Rodgers (1998:10).

persistir. Se reivindica una enseñanza más acorde con las exigencias del momento y del propio alumno. La expansión económica, con la consecuente importancia de las relaciones políticas y comerciales y la necesidad de una comunicación más fluida entre las naciones exigían una enseñanza que tuviese en cuenta estas nuevas necesidades, y esto genera la aparición de una nueva perspectiva en la que la dimensión oral de la lengua cobra mayor protagonismo³.

Se rechaza el sometimiento de las lenguas modernas a procedimientos seguidos en la enseñanza de las lenguas muertas y se esgrime la teoría de que las lenguas, como entidades vivas, implican enseñarlas como tales, mediante la práctica, y siguiendo una metodología oral. Estas ideas desembocan en un absoluto rechazo del enfoque tradicional, y la contrapartida será el Método Directo. Para contrarrestar el peso del procedimiento gramatical, se insistió en que el medio más eficaz para adquirir una lengua es la exposición directa y continua a ella, y no el estudio de sus reglas gramaticales. Estas ideas se consolidan y ganan cada vez más adeptos, con el movimiento reformista que surgía desde el propio ámbito académico.

La lingüística es una disciplina que cobra mayor relevancia en este momento, y los estudios de fonética inciden de forma decisiva en la configuración de los nuevos enfoques metodológicos. Se hace hincapié en la importancia de la lengua hablada y de la pronunciación, en la necesidad de un uso real de la lengua y una presentación intuitiva del nuevo vocabulario, haciendo caso omiso de la traducción y de la gramática explícita, considerada

³ Ibid.: p. 15.

de efectos nocivos en el proceso de aprendizaje. Los objetivos observaban antes bien la conversación, la discusión y la lectura.

1.2.1. El Método Directo

El método de Berlitz, llevado a cabo en sus academias y aplicado a muchas lenguas con un éxito sin precedentes, quizá es el que representa esta metodología directa en su manifestación más estricta o extrema. No obstante, su influencia en el sector educativo fue decisiva, de manera tal que, en Francia, en 1905, se impone el Método Directo a la enseñanza de las lenguas modernas, y con esta introducción se empieza a hablar de una revolución en el sector, que denota un pronunciamiento sobre los esquemas tradicionales⁴.

A la hora de llevar el método a la práctica, se adopta la técnica de pregunta-respuesta y se convierte en un medio imprescindible. La gramática no tiene lugar sino de forma inductiva, y para lograr una pronunciación óptima en el discente y una fluidez estimable en la lengua hablada, se exige que el personal docente sea nativo. Con esto, Berlitz establece, con toda precisión, los rasgos definitorios del método directo. Pero su convicción de que la interferencia de la lengua materna ejerce una influencia negativa en la adquisición de la segunda, lo llevan a prohibir terminantemente su uso en la clase. En la práctica, se recurre a adyuvantes como las imágenes o la mímica para eludir el uso de la lengua materna. Se utiliza exclusivamente la lengua extranjera, incluso en los niveles iniciales.

⁴ Pujante (1982: 35).

Con esta postura intransigente, el Método Directo desata muchas críticas, por parte de sus propios secuaces y dudas acerca de si era necesario prescindir de la lengua materna en situaciones en que precisamente el uso de ésta podría ser útil y práctico. Además no todos los profesores estaban lo suficientemente cualificados como para poder llevar a cabo este método en las aulas, ya que éste exige una gran preparación, una alta competencia lingüística y sobre todo, mucho esfuerzo por parte del docente, ya que se basa más en la destreza y habilidad que tuviera éste para desenvolverse en clase, que en los materiales impresos⁵.

Por otro lado, el Método Directo sostenía que el proceso de aprendizaje de una lengua segunda debía asemejarse al de la adquisición de una lengua materna y por tanto, seguir los mismos esquemas o procedimientos de éste. Sin embargo, este principio desatendía el hecho de que las circunstancias que determinan el aprendizaje de un adulto expuesto a una segunda lengua, sea en un medio natural o institucional, y las de un niño que adquiere su lengua materna, son más bien dispares⁶, y que, el niño en este caso, se expone a una serie de vivencias que el contexto limitado del aula no le proporciona -o le proporciona en mucha menor medida- al adulto que aprende una segunda lengua. Por consiguiente, en el aprendizaje de una lengua segunda no es posible reproducir las mismas condiciones de adquisición de la primera. No es posible adquirir una lengua extranjera exactamente de la misma manera que se adquiere la materna, y no es posible por la simple razón de que las etapas de

⁵ Ibid.: p. 35.

⁶ Selinker (1972) citado por Larsen- Freeman y Long (1994:139) arguye que “no se puede aceptar una teoría de aprendizaje de segundas lenguas que no reserve un lugar prioritario a las diferencias entre los aprendices”.

evolución bio-sicológica que se siguen en la adquisición de una primera lengua son irrepetibles en el aprendizaje de la segunda, pese a que se dan muchas similitudes, como han demostrado muchos estudios recientes, entre ambos procesos⁷.

1.2.2 Métodos de base estructuralista

Estas lagunas se intentan cubrir en proyectos posteriores que tratan de remodelar el Método Directo, que es el que daría lugar *a posteriori* a los métodos de base estructuralista, y así, los años cuarenta presencian un resurgir de la metodología audio-oral que tiene lugar en EE.UU., en un primer momento, para afianzarse y expandirse a continuación más allá del continente americano por toda Europa, en versiones ligeramente diferentes, pero de base igualmente estructural. Aunque cabe señalar que el método no encontró una aceptación inmediata, e incluso, cuando con bastante retraso, empieza a incorporarse, lo hace adecuándose a la perspectiva europea. Es así como surge el método audio-visual -con mayor énfasis en los apoyos visuales- o el estructuro-global -que insiste en la idea de la comprensión global de un texto- en Francia, y el situacional -con la situación como punto de arranque en Gran Bretaña-.

Los métodos de base estructural, fruto de las influencias de los estudios de la lingüística formalista de Bloomfield por una parte, y de las teorías de la psicología conductista de Skinner por otra, persiguen por encima de todo, el desarrollo de las destrezas orales. Con la lingüística, el método se garantiza

⁷ Besse (1984: 91).

una base científica. Bloomfield, que aboga por un estudio “científico” de la lengua, se centra en la lengua hablada y en las formas por no considerar los contenidos científicamente observables. Asimismo, el método adopta muchos de los principios de la teoría conductista de Skinner, desde la cual la lengua es concebida como un proceso mecánico de formación de automatismos, en los cuales un estímulo determina la correspondiente respuesta. La lengua es un “comportamiento” que no se puede adquirir si el alumno no “se comporta” lingüísticamente, es decir, si no habla la lengua que quiere aprender. Por eso, la forma oral es la predominante⁸. Sin embargo, para adquirir “buenos hábitos lingüísticos” hace falta reforzar sistemáticamente los mecanismos fundamentales de la lengua, mediante ejercicios de imitación y repetición llamados *drills*. El error no se tolera y únicamente es permitido el uso de la lengua extranjera, para no dar lugar a “transferencias negativas” desde la lengua materna. La gramática queda prohibida, puesto que no refleja el uso real de la lengua, sino el que los propios académicos creen que debe hacerse de ella. De manera análoga, la lengua escrita y la traducción son rechazadas.

La elaboración de los materiales, siguiendo con las pautas del método estructural tenía que obedecer a un criterio “científico”, y por tanto, esta tarea incumbía a los “científicos de la lengua”, es decir, a los lingüistas aplicados quienes tenían que seleccionar las estructuras básicas de una lengua e insertarlas debidamente en un programa, eligiendo para ello el vocabulario más adecuado y siguiendo en este proceso de inserción el criterio de gradación en la dificultad.

⁸ Véase Gaonac'h (1991: 19).

1.2.3 El Análisis Contrastivo

En este contexto, surge el Análisis Contrastivo, que se construye sobre la doble vertiente de la psicología conductual por una parte, la cual establece que en el proceso de aprendizaje las interferencias de la lengua materna entorpecen la adquisición de la segunda, especialmente en los casos en que una y otra tienen diferentes formas para expresar idéntica noción, y por otra parte, de los estudios estructurales que no escatiman esfuerzos en comparar estructuras de la lengua materna con las de la lengua objeto, con el fin de saber el grado de diferencia existente entre ambas, y así determinar el grado de dificultad al que se enfrenta el aprendiz de la lengua segunda⁹.

El Análisis Contrastivo se hace indispensable a la hora de elaborar materiales. De hecho, la selección de estructuras se realiza teniendo en cuenta estudios contrastivos entre la lengua primera y la segunda, en la medida en que éstos permiten identificar los puntos de divergencia entre ambas, y por tanto, los puntos de dificultad en la adquisición de la segunda. La predicción de los errores potenciales se convierte en un objetivo primordial del procedimiento comparativo para poder identificarlos, sintetizarlos y evitarlos a tiempo.

La labor del profesor, por tanto, se circunscribe a llevar a la práctica los materiales propuestos por los lingüistas y activarlos en el aula, por lo que la responsabilidad mayor recae en los primeros y no en el profesor, quien puede ser fácilmente sustituido. De hecho, así ocurre y el laboratorio de idiomas se convierte en el sustituto perfecto del docente. Se pasa así del culto a la gramática al culto a los materiales. Se instaura una tradición en que la lengua,

⁹ Véase Zanón (1999: 16-17).

en medio del furor y entusiasmo sentidos por lo científico, se reduce a unas cuantas estructuras que hay que repetir mecánicamente para poder adquirirlas, desatendiéndose, de esta manera, la vertiente creativa de la lengua. Esta metodología, lejos de cumplir su objetivo desemboca en un fracaso estrepitoso, y es en los años setenta que se empieza a sentir una profunda desilusión entre el personal docente y que se llega a la evidencia de que los propósitos de la metodología audio-oral no habían llegado a buen término y que los resultados obtenidos no eran tan excelentes como se esperaba, en un principio, que se lograra con unos materiales elaborados científicamente.

El método es objeto de muchas críticas que recaen, todas ellas, en la concepción mecanicista de la lengua y en la práctica automática que queda muy lejos de cumplir con el objetivo de la comunicación. De esta manera, el “método científico” en el que se habían depositado tantas esperanzas y en el que se creía hallar la solución definitiva a los problemas de la enseñanza de idiomas manifestaba insoslayablemente fisuras tanto en sus presupuestos teóricos como a la hora de su aplicación. Los estudios realizados demuestran que los errores debidos a la interferencia de la lengua materna constituyen una cantidad mínima en comparación con los que se producen por otras causas¹⁰, por lo que se hace improcedente sostener que la transferencia es la causa principal de los errores y queda algo más que dudosa la eficacia de este procedimiento.

¹⁰ Ellis estima que son alrededor del 30% los errores producidos por la interferencia de la lengua materna, mientras que Dulay y Burt concluyen que sólo el 3% es el que corresponde a este tipo de errores. ibid.: p. 17.

Todo eso constituye el principio del fin de una tendencia con el consecuente cambio metodológico. La crisis desemboca inexorablemente en una necesidad de renovar los esquemas imperantes que acaban por cederle terreno a los nuevos, los cuales, poco a poco, se van plasmando en métodos. Pero el referente será todavía la lingüística y esta vez la alternativa se busca en las audaces e innovadoras teorías de Chomsky.

1.2.4. El Generativismo

El Generativismo constituye el punto de arranque de una nueva concepción y perspectiva en la enseñanza de idiomas. Se constata que los resultados del Behaviorismo, obtenidos en el laboratorio con animales, no podían ser extrapolables a la conducta verbal humana, ya que ésta, más que conducta, es una especie de mecanismo interno del que está dotado el hombre, una capacidad innata de carácter abstracto y universal que le permite desarrollar un sistema lingüístico dado, en cuanto tiene la ocasión de exponerse a sus datos¹¹. Queda, pues, patente la naturaleza creativa de la lengua y el papel activo del niño en la construcción de su propio sistema lingüístico, puesto que es capaz de generar enunciados a los que no necesariamente haya estado expuesto, gracias a su gramática interna. El proceso de adquisición es observable en las hipótesis que el aprendiz va formando y estructurando incesantemente hasta apropiarse por completo el sistema de la lengua. Estas teorías, aplicadas a la adquisición de la segunda lengua, desplazan la teoría del aprendizaje mediante la repetición para la

¹¹ Marta Baralo (1996:64).

automatización de estructuras y la formación de hábitos. Ahora se sostiene que el proceso de adquisición de la lengua segunda es similar al de la adquisición de la primera. El aprendiz está dotado de un “organizador cognitivo” equivalente al mecanismo de adquisición de la lengua materna que le permite construir la gramática de la nueva lengua a la que está expuesto¹². Se asiste, por tanto a una revalorización del papel de la lengua materna considerada por los estructuralistas de efectos nocivos en la adquisición de la segunda. A propósito apunta:

"la LI es una fuente de conocimientos que el alumno de una LE utiliza consciente e inconscientemente, para ayudarse a colocar los datos de la LE en condiciones de ser utilizados lo mejor posible, en base a factores de tipo lingüístico (conforme a los requisitos formales y pragmáticos de ambas lenguas) y a factores de tipo sicosociológico (relacionados con la fase de desarrollo y al uso que hace de la lengua el alumno)"¹³

Esta reflexión deja traslucir que la lengua extranjera, que se construye sobre la base estructural de la lengua materna, debe contar por lo menos con que esta base sea lo suficientemente sólida para poderse desarrollar en unas condiciones óptimas, porque es muy probable que, si el desarrollo de la lengua materna es incompleto o insuficiente, que la segunda lengua que parte de esta referencia, no alcance nunca la madurez deseada ni alcance a ser la herramienta práctica necesaria para una formación intelectual satisfactoria.

¹² Véase Fernández López (1991: 33).

¹³ Ellis (1985), citado por Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2000: 14).

1.2.5. El Análisis de Errores

Todas esas críticas serán fundamentales para un resurgimiento del Análisis Contrastivo, si bien, esta vez, se procura un enfoque desde la pragmática y desde las categorías universales, emparentando las diferentes maneras en que se realizan las funciones comunicativas en cada lengua, y es así como surge el llamado “análisis de errores”. Se produce, paralelamente, una revalidación del concepto de “error”. Éste ya no se considera como una “lacra” que hay que rehuir todo lo posible, y corregir cuanto antes para que no se consolide, sino como una fase en la producción del aprendiente absolutamente normal y necesaria para el desarrollo de su competencia lingüística¹⁴.

En este contexto, surge el término “interlengua”, -acuñado por Selinker- muy emparentado con el de “análisis de errores”- para hacer referencia al sistema propio de cada una de las fases que atraviesa la lengua del aprendiz hasta culminarse el proceso en una apropiación completa o satisfactoria del idioma. Los errores, en este caso, son determinantes, ya que son índices de evolución en ese proceso de aprendizaje y marcadores del mecanismo que utiliza el aprendiz para contrastar sus hipótesis. También el análisis de los “no errores” forma parte del nuevo procedimiento, puesto que es evidente que también los aciertos son parte integrante de la lengua del aprendiz. En este campo, se ha intentado adivinar, sobre todo, el orden de adquisición de las estructuras de una lengua, a partir de la observación de determinados microsistemas, como pueden ser los morfemas. Los resultados de las investigaciones en esta línea

¹⁴ Corder (1992:31).

apuntan a la existencia de una secuencia universal que marca el aprendizaje de una segunda lengua, independientemente de la lengua materna de la que se proceda, pero que funciona de forma análoga¹⁵. La gramática vuelve a ser un tema a considerar en la adquisición de una segunda lengua y su evolución en el proceso de adquisición empieza a despertar el interés de los que investigan en esta línea.

En la práctica docente, estas aportaciones encuentran una amplia aceptación por parte de profesores que se veían constreñidos con el peso de una metodología rígida e inflexible, lo cual repercute en un ejercicio más flexible de la enseñanza, y por tanto, más “humano”. Asimismo, en medio de la confusión vivida en el sector docente, a falta de una alternativa claramente definida al audiolingualismo, se buscan vías medias o procedimientos eclécticos que combinan varios presupuestos y que confieren un margen de libertad a la actividad del profesor.

1.2.6 Métodos de corte psicológico

Los años setenta representan un momento de descontento a la vez que de desconcierto. Se procuran nuevas vías, que no se apoyan en ninguna teoría lingüística, sobre todo de corte psicológico, que hacen énfasis en la naturaleza misma del aprendizaje y en los procedimientos que lo estimulan, así como en el receptor de este aprendizaje que es el discente, -de ahí la denominación de humanísticos que reciben -, como la sugestopedia (basada en la preparación

¹⁵ Estas reflexiones, sin embargo, serán matizadas por Larsen Freeman por ejemplo, quien arguye que el orden de adquisición varía en función del tipo de tarea propuesto. Véase Fernández López (1991: 30).

mental de los alumnos para favorecer en ellos la creación de un estado receptivo), *The Silent way* (en que el profesor guarda silencio cuando el estudiante habla con ayuda de apoyos visuales), la *Total phisical Response* (que coordina lengua y acción) o el “enfoque natural” (que adopta el modelo del aprendizaje de un niño en un medio natural que no necesita de instrucción explícita alguna¹⁶.

1.2.7. Programas Ncional-funcionales

Ninguna de esas propuestas termina de prosperar. No obstante, uno de los proyectos promovidos por el Consejo de Europa en 1971 sí consigue abrirse camino, y, pronto se concreta en el llamado *Threshold Level*, el modelo inglés que seguirían de muy cerca muchas lenguas, entre ellas el español publicándose así en 1979 el *Nivel Umbral*, y es cuando se empieza a hablar de programas ncional-funcionales. Esta denominación obedece a los criterios de selección seguidos en la elaboración de esos programas que, en un principio, carecen de los requisitos necesarios como para poderse definir en un método propiamente dicho, ya que sólo se plantean qué elementos enseñar, y no cómo llevarlos al aula. Pero que aún así, se aplican y adecuan a varios idiomas, constituyendo un material estructurado de forma distinta a la acostumbrada en la metodología audio-oral.

Los programas ncional-funcionales entienden la lengua en los términos de la realización de un elenco de funciones comunicativas, con relación a nociones generales o áreas temáticas¹⁷. El Consejo de Europa recogía las

¹⁶ Morales Gálvez (2000: 55).

¹⁷ Pujante (1979: 42).

contribuciones de Wilkins quien había propuesto un análisis de los significados comunicativos procurando una descripción de la lengua a través la investigación de las categorías semánticas que subyacen a los usos comunicativos de la lengua, las cuales clasificó en dos tipos: categorías nocionales o conceptuales (tales como tiempo, cantidad, localización, frecuencia, etc.) y categorías funcionales (tales como peticiones, ofrecimientos, quejas, etc.)¹⁸.

Así, pues, una vez seleccionadas las nociones y las funciones, se dispone a determinar qué estructuras se implican en la realización de cada función. Cabe señalar que las estructuras se ordenan en función de la necesidad del aprendiz y no según el supuesto grado de dificultad que tienen, aunque en la práctica se busca integrar la progresión estructural en la programación funcional. En oposición a los métodos de orientación estructural que se fundamentan en la forma desatendiendo los contenidos, los programas nocional-funcionales tienen una orientación fundamentalmente semántica, sin descuidar tampoco la faceta social o comunicativa de la lengua. El objetivo es preparar a los alumnos para actuar en contextos de la vida cotidiana.

La publicación de los diferentes Niveles Umbrales supone un cambio positivo y plausible en el panorama de la enseñanza de idiomas y los manuales publicados en este lapso de tiempo, suponen un notable esfuerzo de acercarse a estos presupuestos y dejan traslucirse un cambio de enfoque que repercute en un uso más ameno y funcional de la lengua. Sin embargo, los programas

¹⁸ Morales Gálvez (2000: 146).

nocional-funcionales constituyen todavía una fase previa a la evolución definitiva que ha de dar lugar a una metodología propiamente dicha.

1.2.8. El Método Comunicativo

Las propuestas de Hymes, que alega que son la etnografía y la comunicación y -no la lingüística- las que deben estar en la raíz del estudio de un fenómeno social enmarcado en la cultura como es la lengua, cambian el cauce del estudio de la lengua y así, el concepto de “competencia lingüística” se sustituye por el de “competencia comunicativa” de implicaciones mucho más amplias y que trasciende la estructura lingüística a su uso y a su contexto comunicativo. Los estudios del momento se cifran, en su mayoría, en torno a la definición de la lengua como instrumento de comunicación. Se llega a la constatación de que el proceso comunicativo es de gran complejidad y que en él no sólo interfieren elementos lingüísticos, sino también extralingüísticos. De ahí la implicación de las disciplinas afines como la sicolingüística, la sociolingüística o la pedagogía en este proceso. Se asiste, asimismo, a una revalorización de todos y cada uno de los elementos constituyentes del sistema lingüístico, desde la fonología, la morfología o la sintaxis, pasando por la ortografía, hasta la semántica y el léxico. El componente gramatical, por tanto, no deja de ser un elemento importante, aunque no el único, además subordinado al cumplimiento de unos objetivos comunicativos, y de manera análoga, las destrezas lingüísticas son tenidas en cuenta *in sólido*, sin desestimar ninguna, siendo las necesidades propias de un grupo o particulares de un aprendiz las que deciden el mayor peso de un componente u otro.

La contemplación de la lengua como un todo complejo en el que entran en juego diversos agentes, y en cuanto vehículo de comunicación que implica una multitud de factores interdependientes, fue, sin duda, un paso certero y un avance en la historia de la enseñanza de idiomas. Con todo, estos presupuestos -positivos en su conjunto- quedaban inoperantes al verse perjudicados por una puesta en práctica inadecuada e influenciada en todo momento por estrategias y actividades propias de la metodología audio-oral. Determinar cómo llevar a la práctica los principios y los materiales fue, sin lugar a dudas, la mayor “asignatura pendiente” de los programas nocional-funcionales, y fue, en definitiva, el desarrollo de unas actividades más acordes con los objetivos propuestos lo que constituyó el paso definitivo hacia la constitución de estos presupuestos en el método -que vino a ser el fruto de una prolongada gestación en el tiempo-, hoy denominado “comunicativo”¹⁹.

El objetivo principal del Método Comunicativo es, obviamente, el de lograr la competencia comunicativa, la cual implica la conjugación de distintas habilidades que el alumno debe dominar para poder hacer un uso satisfactorio de la lengua, y eso es factible si el aprendiz adquiere la capacidad de expresarse adecuadamente (competencia gramatical), teniendo en cuenta el interlocutor y la situación (competencia sociolingüística), con la correspondiente destreza de utilizar diferentes registros y organizarlos apropiadamente observando los conceptos de coherencia y cohesión (competencia discursiva) y además -si cabe- poder hacer uso de otras herramientas alternativas para

¹⁹ Bestrad Monroig/ Pérez Martín (1992: 65).

¹⁹ Canale, M. / Swain, M. (1980: 47).

suplir las deficiencias lingüísticas con el fin de no interrumpir la comunicación (competencia estratégica).

Por otra parte, y además de la capacidad práctica de adaptar la lengua a sus diferentes situaciones, la adquisición de la competencia comunicativa requiere el dominio de las cuatro destrezas de la lengua (escuchar, leer, hablar y escribir), de forma conjunta e integradora. Por eso mismo, en el enfoque comunicativo se busca un uso contextualizado del lenguaje, y que involucra directamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje, puesto que la enseñanza es mucho más amena y eficaz cuando se emplea un aducto comprensible y contextualizado.

Para el diseño de las actividades comunicativas, se tienen especialmente en cuenta las características del propio proceso comunicativo, en que se parte siempre del afán de comunicar un contenido, el cual es inherente a un contexto que contribuye a su clarificación y mejor comprensión, al que, a la vez, subyace un interés o motivación que hace fluida y operativa la comunicación, y sin la cual ésta quedaría vacua y condenada a la interrupción. Asimismo, el proceso comunicativo está orientado hacia la consecución de un fin mediante la realización de un trabajo o tarea. Y por último, hay un código común -equivalente a la gramática- que comparten los interlocutores implicados en el acto comunicativo. Así pues, en el Enfoque Comunicativo, las actividades propuestas se presentan en los términos de plasmar una situación comunicativa real, y por tanto se plantean la transmisión de un contenido por

encima de los elementos formales o gramaticales²⁰, implicar a dos o más interlocutores partícipes en la comunicación y procuran ir abocadas a la realización de una tarea concreta como la solución de un problema comunicativo.

La comprensión así como la transferencia de información se establece como uno de los principios básicos de este enfoque. En la praxis, se busca principalmente obtener información de un texto oral o escrito y transmitirla a otros. Muy emparentado con este principio está el de “vacío de información” que presupone que cualquier acto de comunicación tiene por objeto rellenar huecos o lagunas de información que existen entre los interlocutores. Este concepto es tenido muy en cuenta a la hora de llevar a cabo actividades en el ámbito del aula, partiendo de la concepción de que un alumno puede ser ubicado en las mismas circunstancias de un interlocutor que comunica algo que es desconocido por otro que -en este caso- es su compañero de clase. La información recibida en una actividad, además, debe ser aprovechada para la ejecución de la siguiente, por tanto, es necesario que se realice adecuadamente y de manera que sirva de punto de arranque para la posterior. La interrelación de las tareas, se convierte así en un factor motivador para el alumno.

La corrección tiene lugar, no en el momento en que se produce un error gramatical, sino cuando éste es relevante para la comunicación impidiendo su adecuada realización. Sin embargo, no se descuida el hecho de que la precisión en el uso de las estructuras favorece la comunicación, por eso el

²⁰ Littlewood (1985: 43) define como actividad comunicativa aquella que se centra en el significado y no en la forma.

factor gramatical es igualmente tenido en cuenta, pero siempre subordinado a los fines comunicativos así como a las necesidades y al nivel de los alumnos²¹. Por último, no cabe duda de que este tipo de actividades que prestan atención por primera vez al factor afectivo, fomenta en gran medida la interacción y el desarrollo de las relaciones personales entre los alumnos por una parte, y entre los alumnos y el profesor por otra, contribuyendo a humanizar la clase y a optimizar el aprendizaje. Y es éste precisamente uno de los cambios más relevantes que han sido promovidos por el método comunicativo y quizá uno de los retos más importantes al que se haya tenido que enfrentar: el de intentar invertir los términos de una ecuación y una tradición fija dentro del panorama de enseñanza, que ha favorecido siempre el monopolio del protagonismo por parte del docente dentro del aula, relegándole al alumno el pasivo papel de escuchar y asimilar o memorizar -según los casos-. Desde una perspectiva comunicativa, se insiste en la necesidad de transferir las potestades al alumno y darle la oportunidad de manejar la lengua para poder alcanzar una alta competencia comunicativa, puesto que la enseñanza centrada en el profesor es poco productiva y en absoluto motivadora para el alumno, y es culpable, en buena medida, de un aprendizaje tedioso, de resultados poco alentadores. En todo caso, el papel del profesor seguiría siendo decisivo, pero no como protagonista, sino como responsable de la conducción y buena dirección del proceso. Este cambio de enfoque es acompañado de un cambio en la terminología empleada. Por eso, se habla cada vez más de “aprendizaje de idiomas” que de “enseñanza de idiomas”. Incluso, en un intento de repartir las

²¹ Para el papel de la gramática dentro del enfoque comunicativo, véase “La gramática como componente de la Competencia Comunicativa” en Rueda (1996).

responsabilidades y casar diferentes enfoques, se habla de proceso de “enseñanza- aprendizaje” de lenguas.

Otro de los factores rescatados por el Enfoque Comunicativo fue el elemento cultural relegado por mucho tiempo a un segundo plano, y desvinculado de los contenidos didácticos, en anexos o apéndices, utilizados muy eventualmente como material suplementario. Uno de los objetivos observados por el Enfoque Comunicativo fue el de integrar los contenidos culturales en los materiales didácticos, por considerarlos decisivos para poderse orientar el alumno en un sistema cultural diferente, desde el suyo propio, empleando estrategias de comunicación intercultural a la vez que actividades de autodescubrimiento y comparación con el fin de impulsar una percepción distanciada y objetiva de los hechos, siempre lejos de emitir cualquier juicio de valor. El objetivo, al a fin y al cabo, tal y como argumentan Byram y Fleming es:

“Ser capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esta diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone”²²

Estas nuevas directrices tienen una amplia proyección en el panorama didáctico y en algunos trabajos que, insertándose en esta nueva línea, constituyen un material cada vez más selecto, y reflejan una postura cada vez más equilibrada y enderezada con una larga andadura, a la que subyacen siglos de experiencias aprobadas y desaprobadas en lo sucesivo.

²² Byram y Fleming (2001:15).

1.2.9 El Enfoque por Tareas

Sin embargo, estos presupuestos se concretan con más claridad en un proyecto posterior, que sin llegar a desgajarse del todo del anterior, no deja de ser una evolución del mismo en un formato más actual: el Enfoque por Tareas, que nace como un replanteamiento de estos ámbitos de la enseñanza y una propuesta de su integración en una nueva tentativa didáctica en que la toma de decisiones acerca de cualquiera de sus aspectos es incumbencia de sus protagonistas principales que son profesor y alumno.

Si el objetivo primordial en un proceso de aprendizaje es alcanzar la competencia comunicativa, ésta -cabe señalar que- no es asequible sino a través de su ejercicio real, en un proceso interactivo y dinámico, el cual encuentra un medio propicio en un enfoque procedimental, con la realización de una “tarea”. Ésta es descrita -en líneas generales- en los términos de un procedimiento consistente en la realización por parte del alumno de una serie de actividades interrelacionadas que deben ir encaminadas hacia la consecución de un objetivo comunicativo²³.

El Enfoque por Tareas parte del concepto de tarea como instrumento representativo de los procesos de comunicación, inherentes a las situaciones reales, diseñada desde los objetivos y contenidos con el deseo de inducir al alumno a ejercitar la lengua, posibilitando, de esta manera, el desarrollo efectivo de las cuatro destrezas, y garantizando un avance en la adquisición de la competencia comunicativa, en cuanto que la tarea es integradora de todos los componentes del currículo.

²³ Zanón (1999: 348).

En la historia de la enseñanza de idiomas, no cabe hablar de originalidad o adanismo absoluto, pese a la impresión que pueda suscitar la ingente cantidad de enfoques y métodos que se suceden y parecen proponer una visión novedosa acerca de cómo se puede adquirir una lengua extranjera. Casi todos los procedimientos tienen un referente anterior y un precursor en la historia, y no dejan de ser la aceleración de esas ideas que no lograron prevalecer en un determinado trance de la historia, pero -eso sí- matizadas y adaptadas a las exigencias del momento.

Menguada la fuerza de los radicalismos y de las “soluciones únicas y definitivas”, la enseñanza de idiomas discurre por nuevos derroteros en los que tiene cabida una actitud didáctica de gran complejidad y madurez, más humana, y en definitiva, más realista, y que pretende explorar, en la medida de lo posible, los factores en los que se apoya el aprendizaje. Tras este engranaje de enfoques, se llega a una postura ecléctica y totalizadora en que la pragmática es la disciplina integradora de todos los componentes. La nueva perspectiva adopta un enfoque pragmático en que no se descuida ni se excluye ningún elemento que participe en el proceso comunicativo, pero en el que sí se establece, sin embargo, una jerarquía que prioriza unos elementos por encima de otros, en función de su importancia en la consecución del fin último, que es la comunicación y a tenor de las necesidades del propio aprendiz.

CAPÍTULO 2

Los factores implicados en la enseñanza de idiomas

2.1. Introducción

Una lengua, como complejo sistema que es, articulado en torno a un entramado de módulos que lo configuran, en definitiva, no puede reducirse a un código reglado que desde el momento en que es aprehendido, constituye el supuesto garante de su dominio. La lingüística moderna se ha percatado de que en la lengua intervienen elementos que se interrelacionan e imbrican para comunicar, y sin los cuales, los mensajes quedan ignotos o, cuando menos, confusos. Por lo que el sistema lingüístico no puede desgajarse de otras disciplinas ni disociarse de esos módulos que lo complementan y que, de una manera u otra, entroncan con él, aunque su naturaleza no sea precisamente lingüística. Por eso mismo, la tendencia en la lingüística aplicada ha sido la de reivindicar una perspectiva pragmática, a la hora de establecer un sistema de enseñanza-aprendizaje de una lengua segunda, y una visión globalizadora que

abarcará todos los factores que se inmiscuyen en el proceso comunicativo. A propósito, arguye Brucart¹:

“Ser hablante competente de una lengua no implica sólo dominar aisladamente su léxico y sus estructuras gramaticales, sino también saberlos articular en un discurso polifónico y saberlos utilizar de manera apropiada a los fines que el hablante intenta conseguir y al contexto social en que aquél se produce”

La lingüística aplicada, como puente entre la teoría lingüística y la práctica docente, ha podido sobrepasar una de las cuestiones, sin duda, desfavorecedoras para la suerte de la enseñanza de idiomas, y que incluso -se puede aducir que- de cierto dogmatismo, y es la de considerar una entre todas las teorías posibles como solución única extrapolable a todas y cada una de las situaciones de enseñanza, con lo diversas y dispares que éstas se pueden presentar, y ha sabido, en este sentido, adoptar una postura más “tolerante” que demuestra cierto “sentido común” a la hora de establecer un modelo de enseñanza que adopta el eclecticismo como la solución pertinente, teniendo en consideración, en primer lugar, qué opción es la adecuada a qué situación de enseñanza.

2.2. Lengua materna versus lengua segunda

Desde que Krashen estableció la ya clásica dicotomía adquisición/ aprendizaje correspondiente -*grosso modo*- a lengua materna/ lengua segunda

¹ Brucart (1998:17).

respectivamente², no se ha dejado de debatir en este campo la posibilidad de analogía o divergencia entre ambos procesos. Y aunque la teoría ya ha recibido críticas, y modelos posteriores han postulado la existencia de una relación más fluida entre “adquisición” y “aprendizaje”, esta teoría no ha dejado de ser del todo operativa. Es obvio que existen paralelismos entre ambos procesos y que coinciden en más de un aspecto, pero es evidente también -y a pesar de las analogías que se puedan hallar- que existen divergencias y particularidades propias de cada proceso.

La lengua materna del aprendiz constituyó el punto de partida de las investigaciones, las cuales consideraban que ésta tenía una gran incidencia en la adquisición de la segunda. Se partía del contraste de las dos lenguas: materna y meta y del supuesto de que el aprendizaje se allanaba si las estructuras de la lengua materna coincidían o se asemejaban a las de la segunda, y que, en cambio, se complicaba a la hora de enfrentarse a estructuras diferentes. Sin embargo, esta postura pronto hubo que abandonarse -en su versión más estricta al menos- para buscar una razón más verosímil a los errores producidos por los aprendices y que no se debían precisamente a la transferencia de la lengua materna. La respuesta se encontró en la gramática generativa y la teoría de los universales, que postula que el aprendizaje de una lengua obedece a un

² Krashen distingue entre “adquisición” y “aprendizaje”. Mientras que “adquisición” hace referencia a un conocimiento interno e inconsciente dentro de un contexto natural que responde a los patrones que rigen la adquisición de una lengua materna, el “aprendizaje” hace referencia a un conocimiento consciente obtenido mediante la instrucción formal y generalmente lejos de su contexto cultural, y es como se produce el aprendizaje de una lengua segunda. Véase Brucart (1998:20). Nosotros, por nuestra parte, en este trabajo de tesis, no nos atenemos a esta clasificación y usamos los dos términos indistintamente.

criterio universal extrapolable a cualquier lengua y que depende, más que nada, de unos procesos internos, y en definitiva, de la capacidad creativa del aprendiz, independientemente de su lengua materna o del aducto al que esté expuesto. El que aprende una lengua posee un programa interno -un *built-in syllabus* en los términos de Corder- que le permite desarrollar el sistema lingüístico³. El orden en que se adquieren los elementos de la lengua es otro argumento a favor de la universalidad del proceso de aprendizaje y que corrobora, al mismo tiempo, la afinidad de ambos procesos, puesto que parece que se sigue un orden más o menos fijo en esa adquisición⁴. Aquí el papel de la lengua materna no queda muy bien delimitado, pero el proceso sería similar al del niño que adquiere su lengua materna, que formula hipótesis acerca del funcionamiento del sistema y las va modificando según el *feed-back* que recibe⁵.

Nos hallamos ante otra analogía entre la lengua materna y la lengua segunda: en ambos casos, el aprendizaje se produce mediante el esfuerzo de comunicarse. De forma análoga, el alumno que experimenta con sus conocimientos y los pone a prueba en la comunicación consigue aprender en este proceso.

A la hora de cotejar los dos procesos, los paralelismos son evidentes. Sin embargo, las diferencias parecen aconsejar seguir en el aprendizaje de una lengua segunda otros esquemas y procurar otros parámetros, puesto que las

³ Hyde (1982: 54).

⁴ Corder arguye que si se llega a descubrir el orden de ese programa interno podríamos estructurar la enseñanza conforme a sus pautas, acelerando así el proceso y la eficacia del aprendizaje. Pero como no se dispone de ese conocimiento, sólo se puede conjeturar al respecto.

⁵ *Ibid*, p.53.

circunstancias que se dan en cada proceso difieren por completo. La experiencia de adquirir una lengua segunda se presenta sembrada de escollos y comprende unas limitaciones que no se presentan en la adquisición de la materna. El factor temporal marca una diferencia decisiva: la adquisición de una lengua primera es fruto de una larga e ininterrumpida exposición a la misma en su contexto natural que conduce al hablante a un perfecto dominio del idioma. Circunstancia de improbable realización en la adquisición de una lengua segunda, que suele estar condicionada por limitaciones de tiempo y contexto. Lo cual repercute en la calidad -casi siempre defectuosa- de la lengua aprendida. El proceso queda reducido a *fortiori* -y como alegaría Martínez González- “a la adquisición de una segunda gramática en el sentido amplio de la palabra”⁶.

Otra señalada diferencia es la forma como se le presenta al niño la lengua en un caso de adquisición de lengua materna, y como se le presenta al alumno en una situación de aprendizaje de una lengua segunda. Mientras que en el primer proceso el niño se enfrenta a un caudal de información inordenado y caótico del que tiene que ir seleccionando lo más útil y pertinente para insertarlo en paradigmas organizadores de su lengua interna, en el proceso de aprendizaje la estructuración del material lingüístico es absolutamente necesaria. Por todo ello, el aprendizaje de una lengua segunda debe procurar otras vías y descubrir su propio modo de operar, partiendo de premisas orientativas y teniendo en cuenta una serie de factores decisivos para el buen desarrollo de este proceso.

⁶ Martínez González (2000:16)

2.3. Hacia un enfoque multidisciplinar

En el ámbito de la enseñanza de lenguas no se pueden hacer afirmaciones categóricas, ni sacar conclusiones definitivas. El cómo enseñar una lengua depende de hasta dónde se quiera llegar, de qué es lo que se pretende alcanzar y del uso que se quiera hacer de lo aprendido. La enseñanza así se ve condicionada por varios elementos, tanto propios de la lengua como ajenos -o más bien anexos a ella- cuya trascendencia mayor o menor, a la hora de aprender, es la que decide el modo de enseñar.

La tendencia a lo largo de la historia ha sido la de considerar la lengua únicamente en cuanto que sistema lingüístico, lo cual no ha sido muy beneficioso para la enseñanza de idiomas. Sin embargo, las líneas de investigación más actuales han reivindicado un enfoque multidisciplinar y pragmático que tenga en cuenta también factores que -aunque no lingüísticos- no dejan de ser decisivos para la enseñanza de la lengua. Esta perspectiva panorámica de la que es defensor y apologista, en gran medida, el método comunicativo supone una nueva concepción en la enseñanza de idiomas, en la que ahora se reivindica una posición para el elemento sociocultural y para el psicolingüístico, de gran incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con los que la lingüística tradicional ha sido más bien negligente. Se entiende la lengua en un sentido holístico, como un todo que necesita de todas sus partes para constituirse. Además del reconocimiento de la importancia de todos los aspectos que intervienen -de una manera u otra- en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se desaprueba una

consideración atomística de las cosas, y se adopta una visión globalizante, partiendo de la macroestructura o del conjunto para llegar a sus partes o a la microestructura⁷.

Asimismo, cabe destacar que, en ese momento, uno de los conceptos que adquieren mayor protagonismo y tiene una incidencia directa en la enseñanza es el de competencia comunicativa, acuñado por Hymes -el cual amplía y sustituye al de competencia lingüística antes propuesto por Chomsky-, y que postula que el dominio de una gramática *per se* no presupone el dominio de una lengua, y que para ello hace falta -además del código gramatical- un conjunto de destrezas discursivas -que son las que garantizan la adecuación de un mensaje al resto del discurso-, así como socioculturales -que son las que permiten la adecuación de un determinado mensaje a un determinado contexto-. Además de poseer una competencia estratégica -que consiste en tener la habilidad de desenvolverse en situaciones comunicativas conflictivas, tanto de forma verbal como no verbal-, para poder así suplir las dificultades de expresión o comprensión.

Estas competencias, sin embargo, hay que señalar que no actúan de forma aislada, sino que se vinculan estrechamente y se compenetran entre sí, de tal manera que no se puede disociar el elemento gramatical del sociolingüístico o del discursivo, puesto que operan en conjunto para lograr un determinado efecto comunicativo⁸. Pero lo cierto es que por su naturaleza, los factores que intervienen

⁷ Cuenca (1993: 452).

⁸ Kondo (1996:225).

en esa compleja disciplina llamada enseñanza de lenguas se pueden dividir o bien en factores lingüísticos o bien extralingüísticos.

2.3.1. Factores lingüísticos

La consideración de la lengua como un sistema complejo ligado a otras disciplinas le ha quitado protagonismo a la gramática, en torno a la cual se habían venido articulando todos los métodos de enseñanza de lenguas, casi de forma exclusiva. Sin embargo, ello no ha sido óbice para que la gramática continuara siendo un componente básico de la competencia comunicativa y una pieza fundamental del “ajedrez pedagógico”⁹. La gramática sigue ocupando un lugar destacado en los programas de enseñanza -entre otras cosas- porque no puede faltar.

La contrapartida al protagonismo absoluto que profesó la gramática, durante mucho tiempo, la constituyó -en su momento- la metodología estructural, que rechazó cualquier uso de la gramática en el aula, por considerarla “impertinente” e incluso “contraproducente”, defendiendo una enseñanza mecanicista basada en la exposición a la lengua oral y excluyendo toda consideración gramatical.

La labor del enfoque comunicativo ha sido la de reinsertar la gramática en los programas de enseñanza, pero de forma proporcional, efectiva y, sobre todo, siempre al servicio de la comunicación. El que la gramática cumpla una función primordial en la comunicación es innegable. El dilema no es -como diría A.

⁹ Baralo (1996:16).

Sánchez- “gramática sí o no, sino más bien gramática cómo”¹⁰. ¿Cómo introducir la gramática? ¿Cómo abordarla en el aula sin caer en los despropósitos de la metodología tradicional? Si partimos del supuesto de que la gramática es el sustento lógico de toda lengua, concebir esta última como instrumento de comunicación no debería estar reñido con una instrucción que introdujera la gramática de forma sistemática¹¹, siempre que no se confundiera el medio con el fin, y enseñar gramática no se convirtiera en un fin en sí mismo. El objetivo no es -ni debería ser- que el alumno memorice paradigmas gramaticales o que repita estructuras elaboradas *ex profeso*, sino que, respaldándose en esos conocimientos y volviendo a ese bagaje, sea capaz de comunicarse.

Aprender una gramática no garantiza, en ningún momento, una competencia comunicativa en la misma, puesto que las fases del proceso de adquisición, que responden a un proceso interno y dinámico, apenas coinciden con las pautas que establece un modelo metalingüístico. Sin embargo, negar el influjo que pueda tener la instrucción gramatical en la adquisición de un idioma es “negar la evidencia”¹². Aprender gramática es como aduce Widdowson¹³:

“como hacer una inversión o abrir una cuenta en un banco. Mientras el dinero está allí, no lo estamos usando, pero sabemos que está disponible para que lo usemos. Igualmente, cuando estamos aprendiendo gramática, podemos no estar

¹⁰ Sánchez (1992: 365).

¹¹ L. Miquel y N. Sans (1994), citadas por López García (1997: 371).

¹² Ortega (1990:10).

¹³ Citado por Moreno García (1999:196).

comunicando en sentido estricto, pero estamos acumulando capital para la futura comunicación.”

La instrucción formal es útil tanto para niños como para adultos¹⁴, pero parece que hay un modelo de aprendiz que se beneficia especialmente de ella, y es el que describe Ellis¹⁵:

“Se encuentra en los primeros estadios de la lengua segunda, es adulto o adolescente, está dispuesto a invertir tiempo y esfuerzo para automatizar el conocimiento explícito, es introvertido y no le gustan los riesgos; depende totalmente del entorno de las clases para el contacto con los datos de la lengua objeto”¹⁶

Pero, en todo caso, cualquier concepción de la lengua que postulara una descripción gramatical debería enfocarse desde una perspectiva comunicativa, que tuviera en cuenta también el elemento semántico-pragmático y que, en todo momento, priorizara la comunicación por encima de la reflexión gramatical¹⁷. Aunque esta última se hace imprescindible, ya que ejerce la función de un control para el aprendizaje, a la vez que lo acelera y permite unos resultados de competencia más altos¹⁸, pero siempre que estuviera bien contextualizada y que

¹⁴ Estudios realizados por Weslander y Stephany (1983), Spada (1986) entre otras, muestran que la enseñanza gramatical promueve niveles más altos de aprendizaje y con mayor rapidez. Citado por Cadierno (1995: 69).

¹⁵ Baralo (1999:16).

¹⁶ Este perfil, con reticencias, se ajusta al modelo del alumno marroquí que aprende el español como lengua extranjera dentro del instituto.

¹⁷ Pastor (1999: 222).

¹⁸ Ellis (1990:196) citado por Pastor (1999:222).

enfocara no sólo las reglas de construcción dentro de un enunciado, sino también las de adecuación. Es necesario que el estudiante se percate de que determinadas construcciones no son posibles según la norma, pero también es necesario que se dé cuenta de que otras, consideradas gramaticalmente correctas, no son posibles según el uso o el contexto, y que quizá éstos -según su trascendencia- sean más graves que los errores gramaticales propiamente dichos¹⁹. De ahí que S. Pastor y Cuenca²⁰ defiendan la comunicación por encima de la corrección gramatical, siempre que las incorrecciones no contribuyan a la distorsión del mensaje, y la comunicación no quede truncada. Por lo que, aunque desde el punto de vista comunicativo también se deben tener en cuenta los elementos gramaticales, éstos sólo son relevantes en los casos en los que se produce incompreensión, así pues, en la corrección no se pretende revisar todos los errores de forma meticulosa, sino que sólo aquellos que resultan decisivos para la comprensión.

No es fácil delimitar el papel que debe cumplir la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras, ni saber, a ciencia cierta, el uso que hay que hacer de ella dentro de los programas de forma que sea lo más rentable y eficaz posible. Ahora que es más que evidente que no es el fin perseguido, sino un medio para lograr un fin (la fluidez en la comunicación), y ahora que comparte protagonismo con otros componentes de la competencia comunicativa -y precisamente por ello- hay que dejar constancia de que los dominios de la gramática no se circunscriben

¹⁹ Moreno García (1999:209).

²⁰ Pastor y Cuenca (1993:256).

al campo de la competencia gramatical, sino que se extienden a otras competencias con las que interactúa²¹. La gramática es inherente a otros muchos elementos a los que hay que considerar en todo momento, en cuanto que absolutamente necesarios para la consecución de los fines comunicativos y no sólo adicionales o de refuerzo.

Se puede hablar de gramática en todos los niveles de la lengua, partiendo del fonológico, pasando por el morfosintáctico y llegando al semántico-léxico. Cada nivel se caracteriza por una serie de reglas que lo rigen y estipulan la norma dentro de él: las reglas fonológicas son las concernientes a la pronunciación, o las que marcan el ascenso o descenso de la curva entonativa en cada enunciado, y en la lengua escrita son las que regulan la acentuación o el sistema de puntuación. Pero quizá donde con más amplitud se hayan manejado las reglas gramaticales ha sido en el nivel morfosintáctico, determinando el tipo de relación que se establece entre las categorías por una parte, y entre las palabras dentro de una oración o dentro del discurso por otra. Y por último, cabe destacar que el nivel semántico, aunque más abstracto y menos cuantificable, no deja de obedecer a un conjunto de reglas que son las que se encargan de organizar el pensamiento y ordenar las ideas en secuencias que garantizan su adecuada transmisión²².

La gramática, por tanto, es consustancial a toda lengua. Su presencia en todos los niveles lingüísticos confirma su trascendencia, pero eso no nos lleva a concluir que aprender un idioma equivale única y exclusivamente a aprender su

²¹ Kondo (1996:229).

²² Quintero (1996: 253).

gramática, sino más bien a defender la enseñanza de la gramática como instrumento útil que facilita el camino hacia el objetivo último que es, sin duda, la comunicación.

Castañeda²³ define la enseñanza de la gramática como:

“la práctica pedagógica que se dirige a la adquisición, más o menos directa, de un nivel de competencia lingüística de un alto grado de generalización que, sosteniéndose en la enorme proyección comunicativa de que es resorte y para la que es instrumentalizada, permitirá al que aprende la lengua objeto de poseerla en un alto grado de productividad. Así pues, cuando hablamos de gramática nos referimos al conjunto de reglas que posee el hablante y que tienen que ver tanto con una capacidad proposicional básica, primaria, de gran generalización, como con la posibilidad de proyectar esa capacidad en la realización de otras funciones secundarias y de mayor concreción que se fundamentan sobre ella de manera estratificada y recurrente.”

La enseñanza de la gramática en el aula debe fundamentarse en su utilidad, asimismo, tiene que reflejar la realidad del habla cotidiana e implicar al discente en ella, haciéndole partícipe de situaciones comunicativas y cómplice de su propio aprendizaje, induciéndole a que experimente con sus destrezas lingüísticas, porque es a lo que, al fin y al cabo, aspira el aprendiz de una lengua segunda: poder encontrarle una aplicabilidad y usarla en su vida diaria.

²³ Castañeda (1990: 67).

2.3.2. Factores extralingüísticos

La enseñanza de una lengua extranjera, como ya señalamos, viene rodeada por una serie de circunstancias que distan de ser homogéneas, y es un proceso harto complejo que implica la intervención de un cúmulo de factores que hay que considerar siempre, debido a que condicionan enormemente este proceso. En primer lugar, habrá que reconocer -con Pedraza²⁴- que:

“se disfracen como se disfracen, todos los métodos empiezan forzando los mecanismos de expresión lingüística para ajustarlos a las posibilidades de asimilación del estudiante. El alumno tiene que adquirir destrezas que le han de permitir expresarse llana y naturalmente, pero pedagógicamente el proceso de adquisición supone siempre una desnaturalización del lenguaje.”

No obstante, y teniendo en cuenta esta limitación, la situación de enseñanza en el ámbito escolar debe intentar suplir la artificiosidad del contexto equiparándose, en la medida de lo posible, al contexto real o natural de la lengua, porque al carecer de un espacio inmediato, el alumno extranjero se encuentra en desventaja con respecto al nativo que la adquiere en un contexto natural, o al extranjero que se enfrenta a este aprendizaje en una situación de inmersión, puesto que éstos disponen de todas las condiciones favorables, pudiendo acceder a la lengua, y de forma simultánea, a las situaciones socioculturales y a las circunstancias psicológicas que la rodean, y que son determinantes para la suerte de ese aprendizaje. Esta carencia contextual, por tanto, debe ser cubierta de la mejor forma posible, de manera que el alumno, además de adquirir un código lingüístico,

²⁴ Pedraza (1998: 60).

pueda aprender a descodificar ciertos símbolos, asimilar ciertas pautas de conducta y, en definitiva, actuar y responder además de lingüísticamente, culturalmente de forma correcta o adecuada²⁵. Por otra parte, la enseñanza debe ir encaminada hacia un enfoque más humano que contemplara el factor afectivo dentro del aula y lo empleara en provecho de un aprendizaje más efectivo y mejor enfocado, que responde a las exigencias del momento y a las expectativas del aprendiz, sobre todo si se trata de alumnos que aprenden el idioma extranjero en su propio país, de metas y perspectivas muy difusas e indeterminadas, y para los que los motivos para aprender ese idioma no sobran precisamente. Una buena orientación, un buen aprovechamiento de las coordenadas y un análisis de los factores del entorno sociocultural pueden ser muy provechosos y, en definitiva, motivadores para el alumno.

Muy emparentada con la motivación, está la actitud hacia la lengua objeto, la cual refleja, según sea positiva o negativa, el aprecio o desprecio hacia la cultura relacionada con esta lengua, así como el grado de motivación en el aprendiz. Evidentemente, son los factores históricos, políticos y sociales los generadores de una actitud positiva, negativa o neutral hacia la lengua y cultura enseñadas²⁶. De forma análoga, cabe observar la trascendencia o envergadura que tiene el idioma extranjero en la sociedad meta, y ver el lugar que ocupa entre

²⁵ Moreno de los Ríos, citado por Sánchez Lobato (1999: 10-28) afirma que “con frecuencia, los errores comunicativos provienen de diferencias culturales”.

²⁶ García Santa -Cecilia (1992:14).

las demás lenguas, dentro del sistema educativo del país²⁷. Estos datos pueden ser muy aclaratorios y orientativos a la hora de decidir el modo de operar en la empresa docente. Asimismo, las limitaciones o los problemas administrativos pueden constituir un obstáculo para la enseñanza de una lengua extranjera. Si se carece de una organización pertinente o de una debida planificación de las clases, todo puede ir en detrimento de la calidad de esa enseñanza y de los resultados que se puedan obtener²⁸. Todo este entramado de elementos atañe de cerca o de lejos a la enseñanza de un idioma.

Una lengua, además de ser la manifestación de un sistema reglado, es la mayor manifestación humana, cultural y social. *Ipsa facto*, implica la participación de múltiples factores psicológicos así como socioculturales o pragmáticos para su plena realización, y el aprendiz de una lengua segunda necesita todo ese abanico de información si quiere hacerse con el dominio de ese idioma.

Estos elementos forman un continuo indisociable a la hora de aprender una lengua primera. Sin embargo, no es así cuando se trata de aprender una segunda lengua, porque el nativo que aprende su lengua materna adquiere simultáneamente, y de forma inconsciente, un conocimiento pragmlingüístico. Es decir, además de dominar el código lingüístico, es capaz de desenvolverse, con espontaneidad en todas las situaciones y hacer uso de esa lengua en cualquier contexto, sin experimentar ningún tipo de dificultad. Pero lo que un nativo maneja de forma inconsciente, un aprendiz extranjero es incapaz de identificar por sí solo,

²⁷ *Ibid.*: p. 14.

²⁸ Véase Broughton (1982:162).

y a pesar de poseer el conocimiento de las formas, no es capaz de asociarlas con su contexto social, y consecuentemente, incurre en errores pragmáticos²⁹. Generalmente, un error de este tipo genera malentendidos por parte del oyente que, al malinterpretar el mensaje, puede que le resulte ofensivo o de grave desconsideración por parte del hablante, y puede dar pie a que formule juicios de valor -lógicamente- negativos acerca de su persona. La mayoría de los gazapos o “meteduras de pata” se deben al uso indebido o descontextualizado -independientemente de que sea gramaticalmente correcto o no- de la lengua. Quizá por eso, un error gramatical -que evidentemente también puede prestar a confusión- sea, en muchas ocasiones, más tolerable que un fallo pragmático. Sin embargo, el elemento sociocultural se hace especialmente reactivo a la percepción y, por lo tanto, difícilmente transferible o descifrable para el extranjero, dado su carácter subjetivo y opaco³⁰, sobre todo cuando se trata de elementos de cierta complejidad o abstracción. Lourdes Miquel arguye al respecto que:

“allí donde lo cultural está más interiorizado, los hablantes no se han distanciado de su modelo cultural y no pueden objetivarlo y en consecuencia, describirlo. Lo que sí saben hacer los miembros de una comunidad cultural es reconocer lo que no es propio de su universo cultural, del mismo modo que un hablante percibe la gramaticalidad o no de una producción lingüística, puede determinar si un fenómeno concreto pertenece o no a su cultura”³¹.

²⁹ Gómez Morón (2000: 175).

³⁰ Para este concepto, consúltese Miquel (1999: 34).

³¹ *Ibid.*, p.34.

El extranjero, asimismo, sólo es capaz de percibir los aspectos más ajenos a su cultura, y en cambio, no puede apreciar las pautas conductuales, los valores sociales y las creencias que forman parte del universo cultural al que no pertenece.

A esta dificultad, se añade la convicción dominante, por mucho tiempo, en el seno de la enseñanza de idiomas, de que extraer la lengua de su contexto cultural ayuda al alumno a mejor centrarse en los objetivos lingüísticos, y por ende, a una mejor percepción de la lengua. En virtud de esa concepción o intuición pedagógica, se ha establecido una categorización que escinde lengua y cultura³². No obstante, la lengua se encuentra imbricada en otros fenómenos y no tiene sentido analizarla en sí misma -aunque sea perfectamente factible-, sin relacionarla con sus propósitos o con el uso. Y hablar de la lengua en uso es hablar de pragmática³³. A propósito argumenta Byram³⁴:

“En virtud de su naturaleza simbólica y transparente, la lengua puede existir sola y representar el conjunto de los fenómenos de una cultura dada (...) al mismo tiempo, remite constantemente a elementos exteriores, comprometiendo así su propia independencia en todo momento. La lengua empleada por tal o cual locutor hace referencia, sin cesar, a lo que le es externo sean las que sean las intenciones de éste.”

Desde el momento en que se reivindica la competencia comunicativa como eje en torno del cual se deba articular la enseñanza de una lengua segunda, el

³² Byram (1992: 63).

³³ Bellón (1993:270).

³⁴ Byram (1992: 65).

componente sociocultural quedaba *a fortiori* abordado en el proceso de aprendizaje, como parte integrante de ese proceso, y no de forma aislada como se venía haciendo, de antemano, en anexos dedicados exclusivamente a contenidos culturales, en los manuales de enseñanza que, además, debido a la escasez de tiempo y a la sobrecarga de los programas, casi nunca se acababan impartiendo, suponiendo que son sobreañadidos, y acaso, recuperables una vez que el aprendiz se haga con la base de la lengua.

Cabe subrayar que, a esta visión restrictiva y cristalizada de la cultura que sólo entiende como tal los aspectos más relevantes de ella (la literatura, el arte, la historia...) ³⁵, la sustituye una visión más amplia que incorpora toda una dimensión de actuación, costumbres, y creencias compartidas por los miembros de una comunidad. Es decir, la cultura en su sentido antropológico y como código de identidad propio de una determinada sociedad. Es, en los términos de Sapir, “todo lo que hace o piensa un pueblo” además de lo que “dice” ³⁶.

La incorporación de la cultura a la enseñanza de lenguas quedó definitiva, y la importancia del elemento sociocultural en la propulsión del proceso prácticamente incuestionable, independientemente de que, a la hora de llevarlo a la práctica, la forma de plasmarlo fuera o no la más atinada.

M. A. Fernández ³⁷ alega que:

³⁵ Cultura en mayúsculas como la denomina L. Miquel, citado por Esteves (1998:193).

³⁶ S. Fernández puntualiza así la afirmación de Sapir. Citado por Esteves (1998:195ss).

³⁷ Fernández (1998: 508).

“con esto, (...) la cultura regresa no a ocupar el lugar que tenía, sino el que le corresponde hoy, la integración de macro-destrezas contempla necesariamente la inclusión de los contenidos socioculturales, temáticos, discursivos y estratégicos, en un todo que es la lengua misma como voz en la que habita el pueblo.”

Y en un intento -como muchos que se han hecho- de definir la cultura, Geertz³⁸ sostiene que es:

“una red -transmitida históricamente- de significaciones encarnadas en símbolos, un sistema de ideas heredadas y expresadas de forma simbólica, por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y extienden su saber concerniente a las actitudes hacia la vida.”

Enseñar una cultura, por tanto, -y si nos atenemos a esta definición- es enseñar los sistemas de significaciones y el correspondiente sistema de símbolos -sean lingüísticos o no- que les da soporte. Así pues, habrá que empezar por diluir las jerarquías y abandonar esa visión “elitista” de la cultura con respecto a la lengua, dejar en definitiva, de considerar la cultura como superior a la lengua por una parte, y la cultura con mayúsculas con respecto a la cultura como haber social o expresión de un modo de vida por otra.

Es importante que el concepto de cultura se le presente al alumno como una realidad amplia que abarca desde la propia lengua, hasta la comunicación no verbal, las normas de actuación o los rituales de conversación e interacción dentro de una sociedad, y es más importante aún que esta realidad no se le presente como algo único y uniforme, sino más bien como un fenómeno heterogéneo,

³⁸ Geertz (1975:89) citado por Byram (1992:68).

internamente diverso y perfectamente divisible en subculturas bien discernibles³⁹, y es cabal que el alumno lo conciba así, para no incurrir en generalizaciones erróneas y formular juicios de valor a partir de estereotipos, sin poder distinguir lo que es estándar en una cultura de lo que pertenece más bien a lo que Lourdes Miquel denomina “dialectología cultural”⁴⁰. Para el alumno extranjero, cualquier información es necesaria, incluso los sobreentendidos, o sobre todo los sobreentendidos -que para él no lo son precisamente-, puesto que carece de esa clave de la que dispone un nativo para interpretar de forma automática lo que él concibe y presencia como un “jeroglífico cultural”⁴¹. Por tanto, en aras de una interacción más fluida y operativa, habrá que dotar insoslayablemente al alumno de toda esa información que maneja un nativo de forma automática, habrá que llevar a cabo una “culturización” del aula y actualizar en ella todos los símbolos, presuposiciones y conocimientos conducentes a poseer las claves de interpretación de esos culturemas, así como de los soportes lingüísticos sobre los que descansan. Habrá que bajar la cultura de su pedestal y manipularla -con los instrumentos adecuados- para poder interpretarla debidamente. Hay que vivir la cultura, o simular vivirla dentro de la convención del aula, recreación que sólo es posible trabajando con hechos o fenómenos propios de la misma. Sólo analizando

³⁹ Pottier (1993:40) dice que: “lo más cultural en las lenguas serían: las hablas diferenciadas hombre/ mujer, el léxico adecuado a la vida cotidiana, a la religión, o a los comportamientos sociales como el uso de formas reverenciales, del nivel de habla, del uso del silencio o de la oratoria, de la relación entre lengua y gestos, los tabúes temáticos o formales (...) y también es cultural en parte la idea que se forman los hablantes de las lenguas de sus vecinos”. Citado por Carcedo González (1993: 167).

⁴⁰ Miquel (1999: 54).

⁴¹ Miquel, citado por Esteves (1998: 193ss).

situaciones concretas -y experimentando con la posibilidad de variación que tienen- el alumno puede dotarlas de sentido, situaciones que deben ir perfectamente contextualizadas e integradas dentro de las posibles tareas didácticas que se puedan llevar a cabo en el aula.

La onerosa tarea de enseñar/ aprender una cultura pasa por el camino de una reflexión objetiva y distanciada acerca de la misma que empieza por desposeerse de los códigos de la suya propia, para adentrarse “con buen pie” en los entresijos de la que se pretende conocer. Hay que ser, en definitiva, -y aplicando aquí una terminología puramente lingüística- “descriptivos” y nunca “normativos”. Al respecto arguye Miquel⁴²:

“No debemos caer en reglas, sino en usos (...) Se trata de no juzgar, de mirar cómo funciona la nueva realidad y poder describirla. Se trata de iniciar un proceso de adquisición de la cultura de la lengua meta, de forma consciente y progresiva, no para ser otros, sino al menos para no ser los mismos.”

Esta reflexión nos parece muy atinada. El aprendiz no tiene por qué ser un tráfugo de su cultura -a menos que sea ésa su voluntad- ni tiene por qué desgajarse de sus referencias propias. No obstante, debe tener en cuenta que no se trata de ninguna operación de canje y que las claves de la cultura propia no son extrapolables a la cultura meta. Se trata de un complejo entramado de situaciones, algunas de las cuales incluso pueden hallarse sin equivalencia funcional en la cultura autóctona, y que él debe conocer y asimilar para no caer en malinterpretaciones o malentendidos de ningún tipo.

⁴² Miquel (1999:36 ss).

Sonsoles Fernández propone como forma de abordar la cultura en clase, el emparentarla con la autóctona, insistiendo en las diferencias para así poder resolver todas las dudas o dificultades que le puedan surgir en este proceso al alumno, conseguir que obtenga una visión objetiva de las cosas y evitar que opere con el tópico⁴³.

Evidentemente, para obtener esa visión objetiva y “real” de la cultura ajena, hace falta que el alumno tenga acceso y trabaje con materiales auténticos. La literatura, en este sentido, puede ser una opción válida y útil, puesto que puede cubrir la carencia contextual, proporcionando todas las referencias necesarias para que el aprendiz pueda vivir de cerca y entender una cultura. Montesa y Garrido⁴⁴ postulan que:

“La literatura en clase nos sitúa en un ámbito no tópico, es decir, no artificial, aunque esto no quiere decir que no sea convencional, pero es una convención tan arraigada y asimilada desde nuestra niñez, cuando para dormirnos nos contaban cuentos, que nadie nos tiene que convencer.”

Eso sí, siempre y cuando se lleve a cabo una selección pertinente de los textos con los que se vaya a trabajar en clase, los cuales tienen que adecuarse al nivel de conocimiento adquirido por el alumno y saber suscitar su interés o motivación. Sin embargo, la literatura tiene la desventaja de tener un éxito efímero como documento didáctico, porque al perder actualidad sus contenidos, se desgastan y pierden interés y eficacia para su explotación en el aula, a menos que se

⁴³ Véase Esteves (1998: 195)

⁴⁴ Citado por Soler-Espiauba (1998:99)

adapten a los cambios que no cesan de producirse en el seno de la sociedad. Por eso mismo, los materiales de enseñanza necesitan de una constante revisión y reciclaje para poder incorporar los cambios acaecidos, con la mantención de las constantes culturales.

El uso de materiales alternativos dentro del aula como el cine, la televisión o la música puede ser óptimo, y como documentos auténticos que son garantizan un contacto directo con la lengua y cultura objeto y suelen producir un alto grado de motivación en el alumno.

También forma parte del hecho comunicativo una serie de signos y señales que emitimos -consciente o inconscientemente- y que acompañan insoslayablemente a la expresión lingüística, sin duda, para cumplir una función comunicativa, la cual se nos antoja, a veces, más relevante que la que pueda cumplir la expresión verbal, por lo que cabe detenerse sobre estos elementos y analizar de qué manera comunican y afectan a la actividad interactiva, y considerar, en definitiva, no sólo al sistema verbal, sino también -y al mismo tiempo- a los sistemas de comunicación no verbal, cuyo conocimiento resulta de gran utilidad para resolver problemas comunicativos y para adquirir fluidez en la interacción⁴⁵.

Los componentes de la comunicación no verbal más importantes y mejor conocidos son el paralingüístico, de naturaleza fónica, y el quinésico o corporal, que se activan, espontáneamente, a la hora de producir cualquier enunciado y

⁴⁵ Cestero (1999: 29)

funcionan inherentes a la expresión verbal, matizando el sentido de los enunciados o regulando la interacción⁴⁶.

El primero aglomera varios elementos, que van desde las expresiones fisiológicas o emocionales (risa, llanto...), los elementos cuasi-léxicos como las interjecciones o las vocalizaciones de escaso contenido léxico, hasta las pausas o los silencios.

El componente quinésico es el relativo a la expresión corporal, y abarca desde las expresiones faciales hasta los signos cinésicos o gestuales, incluyendo los movimientos, los ademanes, las posturas del cuerpo, así como el contacto físico.

Hay que señalar que tanto el sistema paralingüístico como el quinésico son polivalentes y plurifuncionales, y que se pueden combinar perfectamente entre sí o con el código verbal para expresar diferentes contenidos.

Una de las funciones básicas que cumple la comunicación no verbal es la de apostillar o matizar los contenidos de los enunciados verbales. Los signos no verbales, además, son excelentes reguladores del discurso o de la interacción⁴⁷, y gracias a ellos, tenemos la ventaja de poder mantener, de forma simultánea, más de una sola conversación. Asimismo, pueden suplir magistralmente las deficiencias verbales y la falta de pericia o destreza que pueda manifestar el hablante, en un determinado momento. Y por último, encierra ese poder mágico de poder comunicar, independientemente del verbo, con la misma eficacia, y a

⁴⁶ Aunque también pueden comunicar de forma independiente prescindiendo de la expresión verbal, sin que sea posible la opción inversa, porque la comunicación verbal se produce indefectiblemente acompañada de signos no verbales, y hasta la aparente ausencia de los mismos se considera comunicativa, aunque de forma pasiva. Véase Cestero (1999: 18)

⁴⁷ Petición de palabra, distribución de los turnos, comienzo o fin de una intervención, etc.

veces incluso con mayor “elocuencia”⁴⁸. Así pues, no estaría de más prestarle más atención a estos elementos y dar cuenta de su funcionamiento al alumno extranjero, el cual se puede beneficiar sobremanera en su aprendizaje al contar con más estrategias y al poder manejar una herramienta igual de útil que de “sutil”.

Además del elemento cultural, el papel que desempeña el factor sociopsicológico resulta crucial para el proceso de enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque hay que señalar que es un reconocimiento reciente al que han contribuido los estudios realizados en las últimas décadas, y que es sólo a partir de ese momento que distintas teorías empiezan a subrayar la importancia de los elementos emocionales o afectivos y concuerdan en que éstos inciden directamente en este proceso y contribuyen a su aceleración.

Son muchos los factores que pueden confluír, y de alguna manera, determinar el grado de desarrollo de una segunda lengua, tales como la inteligencia, la edad o la competencia innata o predisposición que muestran algunos individuos para el aprendizaje de idiomas. De hecho, y por mucho tiempo, se consideró éste como el factor más relevante, hasta que se pudo constatar que el éxito de esta tarea no sólo dependía de “aptitudes” sino más bien de “actitudes

⁴⁸ Para las funciones comunicativas de los signos no verbales, véase Cestero (1999: 30).

y motivaciones” que el alumno pudiera expresar hacia la lengua y cultura objeto⁴⁹.

Gardner⁵⁰ afirma que:

“El principal factor determinante en el éxito del aprendizaje de una lengua es la motivación, debido a que, junto con las actitudes marca el grado de compromiso activo en el aprendiz.”

Asimismo, Gardner⁵¹ añade:

“La actitud del aprendiz hacia la comunidad de llegada afecta considerablemente a su éxito, dado que la motivación para aprender la lengua segunda está determinada por esta actitud.”

Dada la diversidad de las influencias a las que se expone el alumno, tanto internas -de índole psicológica- como externas -o contextuales-, no se pueden determinar cuáles son las fuentes de la motivación, puesto que se pueden activar unos agentes u otros, o en algún caso, confluir todos para incidir en el proceso de aprendizaje. No obstante, el alumno puede estar motivado o integradora o instrumentalmente. La motivación integradora hace referencia al deseo que tiene el aprendiz de integrarse en la comunidad extranjera y formar parte de su cultura, mientras que la instrumental alude más bien a los fines utilitarios o funcionales que pueda tener el estudiante y a los que aspira con su aprendizaje del idioma

⁴⁹ La teoría cognitiva apoya esta tesis y postula que las personas con competencia para los idiomas, en realidad son personas que han descubierto unos modos especiales de procesar la información, y que emplean unas estrategias eficaces para el aprendizaje, y que estas estrategias pueden ser perfectamente aprendidas por los que no las hayan podido descubrir por sí solos. Véase Valverde (1997:379).

⁵⁰ Gardner (1985:85) citado por Valverde (1997: 394)

⁵¹ Citado por Appel (1982: 139).

extranjero, como puede ser una orientación académica, una carrera universitaria o un puesto de trabajo dentro de su propio país.

En lo que respecta a la eficacia de un tipo de motivación u otro para el aprendizaje, se ha producido una diversidad de opiniones que contrastan entre sí. Algunos estudios -como los que realizan Gardner y Lambert- se han decantado por la motivación integradora y le han atribuido el mérito de un aprendizaje exitoso. Otros, en cambio, apuestan por la motivación instrumental y consideran que es más rentable para el discente⁵², pero siempre hay posturas “conciliadoras” -como la que representa Harmer⁵³ quien aduce que:

“La clave del éxito no está tanto en el tipo de motivación, sino en la cantidad, en la fuerza de esa motivación.”

No obstante, no faltarán situaciones en las que el alumno no se encuentre motivado ni integradora ni instrumentalmente, y con una actitud negativa o neutral hacia la lengua objeto⁵⁴. Una clase de idiomas puede ser escenario de conflictos, dudas y desconocimientos que si no se resuelven pueden favorecer una actitud negativa en el alumno hacia la lengua y cultura meta. Tusón Valls⁵⁵ asevera que:

“(…) a los posibles conflictos propios de la enseñanza de cualquier materia, en la enseñanza de una lengua extranjera pueden aflorar sentimientos que van desde la

⁵² Véase Tunnell, (1982:214)

⁵³ Harmer (1988:3) citado por I. González y S. Henríquez (1997:130)

⁵⁴ La motivación suele ser muy escasa en situaciones de no inmersión, en que no hay contacto directo con la lengua y cultura objeto, y en las que éstas no tienen gran relevancia en el país de origen.

⁵⁵ Tusón Valls (1996:230)

curiosidad por lo diferente o el esnobismo lingüístico y cultural, hasta el etnocentrismo o el autoodio, los estereotipos, los prejuicios, la xenofobia o el simple malentendido.”

Si el alumno parte de un desconocimiento total y llega a la clase de lengua extranjera con muy poca motivación real y una actitud negativa o neutral, todo dependerá del transcurso de su aprendizaje y de la forma como se desenvuelva en clase a lo largo de ese proceso.

La labor del docente aquí es clave, puesto que el profesor -en este caso- constituye la única ventana posible para el alumno a un mundo que le es ajeno, a través de la cual puede contemplar y acceder a la lengua y cultura para él desconocidas. Quizá la forma más hábil y operativa sería intentar despertar la curiosidad del alumno y cultivar en él el interés por lo que desconoce, ayudarle a descubrir sus propias habilidades, y sobre todo, enseñarle cómo no hay que operar con prejuicios o tópicos, sino que -“si la cultura no viene”-, “ir” a la cultura, palpar su realidad y empaparse de ella.

Las tareas realizadas en clase pueden ser motivadoras en mayor o menor grado, y los progresos y éxitos cosechados por el discente, en este aspecto, actúan de compensación y constituyen un aliciente para que éste siga progresando en su aprendizaje. Pero para que el éxito sea fuente de motivación, Wittrok considera que es necesario que el alumno se dé cuenta de que es fruto de su esfuerzo y que lo conciba como causa directa de sus progresos⁵⁶.

⁵⁶ Véase Valverde (1997: 394).

En este sentido, la motivación es consecuencia y no causa del éxito: aquí la relación causa-efecto se invierte y, según el alumno coseche éxitos o fracasos, estaría máxima o mínimamente motivado. Asimismo, se estima que una primera actitud desfavorable es la que genera un fracaso. A. Smith⁵⁷ asegura que:

“No hay nada como el éxito para favorecer una actitud positiva”

y D. Madrid⁵⁸ subraya que:

“Los éxitos o fracasos obtenidos por los aprendices constituyen la base de lo que se denomina motivación resultativa”

Por tanto, hay que buscar la “complicidad” del alumno implicándole en su propio aprendizaje, y a la vez, dotarle de todas las estrategias necesarias que pudieran, de alguna manera, acelerar o amenizar la -siempre ardua pero compensadora- tarea de aprender, fomentando en él la empatía por la otra cultura y concienciándole del inestimable aprendizaje humano que adquiere con el aprendizaje de un idioma.

⁵⁷ Smith (1979:98).

⁵⁸ Madrid (1999: 47).

CAPÍTULO 3

La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente

3.1. Introducción

Mencionar la historia compartida, la cercanía geográfica o los lazos lingüísticos y culturales que unen España y Marruecos se ha convertido casi en un tópico y en una retórica carente de sentido, en cualquier reunión oficial, congreso o manifestación cultural que terminan, casi siempre, de la misma forma que empiezan: con un mutuo y perenne desconocimiento entre los vecinos de las dos orillas del Mediterráneo. Lo cierto es que, efectivamente, un recorrido por la historia de ambos países deja traslucirse una profunda osmosis que hubo de engendrar múltiples intercambios y traducirse en herencias a uno y otro lado del Estrecho que separa físicamente España de Marruecos.

Las palabras que dominan el léxico analítico de la prensa, tanto española como marroquí, describen la relación hispano-marroquí en los términos de

amor/odio, convivencia/confrontación y coinciden en hablar de malentendidos, resentimientos, incompatibilidades, incomprensión recíproca, reticencias etc., visión que plasma, con bastante transparencia, la situación de nuestras relaciones bilaterales, con todos los hitos que jalonan una relación de vecindad, y con todo lo que ello pueda tener de trascendencia en sectores como el de la cooperación cultural o el de la enseñanza del español que es el tema que, particularmente, nos preocupa en esta investigación.

3.2. Un recorrido por la historia

Estimamos conveniente, para contemplar qué puesto ostenta el español dentro del panorama de enseñanza de idiomas en Marruecos y, en especial, en el seno del sistema educativo del país, realizar una diacronía de los hechos que incidieron, de la forma más relevante, en el desarrollo o evolución de esta enseñanza en Marruecos, hasta llegar a la situación actual.

3.2.1. Época precolonial

Según Lourido Díaz,¹ a lo largo de la historia, entre la Europa medieval y el Islam se han dado constantemente conflictos bélicos y batallas justificadas desde la fe cristiana -y musulmana, sin duda-, pero lo cierto es que, tras el fracaso de las Cruzadas, se libraron antes bien batallas “apostólicas y apologéticas”. Esta acción sería conducida por religiosos cristianos que se armarían -en la medida que les es posible- de profundo conocimiento sobre el

¹ Lourido Díaz (1993:54).

Islam. Los famosos *Studia linguarum*² respondían a esa necesidad de conocer el Islam para poder tender puentes de comprensión y entablar diálogo con los musulmanes.

En tiempos posteriores, correspondientes ya a la época precolonial en Marruecos, la labor cultural es atribuible todavía a la Iglesia, si bien hay que señalar que en el momento de su institucionalización en Marruecos, la labor de la Iglesia no destaca precisamente por su relevancia, pero es a partir de ese momento que comienza una tímida tarea de culturización que cristaliza en la aparición de las primeras escuelas dirigidas por las misiones franciscanas, las cuales estaban destinadas exclusivamente a cristianos extranjeros, si bien irían incorporando progresivamente a alumnos judíos y musulmanes. Esta labor de los religiosos cristianos se extiende hasta bien entrado el siglo XX y se acentúa de forma especialmente notoria en la época colonial.

Lourido Díaz menciona especialmente al padre Lerchundi que considera como el propulsor de la cultura española en Marruecos, y es a quien se debe la reforma y modernización de las escuelas de las misiones, la creación en Tetuán de la Escuela para la Enseñanza del Árabe, además de una de las primeras imprentas establecidas en Marruecos y de varios proyectos que no llegaron a buen término³.

² Escuelas especializadas en el estudio de la lengua árabe, de la teología y filosofía islámica.

³ Lourido Díaz (1993: 65).

3.2.2. Época colonial

La época colonial registra una entusiasta labor cultural que Valderrama no duda en calificar de “una de las más bellas realidades labradas amorosamente por España en Marruecos”⁴, si bien, tiempo después, revelaría otra visión diferente recriminando la situación de desorganización característica del sistema de enseñanza regido por el Protectorado español en Marruecos⁵. El español, con el Protectorado, se convierte en la primera lengua impuesta por el colonizador tanto en la administración como en las instituciones, a la vez que se establece como segunda lengua hablada por los nativos que tenían que establecer sus vínculos sociales y comerciales con los españoles, aunque, cabe señalar que, en este ámbito, no se trataba de ninguna política predeterminada llevada a cabo con el sistemático afán de enseñar el idioma de los conquistadores a la población marroquí, sino que, más bien, se produjo una difusión natural, debido al progresivo contacto de la población marroquí con la colonia española⁶. Las escuelas, tanto de primaria como de secundaria, distribuidas por las distintas ciudades de la Zona y por los núcleos de concentración de la población española, eran regidas por la Administración Española, quien velaba por esta enseñanza dedicada específicamente a la población española afianzada en Marruecos -aunque, a esta enseñanza, también tenía acceso la población marroquí que se incorporaría en

⁴ Valderrama Martínez (1954:31)

⁵ Véase Valderrama Martínez, *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)* Alta Comisaría de España en Marruecos, Editora Marroquí, 1956, Tetuán.

⁶ Manuela Marín *Acción colonial y comunicación lingüística en Marruecos* en http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_03/munoz/p03.htm

muy menor medida⁷-. Al lado de ésta, coexistía una enseñanza -la única, de hecho, conocida antes del Protectorado- de corte tradicional, articulada en torno a los *msaed* o mezquitas⁸, dedicada a los niños musulmanes, basada en la enseñanza literal del Corán que culmina con el grado de *taleb* o *faqih* y que faculta al que lo posee a officiar ceremonias religiosas y a impartir la misma enseñanza legada, y una vez más, de la misma manera que se le ha legado.

Esta enseñanza es mantenida en su esencia por la Administración Española⁹, si bien es modificada en la forma y en lo que a organización se refiere¹⁰: se llegan a redactar programas y planes de estudio y se decretan leyes que contemplan el futuro de los titulados en esta enseñanza religiosa, y paulatinamente, se va abandonando la mezquita como lugar de instrucción para darse en lugares concebidos especialmente para esta tarea. Además se desarrolla un nuevo tipo de enseñanza marroquí -esta vez moderna-, de gestión nacional, pero bajo la supervisión de España, en la que la instrucción general se realizaba en árabe, eso sí, con el español como asignatura fundamental, y con la misma categoría que la lengua árabe, tanto en las escuelas de primarias como

⁷ Véase Ricardo Ruiz Orsatti, *La enseñanza en Marruecos*, Tetuán, La Papelera Africana, 1918.

⁸ Véase Amina Loh (1968: 11) y Cf. Salas Larrazábal (1992: 237)

⁹ Valderrama Martínez (1954: 31-36)

¹⁰ El español se introduce por vez primera en el sistema educativo marroquí en el año 1936, con la inauguración del Instituto de Libre enseñanza de Tetuán. Tomo el dato de Tanouti./ Muati (1997: 41).

en la secundaria, y es esta nueva enseñanza la que va ganando cada vez más confianza, agrado y adeptos entre la población marroquí¹¹.

3.2.3 Época postcolonial

En un Marruecos independiente, la enseñanza se va nacionalizando, y el Gobierno Marroquí toma las riendas de todos los sectores que han estado en manos del colonizador, y el de la enseñanza -no sin dificultades- se adapta a la política de marroquinización que cursa el país recién emancipado¹².

La acción cultural española en Marruecos en el marco de la independencia, empieza a cristalizar en medio de una vorágine de altibajos y vicisitudes políticas que vienen a condicionarla en gran medida. Sin embargo, hay que decir que consigue abrirse camino y, es curioso constatar cómo justamente en ese momento en que empieza a disminuir la presencia de la colonia española, paradójicamente, empieza a percibirse un interés por fomentar esa acción cultural. Aunque, es un interés que responde, más bien, a una política exterior que ahora pretende ser expansiva -culturalmente hablando- bien para encarar la política de un Gobierno Marroquí que viene accionando un riguroso plan de marroquinización -con la consiguiente arabización del sector de enseñanza-, o a la competencia del francés que ha venido a instaurarse como la segunda lengua oficial, y la de la administración

¹¹ Para una visión exhaustiva sobre el desarrollo de la enseñanza en la época del Protectorado español en Marruecos, véase Tomás García Figueras, *Notas sobre instrucción y cultura en Marruecos (hasta 1935)*, Alta comisaría de España en Marruecos, 1940, Tetuán. Para una visión más sintetizada, véase Fartakh (1997: 59-63).

¹² El Mejdoubi (1999: 42).

por excelencia, frente a una pasmosa discriminación del español en todos los sectores, incluso en sus -recientemente perdidas-, zonas de influencia, en que gozaba de supremacía. Desaparecen, en consecuencia, algunos centros y se cierran todas las librerías españolas o se dedican a la venta de libros en árabe y francés.

España, a raíz de esta situación, se percató de la urgencia de una política cultural en Marruecos, y este empeño se traduce en la reorganización de sus estructuras educativas, además de la creación de nuevos centros e instalaciones como la Oficina Cultural en 1963 y los Centros Culturales de Fez y Rabat en 1971¹³.

3.2.3.1. Los años setenta

El Convenio Cultural Hispano-Marroquí de 7 de julio de 1957 venía a ser un intento de limar las asperezas y abrir una nueva página en la historia de España y Marruecos. Se pretendía, así, olvidar el reciente pasado de subordinación e iniciar una etapa de cooperación y “verdadera amistad”, si bien los frutos tardaron en brotar, y hubo que esperar a la época democrática para poder palpar cambios significativos en el escenario de la cooperación cultural y de las relaciones entre ambos países. Por una parte, el resentimiento por el pasado reciente, sin duda, no hizo ver con buenos ojos la iniciativa española en Marruecos, y por otra la incomprensión y el empecinamiento en un “diálogo de sordos”, durante mucho

¹³ Morales Lezcano (1993: 164).

tiempo, no benefició a ninguna de las dos partes. A propósito de esta situación, se pronuncia Moratinos:

*“La sociedad española no cesó, desde 1912 hasta nuestra salida poco airosa del Sáhara Occidental, de configurar su relación con los “moros” más que en los términos de enfrentamiento, de malentendidos y de ocasiones perdidas”.*¹⁴

Sin embargo, -sigue argumentando Moratinos-:

*“La responsabilidad no fue exclusivamente española, sino que las autoridades de Rabat, por estrictas razones políticas, aplicaron a rajatabla el bilingüismo oficial: árabe y francés, mientras que nuestra lengua y cultura no sólo no encontraron apoyo, sino que hubieron de enfrentarse a todo tipo de dificultades para su difusión”*¹⁵.

Fue un momento de apatía y de una presencia débil del español, en volumen y difusión, que se tradujo en un total desinterés y en una falta de motivación por el aprendizaje de ese idioma. Larbi Messari, ex ministro de Comunicación, señala cómo cuando el gobierno incitó a los alumnos en 1978 a optar por el español, como una alternativa más entre el inglés o el alemán, esta incitación encontraba reticencias reales¹⁶.

En los centros marroquíes, se venía utilizando un material didáctico arcaico e inadecuado, que conservaba todavía esa imagen trasnochada y tópica de la España “flamenca y torera”. Eran manuales eminentemente de elaboración

¹⁴ Moratinos (1993: 177).

¹⁵ *Ibid.*: p.180

¹⁶ Naji (2000: 158).

francesa, como el *Sol y Sombra*, *Por el mundo hispánico*, *Lengua y vida*, *La Practique de l' espagnol* o el ya clásico *¿Qué tal Carmen?*. Los derechos de autor, importante fuente de ingresos para muchos inspectores franceses, eran una razón añadida para ese cuasi monopolio de la enseñanza del español, y de la consecuente desatención a los textos españoles que, por otra parte, son todos muy recientes¹⁷.

3.2.3.2. Los años ochenta

En la perspectiva de los ochenta empiezan, muy lentamente, a vislumbrarse algunos cambios en el panorama de la enseñanza del español y a consolidarse, cada vez más, entre los responsables marroquíes la conciencia de la necesidad de un nuevo enfoque metodológico desligado del francés que, hasta entonces, había sido el modelo para la enseñanza del español. Así lo atestigua el texto siguiente, que pertenece al Programa de Español que trazó el Ministerio de Enseñanza Primaria y Secundaria en 1976:

“La enseñanza del español no debe pasar por la relación con el francés. Es peligroso acostumbrar a los alumnos a traducir al francés en lugar de aprender a pensar únicamente en la lengua extranjera¹⁸”

¹⁷ El único manual de elaboración española que llegó a programarse en los institutos marroquíes fue el *Para empezar*, ya en los ochenta, mediante una donación de nueve mil ejemplares, efectuada por el Ministerio español de Información y Cultura. Véase Aziza Bennani (1996:286).

¹⁸ Entiéndase aquí la española. *Programme d'espagnole, instructions officielles*. Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, p.6, Setiembre 1976.

Los años ochenta, pues, asisten a una relación más fluida y porosa que desemboca en una meditación y en un análisis de las deficiencias e inconveniencias de la política cultural hasta entonces llevada a cabo. En 1979, un nuevo convenio es firmado en aras de darle un impulso a la situación de anquilosamiento a la que había llegado la relación entre ambos países. Este último estaba especialmente enfocado hacia la enseñanza e investigación. En este sentido, resultan especialmente significativos, el artículo II de este convenio que estipula que:

“cada país se esforzará en facilitar la impresión de los manuales o textos escolares, especialmente los que se utilizan en los establecimientos de enseñanza secundaria para la enseñanza de disciplinas literarias e históricas. A tal efecto, se constituirán comisiones técnicas integradas por expertos de ambos países que procederán a dicha revisión y propondrán modificaciones que estimen justas y pertinentes”

y el artículo XI que apunta lo siguiente:

“(…) ambos Gobiernos facilitarán el establecimiento y el funcionamiento en sus Facultades de Letras, Cátedras y puestos de lectores de la lengua y cultura del otro país. Los dos Gobiernos juzgan deseable para la eficacia de la enseñanza que, en la medida de lo posible, se confíen los puestos de lectores a profesores españoles en Marruecos y a profesores marroquíes en España”¹⁹

No obstante, este marco legal, aunque favorable, no fue suficiente como para dar el impulso definitivo a la cooperación cultural hispano-marroquí, ni

¹⁹ Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno De España y el Gobierno del reino de Marruecos, Madrid, 8 de noviembre de 1979.

siquiera contribuyó a amenizar las distintas dificultades que se imponían con insistencia ante la difusión del español. Problemas como la convalidación de títulos²⁰, intercambio de lectores o la falta de circulación del libro español, quedaron en suspenso. Asimismo, En materia de enseñanza del español, la situación se encontraba todavía dominada por la dirección francesa, ya que la inspección se llevaba a cabo en coordinación con un Inspector francés que supervisaba esta enseñanza en los institutos marroquíes en total ausencia de España. Y -digámoslo así- todo quedó en un “buen convenio” que constituía, sin duda, un excelente cimiento para la edificación de una sólida cooperación, pero siempre y cuando una voluntad verdadera decidiera llevarlo a la práctica.

A. Bennani²¹, presidenta de la Asociación de Hispanistas Marroquíes, subraya que buena parte de la culpa de esta situación la tienen los prejuicios, y la falta de una visión valorizadora del otro, desligada del tópico. Asimismo, la vinculación de roces y conflictos -quizá- en el terreno político, totalmente ajenos a lo cultural, con el destino de la cooperación cultural es otra causa relevante, y trae a colación las palabras de Antonio Gala que en cierta ocasión, diría:

“Basta de sardinizar las relaciones hispano-marroquíes”

²⁰ a causa de la inoperancia del convenio y al vacío legal consecuente, muchos de los titulados marroquíes en universidades españolas -excepto las de Madrid- tuvieron problemas a la hora de homologar sus títulos, lo cual hizo que muchos de los universitarios -actuales hispanistas- se replantearan la posibilidad de estudiar en España y optar por hacerlo en Francia. Véase Cecilia Fernández Suzor (1992: 329).

²¹ Aziza Bennani (1996:288).

Todo ello tiñe, ineluctablemente de esterilidad e inercia las relaciones culturales hispano-marroquíes. Las declaraciones del rey Hassan II en *el País* en vísperas de su visita oficial a España, son especialmente significativas, y anuncian una especie de “reconciliación” con el español:

“Es un error monumental no aprender más el idioma español en Marruecos”²²

Toda esa voluntad demostrada por ambas partes por propulsar sus relaciones bilaterales, y que se ha dejado traslucir en más de una ocasión, es positiva. Sin embargo, el informe de la Oficina Cultural Española del año 1991 no es muy halagüeño²³ y delata una ausencia y un desconocimiento de la cultura española en Marruecos, que en ocasiones -y según de qué región se trate- llega a ser absoluto, concretamente entre los sectores más activos de la sociedad, los cuales tienen como referencia el francés, y optan siempre por Francia, como es lógico, en el caso de decidir salir del marco de su país. Incluso -y el dato resulta paradójico- la mayoría de los hispanistas marroquíes se han formado en universidades francesas, y han realizado sus tesis doctorales bajo la dirección de profesores franceses²⁴.

Por otra parte, testimonios de profesionales de la enseñanza dejan patente la situación de aislamiento y desamparo en la que se encontraba el profesor de español en las aulas marroquíes. No se disponía de ningún material de apoyo

²² Entrevista del Rey Hassan II con *El País*, setiembre de 1989.

²³ Véase Moratinos (1993: 181).

²⁴ Del Pino (1990: 258).

didáctico que se adecuara a las necesidades de los alumnos y que facilitara la tarea de enseñar, y además, otro asunto no menos peliagudo, en el marco de esa situación, era el de convencer a esos alumnos de la utilidad que podía tener el aprendizaje de ese idioma en la perspectiva de un futuro. Todo ello contribuía a situar el español en clara desventaja con respecto a los otros idiomas. Situación que reflejaron muy bien las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional del curso (1987-1988), frente a un 92% que estudiaban inglés, sólo un 7,23% de los alumnos estudiaban español, cifra que, a pesar de todo, superaba con creces la del alemán que sólo despertaba el interés de un 0,77% restante de los alumnos²⁵.

3.2.3.3. Los años noventa

Ante esta situación, España se enfrentaba al desafío de reorganizar su misión educativa, con el propósito de readaptar sus dependencias, en lo que a sentido y función se refiere, e ir, a la vez, difundiendo de forma eficaz su lengua y cultura, en aras de conseguir su total afianzamiento y consolidación dentro el sistema educativo marroquí.

Para sobrepasar el bache y superar esta engorrosa situación, en 1991, se crea *ex profeso* una comisión interministerial, en la que se involucran el Ministerio de Asuntos Exteriores, el de Educación y el de Cultura. Esta comisión se replanteará, seriamente, la estrategia de la acción española en Marruecos, en el plano de lo cultural. En el mismo año, se crea -transforma- el mayor organismo

²⁵ Tomo estos datos de Mustapha Chouiref (1991: 108).

responsable de la difusión de la lengua y cultura españolas, que es el Instituto Cervantes, que venía contando con la experiencia de sus “predecesores físicos” que eran, lógicamente, los Centros Culturales, pero ya con una maduración en el método y mayor profesionalización en la enseñanza del español, el cual va a emprender -en colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada Española en Rabat- una acción de cooperación con los organismos responsables de la enseñanza del español en el sistema educativo marroquí²⁶. Se inicia así una especie de enlace entre una Consejería de Educación que “propone” y un Ministerio de Educación marroquí que “dispone”.

Este esfuerzo por fomentar su acción educativa, le supuso a España dedicar un generoso presupuesto a este proyecto, y que en 1995 llega a rondar los 1900 millones -de las entonces españolas pesetas-, en aras de difundir su lengua y cultura entre programas de becas, actividades culturales e intercambios entre las distintas universidades²⁷.

Aunque la Comisión Mixta hispano-marroquí todavía revela el deseo de abordar una mejor reasignación de los fondos y estima que es escaso efecto para tan generosa política, la verdad es que el español en la última década ha conocido un gran despegue y ha comenzado a calar fuerte, empezando, gradualmente, a ganarle terreno a los otros idiomas que le hacen competencia dentro de la enseñanza secundaria marroquí.

²⁶ Fernández Suzor (1993:169).

²⁷ Moratinos (1993: 186).

3.3.3. La estructura del sistema educativo marroquí

El sistema educativo marroquí desde la enmienda de 1985, se estructura -de la siguiente manera- en una primera etapa correspondiente a la Enseñanza Preescolar, y es llevada a cabo en escuelas coránicas al estilo tradicional, aunque es preciso decir que las escuelas maternas y jardines de infancia, al estilo moderno, están muy extendidas.

La segunda etapa, corresponde a la Enseñanza Fundamental y consta, a su vez, de dos etapas: la primaria constituida de seis cursos, y la Preparatoria de tres, al cabo de los cuales se puede acceder o bien a la enseñanza secundaria, o a la Formación Profesional.

La enseñanza secundaria, con diferentes ramas, y constituida, de tres cursos igualmente, es la equivalente al anterior Bachillerato español, y es la que faculta, una vez superada, el acceso a los Estudios Superiores. En el 2002, esta estructura, aunque es mantenida en su esencia, comprende una leve remodelación que, afecta, fundamentalmente a las denominaciones, pasándose a llamar, el primer año de Bachillerato, como Ciclo de Cualificación (Tronco Común), mientras que los equivalentes a los anteriores cursos segundo y tercero, pasan a ser primero y segundo de Bachillerato, respectivamente.

La primera lengua extranjera, con carácter obligatorio es el francés, y empieza a impartirse a partir del segundo curso de la enseñanza primaria. La segunda lengua extranjera, sin embargo, no se incorpora hasta mucho más tarde,

en la enseñanza secundaria, y el sistema ofrece la posibilidad de elegir entre varios idiomas, entre los cuales figura -compite- el español²⁸.

El español, como lengua extranjera, se imparte en los tres niveles de secundaria y en todas sus ramas, y hasta el 2002, tenía establecida -en los tres cursos- una diferencia de horario semanal, según se trataba de la rama de Letras (4 horas), de la de Ciencias (3 horas) o de la de Letras originales (2 horas). A partir de esa fecha, la enseñanza del español, en el primer nivel, se unifica en un tronco común al que se le aplica el mismo programa con una única distribución horaria: 4 horas semanales para todas las ramas.

Algunos liceos, sin embargo, ofrecen la posibilidad de cursar una especie de especialidad en lengua española, con más horas de español, cuyos alumnos suelen orientar su carrera hacia la de Filología Hispánica, aunque no con carácter exclusivo. Incluso se venía experimentando, desde el curso 1997-98, con una sección especial de lenguas, que en la correspondiente al español, denominada OLE (Opción de Lengua Española) contaría con un total de siete horas semanales²⁹, si bien el proyecto, hasta el momento, sigue siendo exclusivo de unos pocos centros e incluso, en alguno, hasta abocado al fracaso. Así, pues, la experiencia, en este instante, parece estar muy lejos de extenderse al resto de los institutos marroquíes. Asimismo, se venía gestando un nuevo proyecto que prometía estar en funcionamiento a partir del curso 2005-06, y que pretende

²⁸ Para un estudio exhaustivo sobre el sistema educativo marroquí, véase Jesús Romero López, *Algunos retazos sobre la educación no universitaria en Marruecos*, http://members.es.tripod.dekasbah01/educacion_marroqui.htm.

²⁹ Santamaría (2000: 230).

extender el español también a la Preparatoria marroquí, y así adelantar el contacto con la segunda lengua extranjera. Si bien, en lo que se refiere a los programas por los que se ha de regir esta enseñanza y a los materiales didácticos que se han de programar para este fin, quizá sorprenda un poco decir que, sobre estos aspectos tan primordiales para un proyecto de semejante envergadura, -literalmente- “no hay nada escrito”, ya que todo cuanto consta en la nueva disposición es que se adoptaría un procedimiento oral, dejando total libertad tanto en materia de organización como de elección de materiales al profesor³⁰.

Por otra parte, el plan curricular del español, desde el curso 97-98, se fundamenta en dos documentos pedagógicos esenciales, uno de los cuales, el *Diseño Curricular del Español*, fue especialmente concebido para la Opción de Lengua Española de esa improvisada Sección de Lenguas, mientras que el de las *Orientaciones Pedagógicas (O.P.E)* tiene carácter general. Ambos documentos fueron obra de un equipo pedagógico de profesores e inspectores del español, con la colaboración de la Asesoría Lingüística de la Consejería de Educación, quienes contemplaron básicamente la experiencia de los largos años de docencia dominada por una visión conservadora y prescriptiva, para a partir de ahí, y gracias a esos documentos, ir avanzando hacia un enfoque metodológico más sintetizador y ecléctico³¹.

³⁰ Si bien tenemos constancia de que la Editorial Anaya está realizando gestiones y reuniones con profesores e inspectores marroquíes para intentar implantar el manual *Mañana* con sus tres correspondientes niveles en la Preparatoria marroquí.

³¹ Santamaría (2000: 231).

3.3.4. El panorama actual

En la actualidad, se estima que alrededor de tres millones de marroquíes hablan el español correctamente, y dos millones más lo conocen³². Existen, asimismo, diez Centros de Enseñanza españoles distribuidos entre Casablanca, Rabat, Larache, Tánger, Tetuán, Alhucemas y Nador, entre Colegios EGB, Institutos de Bachillerato, y centros de Formación Profesional, además de cinco -de los nueve existentes en todo el mundo árabe- centros del Instituto Cervantes.

Según las estadísticas de la Consejería de Educación correspondientes al año 2003³³, el número de alumnos que cursan estudios de español en institutos marroquíes de secundaria, asciende a 48.587, -cifra nada desdeñable, pero lejos de alcanzar el objetivo de generalizar el español en la secundaria-, distribuidos entre 236 liceos. Se encargan de impartirles el español unos 600 profesores, supervisados por 29 Inspectores marroquíes, los cuales colaboran con la Consejería de educación. La demanda del español es cada vez mayor, y el español es, cada vez más, la opción predilecta entre los alumnos, aunque siempre después del inglés.

³² Tomo el dato de la *Entrevista a D. J. Garre Navarro, director del Instituto Severo Ochoa en Tánger* en Aoufi (2001): http://perso.menara.ma/~a.aoufi/14_index.HTM.

³³ Vacas Lobato (2003): <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/nmon10/marruecos.pdf>

Tabla1

**Enseñanza de lenguas extranjeras en la secundaria marroquí
(2000-2001)**

<i>Lengua</i>	<i>Nº. de clases</i>	<i>Nº de alumnos</i>	<i>Nº de profesores</i>
Inglés	12.837	389.925	3.440
Español	1.723	36.839	598
Alemán	1.073	7.198	143
Italiano	66	1.692	34

Tabla2

**Enseñanza de lenguas extranjeras en la secundaria marroquí
(2001-2002)**

<i>Lengua</i>	<i>Nº. de clases</i>	<i>Nº de alumnos</i>	<i>Nº de profesores</i>
Inglés	16.493	425.574	3.420
Español	1.467	44.274	571
Alemán	280	8.146	119
Italiano	66	1.864	33

*Tabla 3*³⁴

**Enseñanza de lenguas extranjeras en la secundaria marroquí
(2002-2003)**

Lengua	Nº. de clases	Nº de alumnos	Nº de profesores
Inglés	13.517	475.275	3.441
Español	1.601	50.965	591
Alemán	268	8.050	123
Italiano	64	1.904	35

No obstante, y pese al crecimiento de la demanda en este sector, no es posible hacer pronósticos, puesto que la política estatal, muchas veces, condicionada por las dificultades económicas, se traduce en la aplicación de medidas restrictivas que -directa o indirectamente- repercuten en el terreno educativo. El Estado, por falta de presupuesto, recurre habitualmente a la estrategia de cerrar algunas de las secciones de las Escuelas Normales Superiores (ENS), las cuales constituyen la salida profesional más ambicionada por los titulados universitarios, y la del español evidentemente no constituye ninguna excepción, y así, según la oferta del Estado, se procede a la suspensión

³⁴ Estos datos son del Instituto Cervantes y están publicados en:
http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_03/munoz/p03.htm

o a la apertura de una convocatoria para seleccionar futuros profesores de español, mediante una oposición a la que acceden, en su mayoría, licenciados en Filología Hispánica, y que una vez superada esa prueba, reciben un Curso de Formación que ofertan esos centros con la duración de un año, al cabo del cual se convierten en profesores de español.

La enseñanza en los institutos marroquíes, sin embargo, adolece de muchas dificultades y se lleva a cabo en unas condiciones muy precarias. Los escasos medios o recursos dedicados al sector de enseñanza en general apenas pueden proporcionar un material elemental, poco menos que rudimentario en lo que a centros e instalaciones se refiere. Y en cuanto al material didáctico, no existe apenas la posibilidad de utilizar otro que no sea los manuales oficiales³⁵, de elaboración nacional, editados por el Ministerio de Educación -y cuyos autores son profesores marroquíes-, con sus correspondientes niveles 1º, 2º y 3º, que desde los años noventa, han venido a sustituir a los anteriores de impronta y “confección” francesa, y quizá sea un dato positivo señalar que, en la última década, se están revisando por la Asesoría Lingüística integrada en la Consejería de Educación y que, pese a las inconveniencias que puedan presentar o a la inadecuación de algunos contenidos -que necesitan de una actualización-, resultan bastante mejores que los anteriores y que procuran, en la medida de lo posible, integrar el componente sociocultural ofreciendo una visión menos tópica y que se acerca bastante a la real, mediante la inclusión de un material auténtico y variado, eso sí,

³⁵ Santamaría (2000: 229).

de carácter eminentemente literario. Sin embargo, quizá sea todavía presuntuoso, o un poco fuera de lugar, el pensar, en el marco de las circunstancias actuales, en alternativas como el uso de un material informático o interactivo, ya que el profesor, muy mal remunerado -por cierto,- se encuentra con la ardua tarea de tener que ingeniárselas todos los días, para enseñar, desde sus modestas posibilidades, a unos alumnos, las más de las veces, totalmente ajenos al mundo de lo español, una lengua y una cultura que probablemente no conseguirá nunca despertar su interés o motivación.

La consejería, a este fin, organiza permanentemente cursos de formación y de actualización didáctica dedicados especialmente a los profesores de español, para que éstos incorporen en su método las últimas técnicas de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Asimismo, colabora en la elaboración de publicaciones periódicas y de material didáctico complementario, pero cabe señalar que esta estrategia apenas surte efecto y que ese material apenas es aprovechado en las aulas marroquíes, debido a restricciones administrativas que obligan al profesor a ajustarse al programa estableciéndole plazos para la ejecución del plan curricular.

La línea de actuación española en materia educativa en Marruecos, tiene su cauce en el Instituto Cervantes dependiente del MAE, o en la Consejería de Educación aneja a la Embajada Española en Rabat, encargada de la gestión y financiación de los diez centros españoles existentes en el país. Hay que decir que la enseñanza del español en esos centros goza de unas excelentes condiciones, ya que se ha podido beneficiar de las más actuales investigaciones en materia didáctica. Sin embargo, esas instituciones funcionan independientemente del

sistema educativo oficial, y los centros que gestionan siguen en sus currículos al sistema educativo español, y en ese sentido, exceptuando la todavía tímida línea de cooperación que se ha abierto recientemente entre esas entidades -a través de la Asesoría lingüística básicamente- y las autoridades marroquíes, no se producen muchos intercambios ni mayor relación, y el español en los institutos marroquíes, obviamente, apenas se está beneficiando de esa experiencia positiva y de la metodología seguida en esos centros.

No obstante, el panorama es alentador, y el español es cada vez más un idioma “conocido”, sobre todo al sur de Marruecos, donde se desconocía por completo, y se excluía -a menos que el exceso de demanda sobre el inglés no le dejara lugar al alumno a elegir, por falta de plazas-. Es cada vez, una opción predilecta, y las estadísticas refutan la teoría de que se trate de un fenómeno debido únicamente a las mencionadas circunstancias administrativas, ya que el número de alumnos de español dentro del sistema educativo marroquí se ha quintuplicado por lo menos, en los últimos veinticinco años³⁶.

La universidad supone otra faceta de esa creciente expansión del español en Marruecos. En las universidades marroquíes, de la misma manera que en los institutos, se asiste a una demanda cada vez mayor del español, a la que ha acompañado la apertura de nuevos departamentos de Lengua Española. Desde que se inauguró el primer Departamento en Rabat -de muy reducida afluencia y

³⁶ Véase Aoufi (2001): http://perso.menara.ma/~a.aoufi/14_index.HTM.

actividad- hasta hoy, el panorama en las universidades marroquíes ha cambiado bastante, y cinco de las mismas ya cuentan con un Departamento de Filología Española³⁷, cuyas matrículas ascienden a 2600 alumnos³⁸ y alguno, como el de Tetuán o Rabat, hasta ofrece la posibilidad de cursar Estudios de Tercer Ciclo, si bien la investigación se encuentra muy restringida y los cursos de doctorado, debido a problemas de organización interna, no se ofertan todos los años. Asimismo, en los demás departamentos, el español figura como segunda lengua optativa a elegir entre otras como el inglés, el italiano, el hebreo o el persa, además de aparecer como lengua complementaria o de apoyo en algunas Escuelas Superiores, pero siempre con carácter optativo.

Como fruto de la política cultural española desplegada asiduamente en las últimas décadas, el español ha venido a ostentar un puesto, cuando menos, destacado entre los demás idiomas, y aunque, sin dificultades, ha podido afianzarse con más propiedad y ha conseguido despertar el interés de un colectivo marroquí bastante importante. De hecho, existen varias asociaciones de hispanistas marroquíes, constituidas -en su mayoría- de profesores y escritores marroquíes de expresión española, entre las que destacaríamos la de AHISMA y AEMLE, que celebran, periódicamente encuentros y coloquios que culminan con algunas publicaciones.

³⁷ A saber, Rabat, Fez, Tetuán y Casablanca.

³⁸ Vacas Lobato (2003): <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/nmon10/marruecos.pdf>

La presencia del español en los medios de comunicación, sin embargo, todavía es muy tímida: sólo se emite un telediario en español que no es, en su esencia, más que una traducción literal de las noticias nacionales, ya emitidas a lo largo del día, si acaso con alguna referencia final y muy breve a alguna actividad que se haya celebrado en Marruecos relacionada con España.

En cuanto a la prensa, existen periódicos que consagran alguna sección a artículos en español, o incluso alguno íntegramente en español como *la Mañana del Sáhara y el Magreb*, pero que, evidentemente, tienen una difusión muy local. A todo ello hay que añadir la importante herencia española que constituye un signo diferencial de la que fue Zona del Protectorado español con respecto a la del Protectorado francés, y que deja vislumbrarse constantemente, e independientemente de las políticas cursadas, una enorme influencia que se aprecia en el habla local, salpicada por todo tipo de hispanismos “arabizados”, en los detalles de las calles que conservan todavía nombres españoles, o en los menús de los restaurantes escritos en español.

Sin embargo, esta realidad, que pudo haber sido muy ventajosa para el destino del español en Marruecos, por los diferentes motivos aquí expuestos, no fue explotada de la forma más propicia, y fue el francés, en cambio, quien pudo prevalecer, por políticas de fomento y promoción francesas y evidente apoyo interno por parte de las autoridades marroquíes, y en segundo lugar el inglés, ya no por razones históricas ni geográficas, sino por ser una lengua de interés e imposición internacional.

El español, lengua en constante expansión, a pesar de todo, y quieran que no las políticas, es cada vez más una lengua de interés en Marruecos y que acapara mayor número de candidatos. Esta realidad se traduce, de forma patente, en las aulas marroquíes que acogen, cada vez, un mayor número de alumnos de español. Estas aulas constituyen, las más de las veces, el primer contacto del alumno marroquí con lo español, y por supuesto el primer eslabón de una potencial carrera en español. Indagar sobre las formas de desarrollo de esta enseñanza en el seno del sistema educativo oficial y sondear las dificultades que encuentra el alumno marroquí a la hora de emprender el “viaje al español”, partiendo de la base del árabe, y de la de la segunda lengua obligatoria -que supone ser el francés-, constituye el principal objetivo de esta investigación.

PARTE II

EL ESPAÑOL EN ESTUDIANTES MARROQUÍES

CAPÍTULO 4

El español en estudiantes marroquíes: plano fonológico

4.1 Introducción

Marruecos, como es el caso en todos los países del mundo árabe, vive una situación de diglosia, en que una lengua culta utilizada en las situaciones formales, coexiste con una variante vulgar o dialectal, con una repartición de funciones claramente delimitada entre ambas. El árabe clásico, impartido en las escuelas constituye la lengua de los medios de comunicación, de la administración y de la literatura, además de ser el medio de la comunicación interdialectal. Mientras que los dialectos, con notables diferencias de una región a otra, -pero sin llegar a ser mutuamente ininteligibles- constituyen la lengua materna del hablante marroquí y el medio de comunicación en las situaciones familiares y cotidianas¹. Además del árabe clásico y dialectal, en

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

determinadas zonas de Marruecos se habla también el beréber -con sus correspondientes dialectos- lengua de la rama afroasiática, propia de los oriundos de Marruecos que poblaron el país antes de la conquista árabe y que constituye una familia lingüística independiente, pero que al no tener un estándar establecido, y por razones netamente políticas es considerado un dialecto más². No obstante, los beréberes de Marruecos son casi unánimemente bilingües y dominan el dialectal marroquí derivado del árabe clásico. Por otra parte, e independientemente de las variedades dialectales y regionales, todos los marroquíes escolarizados adquieren el árabe clásico. Con lo cual constituye ésta una base común a todos los alumnos que estudian español en el seno del sistema educativo marroquí, aunque la diversidad sociolingüística no deja de ser un elemento distintivo a la hora de adquirir el español en la secundaria marroquí, siendo la procedencia de los alumnos un factor determinante.

4. 2. Descripción del corpus

Uno de los principales objetivos de esta investigación es el de rastrear las dificultades que encuentra el alumno marroquí de habla árabe³, a la hora de emprender el aprendizaje del español dentro del aula, donde comúnmente se le brinda el primer contacto con este idioma, teniendo como base el árabe con su doble vertiente -clásica y dialectal-, y la segunda lengua que es el

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

³ los cuales presentan unos problemas diferentes con respecto a aquéllos de habla beréber que manifiestan otros rasgos característicos.

francés -de carácter obligatorio en el sistema educativo marroquí-, como habitual y, muchas veces, inevitable marco de referencia.

Para este objetivo, procedimos a una recopilación selectiva de datos, teniendo en cuenta básicamente muestras auditivas y escritas con la producción lingüística de los alumnos marroquíes de diferentes niveles, y pertenecientes a diferentes centros y regiones en Marruecos, para a partir de ahí poder detectar y analizar los errores más comunes y subrayar algunos de los obstáculos más frecuentes en su producción, en primer lugar, en el nivel fónico, acto seguido en el morfosintáctico y finalmente, en el léxico, con el fin de determinar el origen de los problemas detectados en cada nivel e intentar presentarles, en su caso, la solución más pertinente.

Para la elaboración del corpus, procedimos a la realización de varias grabaciones en distintos institutos ubicados en distintas regiones de Marruecos⁴ con alumnos pertenecientes a diferentes niveles, a partir de diversas pruebas: de conversación espontánea, de lecturas controladas, -a partir de una selección de textos elaborados *ex profeso* para dar cuenta de ciertos fenómenos característicos del habla de estos alumnos-, una prueba de dictado, amén de una amplia recopilación de exámenes realizados por estos mismos alumnos a lo largo del curso, en calidad de controles continuos evaluables, dentro de lo que estipula la normativa por la que se rige la secundaria marroquí, y que constan de un bloque de preguntas de comprensión, de un bloque de gramática, y finalmente de una prueba de redacción.

⁴ En Tetuán, Tánger, Asila, Rabat y Casablanca.

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

Hay que señalar, por otra parte, que no se trata de ningún estudio dialectológico concerniente al habla española de los marroquíes, sino que se trata, antes bien, de averiguar qué aspectos o elementos son los que afectan la producción de los alumnos de español, y cómo estos elementos inciden en su proceso de aprendizaje.

Llama la atención el hecho de que, frente a la abundancia de materiales específicos dedicados a la enseñanza del español a extranjeros, en su mayoría concebidos para anglófonos, que en lo que se refiere a métodos de la enseñanza del español a alumnos de habla árabe se produzca una gran laguna, y que hasta el momento se carezca de un método elaborado específicamente para este colectivo y que observara particularmente sus dificultades⁵.

En una primera impresión, al encarar el proceso de aprendizaje del español, la primera dificultad que pueda antojársele insoslayable al estudioso es la enorme separación y el abismo tan grande existente entre dos idiomas como son el árabe y el español. No obstante, no es ninguna diferencia que no se pueda sobrepasar, ya que lo mismo que se encuentran divergencias, se pueden encontrar analogías y puntos de conexión que amenizan el aprendizaje

⁵ Véase M. Amado López en http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html.

y sirven de puentes que contribuyen a acercar esta distancia, siempre que haya una actitud positiva y una disposición a realizar un esfuerzo de aculturación y a desarrollar destrezas para extraer lo mejor de la lengua y cultura extranjeras⁶.

El español no es la primera lengua extranjera a la que se enfrenta el alumno marroquí, sino que cuando tiene que afrontar este reto ya cuenta con la referencia del francés, que, muchas veces, se hace ineluctable. Este aspecto ha sido resaltado en muchas ocasiones y vituperado en muchas otras, partiendo del argumento de que la enseñanza del español no tiene por qué pasar por la del francés⁷. No obstante, esta influencia no es del todo negativa, siempre que no se trate de asimilar el aprendizaje del español al del francés, y que la metodología del español no se convierta en un mero simulacro de la de este idioma. De hecho, debido a este aprendizaje previo del idioma francés, el alfabeto latino por ejemplo, aunque muy diferente del alifato árabe, no constituye ninguna traba especial. No obstante, este punto no contribuye a soslayar los problemas que manifiestan los alumnos marroquíes en la pronunciación de algunos sonidos exclusivos del español que se hace conflictiva en ocasiones, y en los cuales éstos necesitan especial énfasis para poder solventarlos satisfactoriamente.

Por otra parte, y más allá de la norma, las modificaciones que realiza automáticamente un nativo en su pronunciación tales como las elisiones, las simplificaciones, las variaciones de timbre en las vocales, o las diferencias en

⁶ Hamparzoumian (2000: 19).

⁷Programme d'espagnole (1996: 6).

la entonación⁸, juegan un papel decisivo en este sentido, y merecen especial atención a la hora de enseñar la pronunciación del español a estos alumnos, puesto que son estos elementos los que delatan la condición no nativa de la persona que en su producción lingüística los realiza diferentemente y que, a pesar de procurarse una pronunciación fonéticamente correcta, “peca” de tener un “acento extranjero”⁹.

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

4.3. Fonología

El árabe clásico posee un sistema fonológico de una gran riqueza y que comprende una gama de sonidos consonánticos -sobre todo- muy amplia, lo cual constituye una ventaja para el nativo árabe, constituyendo una base útil que hace que un sistema fonológico como el español sea fácilmente asimilable.

⁸ T. Navarro Tomás (1989: 210) señala que “muchas diferencias de pronunciación entre castellanos, andaluces, aragoneses, argentinos, mejicanos, etc., son principalmente diferencias de entonación”.

⁹ D. Poch Olivé/ B. Harmegnies (1994:107).

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

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

minuciosa del sistema fonológico árabe cotejándolo con el español se nos antoja una vía válida para poder contemplar estos fenómenos de cerca y examinar de forma exhaustiva estos problemas, para dar así cuenta de los motivos que los producen.

4.3.1. El sistema vocálico

Aunque desde el punto de vista fonológico¹¹ el árabe sólo incorpora tres vocales breves, /a/, /i/, /u/ y tres largas /a:/ /i:/ /u:/, estos fonemas no se pronuncian exactamente igual en todas las situaciones, siendo determinante el contexto silábico e interconsonántico, los hábitos del hablante, su procedencia además de otros factores¹². Sin embargo, estos alófonos fácilmente perceptibles para el oído, no son fonológicamente pertinentes, de ahí la dificultad de su discriminación en el español, haciéndose problemática sobre todo la distinción entre la /e/ y /i/ y en menor medida entre /o/ y /u/¹³. Este fenómeno queda muy bien reflejado en las grabaciones en que el uso de las vocales altas por las medias y viceversa se produce constantemente¹⁴:

[o sía] (por o sea)
[me vésto] (por me visto)
[mídjo] (por medio)

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

¹² Corriente (1996: 27).

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

¹⁴ transcribimos las palabras tal y como aparecen en la grabación, aunque incorporen más de un error o más de un fenómeno a comentar.

[me mádre]	(por mi madre)
[síno]	(por ceno)
[enstsitúto]	(por instituto)
[mirjénda]	(por merienda)
[salémos]	(por salimos)
[més amégos]	(por mis amigos)
[dispwés]	(por después)
[diskansár]	(por descansar)
[mirindár]	(por merendar)
[méro]	(por miro)
[momíntos]	(por momentos)
[mantíka]	(por manteca)
[véste]	(por viste)
[simána]	(por semana)
[me dispjérto]	(por me despierto)
[cafitsírja]	(por cafetería)
[inférmo]	(por enfermo)
[dibóxo]	(por dibujo)
[swélin]	(por suelen)
[timpráno]	(por temprano)
[čéko]	(por chico)
[móvel]	(por móvil)
[ki]	(por que)
[fistsiváles]	(por festivales)
[prdoná mi]	(por perdóname)
[očínta]	(por ochenta)
[estóriko]	(por histórico)
[diséo]	(por deseo)
[invetár]	(por invitar)
[bibjó]	(por bebió)
[móčas]	(por muchas)
[torízmo]	(por turismo)

[agústɔ]	(por agosto)
[kúsas]	(por cosas)
[púko]	(por poco)
[asókar]	(por azúcar)
[róbja]	(por rubia)
[eskóča]	(por escucha)
[urór]	(por horror)
[fondamentál]	(por fundamental)

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

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

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

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

En árabe, las vocales en contacto con las consonantes faríngeas y uvulares se ven influenciadas por éstas abriéndose, como es el caso del fonema [a] que suele realizarse como [æ], e incluso como [e]¹⁵. Éste es el origen de la confusión entre las vocales españolas a y e. Y teniendo en cuenta que en muchos casos, ésta es la única marca morfológica pertinente para expresar el modo en español, este problema puede llegar a ser muy peliagudo:

[averigwáis] (por averigüéis)
[sáis] (por seis)
[bendéra] (por bandera¹⁶)
[balánsja] (por Valencia)
[delaitár] (por deleitar)

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

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

¹⁵ García-Miguel (2001).

¹⁶ Aunque aquí es una clara influencia del dialectal árabe en que la palabra persiste como hispanismo y se realiza en él de esta manera.

Además, aunque aquí sólo citemos ejemplos descontextualizados, insistimos en que hay que trabajar con palabras contextualizadas, en frases que puedan interesar desde el punto de vista comunicativo y motivar al alumno, tratando de mejorar su competencia comunicativa y fomentar el uso real de la lengua.

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

Vergüenza [brwéneə]

Perspectiva [prspktíva]

Mediterráneo [miditránjo]

4.3.1.1. Diptongos

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

El diptongo -como unión de dos vocales en una sílaba- no existe como tal en árabe¹⁷. Sin embargo, las consonantes “و” y “ي” -/waw/ y /yae/ respectivamente- que poseen, a la vez, el carácter de semiconsonantes, vocalizadas, resultan fonológicamente muy similares a los diptongos en español:

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

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

Europa [óroppa]¹⁸

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

[empésan] (por empiezan)
[empiθa] (por empieza)

¹⁷ Caubet (1993: 26)

¹⁸ aquí se trata de otro hispanismo.

[fésta]	(por fiesta)
[éro]	(por hierro)
[bíne]	(por viene)
[pédra]	(por piedra)
[síte]	(por siete)
[sigínte]	(por siguiente)
[me despérto]	(por me despierto)
[ké kíre]	(por qué quiere)
[me divérto]	(por me divierto)
[kéro]	(por quiero)
[almúrso]	(por almuerzo)
[vélvo]	(por vuelvo)
[mónstro]	(por monstruo)

También se reducen los hiatos:

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

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

[manjéra]	(por manera ¹⁹)
“autravec” y “autra bez ²⁰ ”	(por otra vez)
[almwerθár]	(por almorzar)

¹⁹ En francés *manière*.

²⁰ Estos dos ejemplos aparecen en las muestras escritas.

A veces, los alumnos invierten el orden de las vocales

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

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

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

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

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

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

- [viína] (por Viena)
- [báele] (por baile)

[tráego] (por traigo)

[individoo] (por individuo)

4.3.2. Las consonantes

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

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

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

La oposición b/p no plantea casi nunca problemas, debido a que la oclusiva sonora existe también en árabe, mientras que la sorda, aunque

inexistente en el árabe clásico, es conocida gracias a que es precedentemente adquirida por el alumno con la adquisición previa del francés, o bien porque se encuentra en el dialectal gracias a palabras que son préstamo del español o del francés y que persisten en el habla local marroquí. Sin embargo, como rasgo idiomático, cabe señalar que hemos podido advertir que este sonido es reproducido en muchas ocasiones con una especie de reduplicación, quizá fruto precisamente de esta influencia dialectal, realizándose por ejemplo:

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

El fonema [b], en cambio, es siempre pronunciado como oclusivo, incluso en las situaciones en las que se fricativiza, debido a que en árabe se produce siempre como oclusivo y nunca como fricativo²¹:

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

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

[un váso] [invadí] [valjénte] [véθes] [venír] [vjáxe] [váka]

²¹ Corriente (1996: 21).

Esta pronunciación, aunque incorrecta, tiene por otra parte una ventaja para el alumno contribuyendo a evitar problemas ortográficos en su producción escrita. Por otra parte, al no conllevar cambios semánticos ni dificultades comunicativas, no supone ningún problema de envergadura o susceptible de condicionar el aprendizaje del alumno. No obstante, hay que explicarle que en español *b* y *v* son distintas grafías que representan el mismo fonema [b], el cual se pronuncia oclusivo o fricativo según el contexto en que aparezca y la posición que ocupe en la palabra.

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

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

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

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

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

alumno que la *d* se pronuncia oclusiva sólo en posición inicial, o precedida de la nasal *n* o la alveolar *l*.

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

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

El oclusivo velar sordo [k] no presenta ninguna peculiaridad en lo que se refiere a su pronunciación, sin embargo sí en cuanto a su representación gráfica, que es una de las más conflictivas en el alumno marroquí²². Y en lo que se refiere a su homólogo sonoro [g], a pesar de ser inexistente en el sistema consonántico árabe, el sonido no es en absoluto problemático, por las mismas razones que ya señalamos para el oclusivo [p], y una vez más, pudimos advertir que su realización, independientemente de su entorno, es siempre oclusiva:

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

²² Retomamos el tema en el apartado de la ortografía.

La palatal central fricativa o africada sonora /y/ se asimila en la pronunciación marroquí a la *yim* árabe, que se produce como fricativa prepalatal o post-alveolar sonora [ž]²³:

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

[jésó] [jogúr] [jó]

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

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

[káže] [žáve] [žorár] [ževár]

o bien como:

[káje] [jáve] [jorár] [jevár]

También hemos podido recoger en las muestras escritas las siguientes realizaciones: “bombía” por “bombilla”, “ornía” por “hornilla”, “apiedo” por “apellido” y un curioso “cafeterilla” por “cafetería”, lo cual nos induce a pensar que quizá este sonido para algún que otro oído extranjero se haga imperceptible y reciba el trato en ocasiones de una *h* muda, que se escribe pero no se pronuncia. Por otra parte, también pudimos percibir realizaciones en que este sonido se produce igual que la palatal central sonora, fenómeno

²³ Según el *Alphabet phonétique internationale*: <http://fr.wiktionary.org/wiki/Annexe:Prononciation>

comúnmente extendido en España y admitido por la Real Academia que se conoce con el nombre de “yeísmo”. Con lo cual, el problema en este caso, más que el de una pronunciación que se desvía de la ortodoxa, se presenta en el nivel ortográfico, donde cabe distinguir entre la central y la lateral. Pero es un problema que se evitaría simplemente aplicando cualquier técnica didáctica de la que se utiliza con los niños nativos, con pares de palabras en que la diferencia semántica se debe al cambio de un sonido por otro, hasta que se consiga distinguir ambos sonidos:

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

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

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

Sin embargo, los riesgos que pueda entrañar esta confusión desde el punto de vista comunicativo son más bien escasos, por lo que no debe ser objeto de preocupación por parte del docente. Además, curiosamente, es una confusión que, en comparación con las demás, sólo raras veces se ve reflejada en el plano ortográfico, como por ejemplo en los siguientes casos:

“companía” por “compañía”.

“panoelo” por “pañuelo”

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

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

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

advertirles a los alumnos que este sonido, en posición inicial, se pronuncia múltiple.

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

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

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

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

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

4.3.3 La silabización

El árabe clásico no admite muchas combinaciones silábicas²⁴. El dialectal, en cambio, cuenta con una estructura silábica mucho más flexible permitiendo una gama mucho más amplia²⁵. Así pues, dada esta variedad de combinaciones en la lengua materna del alumno, la silabización en español no le entraña excesiva dificultad, salvo escasos grupos consonánticos muy específicos cuya pronunciación resulta dificultosa a los extranjeros en general, como el grupo "sc" en palabras como:

escena, ascender, piscina, prescindible

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

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

o bien:

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

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

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

²⁴ Para los tipos de sílaba en el árabe clásico véase Corriente (1996:35).

²⁵ Para los tipos de sílaba en el árabe dialectal consúltese Caubet (1993: 28)

4.3.4 Entonación y acentuación

Además de los fonemas segmentales que se distinguen específicamente por los rasgos que le son inherentes al sonido, el árabe posee otros rasgos suprasegmentales como es la cantidad que permite la distinción entre las vocales breves y largas. No obstante, en el uso dialectal del árabe, es posible la percepción de un acento tónico -aunque, en este caso, no distintivo- cuya posición es determinada por la cantidad de sílabas que componen una palabra, siendo la tendencia, y casi la norma en algunos sitios, la de acentuar la penúltima sílaba²⁶. Y así lo señala Herrero Muñoz²⁷ refiriéndose, en este caso, al dialectal marroquí en concreto, apuntando que la tendencia prosódica general en él es la de trasladar el acento a la penúltima sílaba.

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

[termómtro] (termómetro)
[plíkula] (película)
[paspórte] (pasaporte)
[sustúye] (sustituye)
[prjodíko] (periódico)
[almáno²⁸] (alemán)

²⁶ Corriente (1996: 36).

²⁷ Herrero (1998:27).

²⁸ Esta palabra se dice igual en el dialectal norteño.

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

[sikológo] (por sicólogo)

[medíko] (por médico)

[sabána] (por sábana)

Aunque también nos encontramos con ejemplos como:

[prófesor] (por profesor)

[gránada] (por Granada)

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

Ejm.: de~~jo~~/ de~~jó~~

domino/ dominó

mama/ mamá

cántara/ cantara/ cantará.

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

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

Esta influencia dialectal se deja traslucir también en otro tipo de palabras que se asimilan en su pronunciación al habla local, que ha adoptado y transformado

un número nada desdeñable de hispanismos “marroquinizados”, concretamente en la zona norte²⁹, tales como:

[bendíra] (por bandera)

[patído] (por batido)

[mandalína] (por mandarina o magdalena)

[skwíla] (por escuela)

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

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

4.3.5 La ortografía

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

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

²⁹ Ghailani (1997), en su trabajo de tesis, realiza un estudio específico sobre el habla española de la zona norte y destaca la influencia que tienen los hispanismos que impregnan el habla local norteña en su realización del español.

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

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

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

Los sonidos que cuentan con más de una representación gráfica también son muy conflictivos. Es el caso de la letra *c* cuya ambivalencia para representar a

la vez el sonido [k] y [θ] da lugar a muchas confusiones, y las muestras denotan una falta de instrucción sobre este aspecto dada la impericia de estos alumnos para dar con la grafía adecuada a la hora de transcribir un sonido u otro:

“una vec” (por una vez)

“Felic” (por feliz)

“almuerco” (por almuerzo)

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

“cero disir” (por quiero decir)

“cuerido” (por querido)

“fantastice” (por fantástico)

“poceto” (por poquito)

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

“Fantastiquo” (por fantástico)

“La merique” (por América)

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

“seno” (por ceno)

“profecion” (por profesión)

“difisil” (por difícil)

“nesicito” (por necesito)

“comprencion” (por comprensión)

“almuerco” (por almuerzo)

“vaco” (por vaso)

“asotea” (por azotea)

“onze”	(por once)
“cabeza”	(por cabeza)
“realisar”	(por realizar)

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

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

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

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

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

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

- “manana” (por mañana)
- “companero” (por compañero)
- “companía” (por compañía)

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

- “cucharra” (por cuchara)
- “maroco” (por Marruecos)

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

- “bale” (por vale)
- “en bez” (por en vez)

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

“exelente” (por excelente)

“comigo” (por conmigo)

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

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

“Dispuese” (por después)

“sale” (por sala)

“controle” (por control)

“viajare” (por viajar)

“quiene” (por quien)

“a diose” (por adiós)

“dificile” (por difícil)

“seise” (por seis)

“tambiene” (por también)

“ciudade” (por ciudad)

“tale” (tal)

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

“Marrouicos” (por Marruecos)

“Louis” (por Luis)

“moucho” (por mucho)

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

“invitation” (por invitación)

“manifestation” (manifestación)

“ocupation” (ocupación)

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

L´institutu (por el instituto)

l´examen (por el examen)

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

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

Registramos, además, un alto número de errores debidos al mal uso de la puntuación, la cual no se incorporó a la ortografía árabe sino tardíamente, y de hecho, su uso en el árabe actual, no tiene mayor relevancia³⁰, de ahí que haya una clara tendencia entre los alumnos a descuidar este aspecto, que da lugar a un uso indiscriminado y casi fortuito de los signos, con una marcada y sistemática anulación de los signos de interrogación y exclamación al principio de la frase. El uso de las minúsculas y mayúsculas -a propósito, inexistente en árabe-, revela, asimismo, el mismo índice de descuido, ya que pudimos hallar en las muestras escritas varias mayúsculas en medio de un discurso, e inversamente, de minúsculas al principio de una frase o después de un punto. No obstante, estos aspectos ortográficos, pese a la importancia que adquieren en el código escrito, y sin desdeñar en absoluto la función que cumplen, estimamos que desde el punto de vista comunicativo, no constituyen un motivo de inquietud, ya que los errores a los que puedan inducir son más bien escasos, y principalmente, se circunscriben a la expresión escrita de estos alumnos sin trascenderla a la oral.

³⁰ Bermejo Fernández / Solano Lucas (2002: 22).

CAPÍTULO 5

El español en estudiantes marroquíes: plano morfosintáctico

5.1. Morfosintaxis nominal

Las enormes dificultades que experimenta el alumno en las primeras fases de su aprendizaje debido a la escasa competencia lingüística con la que cuenta y al todavía escaso dominio del idioma, se palpan perfectamente en su producción lingüística que da cuenta de una morfosintaxis defectuosa y vacilante, que se caracteriza por la manifestación de errores de diversa índole, algunos de desarrollo o propios de la interlengua, generalmente transitorios y con tendencia a desaparecer en etapas posteriores, frente a otros permanentes o fosilizables, tendentes a reaparecer asiduamente en sucesivas etapas y que ofrecen especial resistencia a la instrucción¹. La etiología, sin embargo, es muy diversa y en ningún momento unifactorial, puesto que suelen conjugarse varios agentes para dar lugar a los diferentes errores, algunos de los cuales debidos a la lengua objeto, otros inducidos por la lengua materna del alumno y

¹ S. Fernández (1996: 147).

un número nada desdeñable fruto de la influencia de la segunda lengua que conoce que es, en este caso, el francés, siendo numerosas las ocasiones en que el alumno se deja guiar por sus estructuras estableciendo analogías improcedentes entre un idioma y otro, cuando no son varias las causas que se imbrican para originar un mismo error.

La flexión le permite al nombre en árabe, expresar las categorías lógico-gramaticales de determinación, caso, género y número². No obstante, no porque se cuente con esas categorías en la lengua propia, el proceso de adquisición de las mismas en español es carente de complejidad, puesto que morfológicamente, estas categorías, como es obvio, se comportan de diferente forma en un idioma y otro.

5.1.1. El artículo

Morfológicamente, el árabe cuenta con una forma única e invariable que es el artículo *al*, para expresar la determinación, cuya mera ausencia es la que expresa, por otra parte, la indeterminación, si bien en el dialectal marroquí, en algunos usos, el numeral *uno* (*wahd*) cobra el valor de un artículo indeterminado.

No obstante, cabe señalar que la determinación puede expresarse, igualmente, mediante un procedimiento sintáctico, llamado *al-ida:fa* -literalmente, adición-, equivalente en español al adyacente del nombre. Esta estructura consiste en la unión de dos sustantivos sin preposición, donde el primero va morfológicamente indeterminado, puesto que, en este caso, va determinado por el segundo nombre, que funciona como adyacente y que sí incorpora un

² Corriente (1996: 55).

artículo. Asimismo, cabe señalar que los nombres poseídos son gramaticalmente determinados, y los adjetivos que los modifican concuerdan con ellos, entre otras cosas, en determinación³.

En las producciones de los alumnos marroquíes, las cinco formas determinadas (el, la, los, las, lo) y las cuatro indeterminadas (un, una, unos, unas) equivalentes al artículo en español, presentan muchos desajustes y discordancias tanto en género como en número, debido a la impericia inicial para dar con la forma apropiada para cada caso en particular, siendo la causa del error, la mayoría de las veces, el desconocimiento del género de la palabra a la que acompaña el artículo, y otras la simple inatención a la concordancia⁴:

- “Raquel escribe esta carta porque tiene **una** problema *en* (con) el examen”
- “Raquel escribe la carta por **la** problema”
- “te *petece* (apetece) un café con **un** leche”
- “tiene problema *en* (con) **el** exámenes”
- “toma **la** zumo”
- “el domingo, voy a **la** cyber”
- “me gusta ir a **la** campo”
- “Raquel tiene el problema de **la** exámenes”
- “Raquel escribe la carta por **El** problemas de exámenes”
- “han salido a **la** once”
- “son **la** doce”
- “desayuna a **la** diez”
- “yo voy **al** mezquita para rezar”
- “yo voy **al** clase (por) (la) tarde *tambiene*”

³ García-Miguel (2001): <http://webs.uvigo.es/weba575/tipoloxia/linguas/arabe/arabe.htm>.

⁴ Reproducimos en cursiva los elementos erróneos -sea ortográficos, morfosintácticos o léxicos-, en negrita los elementos inadecuadamente empleados y que constituyen el objeto de nuestro comentario u observación, y entre paréntesis las correspondientes correcciones, o en su caso, los elementos elididos por el alumno.

- “mi gusta *pasar a* (por) **los** calles de (la) ciudad”

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

- “vamos a **la** jardín *por comer merindina*”

- “voy a **la** jardín de *animales*”

- “¿*como* prefiere **la** café?”

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

- “(por) la tarde, voy (a) **el** *cafeteria*”

- “voy **al** *farmacia*”

- “en el verano, vamos **al** *pissina*”

- “tenemos *ovos* (huevos) y leche en **el** *nibira* (la nevera)”

Aparece, asimismo, alguna que otra influencia francesa:

- “¿tú irás a **l** *instituto*?”

- “no contesta bien en **l** *examen*”

- “**les** amigos se *citión* (se citaron)”

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

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

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

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

- “Raquel escribe a (l) señor *derector*”
- “Mercedes desayuna en (una) pastelería”
- “voy à (la) casa (de) *me* amigo”
- “me gusta pasear en (la) ciudad”
- “*me amega* también va *para* (a la) *exursión*”
- “Me gusta (el) español”
- “*en* (a) *la* ocho de (la) noche, *vuelve* (vuelvo) a *la* mi casa”

- “estudio aquí, en (el) *lyceo*”

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

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

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

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

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

- “Raquel: un té?”

Ana: sí, pero *pour* favor **un poco** de *azucar* (con poco azúcar)

Raquel: ¿*pourque* poco de *azucar*?

Ana: *para* (porque el) *azucar* *En gordo* (engorda).”

- “juego (un) poco con mi amigo”

- “voy a la biblioteca para *leo* (un) poco del *libros*”

5.1.2. Género y número

El género y el número constituyen dos de los rasgos más idiosincrásicos de un idioma cuyas marcas cada lengua fija o estructura de una forma particularizada, aunque también de forma convencional y “caprichosa”, reflejándose esta impronta propia especialmente en aquellas palabras que designan conceptos abstractos u objetos asexuados⁵. No ha de extrañar, pues, que la lengua materna del alumno, esté, en ocasiones, detrás de la elección del género en la interlengua del aprendiz.

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

⁵ Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2000: 56).

frecuentes, aunque las causas son diversas e imbricadas:

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

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

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

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

- “Luis es un estudiante de **informático**”

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

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

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

- “como la mayoría **de** gente en *el Marrueco*”
- “**el** gente *maroci* (marroquí) come **el** galletas y café”
- “se puede *conoce* (conocer) a gente **nuevo**”
- “el domingo voy **a** la calle”
- “desayunan en **una** parque”
- “**este** situación de frío no creo *va* (que vaya) a seguir”
- “tenía **un** nariz rojo”
- “hay mucho turismo de todos **los** partes de Marruecos”
- “yo *prefiere* (prefiero) *me* ciudad en el verano o en **otros** estaciones”
- “él necesitaba **el** vacaciones”
- “**buenos** tardes”
- “(...) porque **el** habitación es muy cara”
- “(...) como **todas las** país del *mideterraño* (Mediterráneo)”
- “A *mi* me gusta **un** **semanas** en **el** ciudad”
- “es una mujer joven y **nervioso**”
- “¿conoces (a) **un** actriz que se llama Natalia?”

- “Andrés toma **un** foto”
- “es **un buen** relación, porque es una buena amistad”
- “**esta** personaje termina *de* (el) trabajo a las ocho”
- “tengo clase *a* (desde) las ocho de la mañana *asta* **el** doce”

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

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

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

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

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

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

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

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

- “yo tengo ganas de ir a **un vacacion** (de vacaciones)”
- “lavo *me* cara y **me dient** (mis dientes)”

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

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

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

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

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

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

El proceso de asimilación de las reglas de concordancia se manifiesta bastante lento en el alumno marroquí, puesto que aún en tercero, el número de los errores correspondiente al género y al número sigue siendo alto, aunque decrece mucho con respecto al del primer curso, si bien las dificultades se centran mayormente en palabras “trampa” que no expresan claramente una marca de género, o la expresan más bien de forma engañosa, dando a entender el género opuesto, como ocurre en palabras como “problema” “clima”

o “día”. El problema requiere mucha paciencia por parte del docente, quien, por otra parte, debe ser consciente de esos puntos conflictivos para saber darles la solución didáctica adecuada⁶, y buen tino por parte del alumno, así como insistencia en el ejercicio por parte de los dos, aunque para el destino de la comunicación, sigue siendo un problema sin mayor relevancia.

5.1.3. Las preposiciones

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

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

- “*esta* personaje termina **de** (el) trabajo a las ocho” (en árabe *min*)
- “vuelvo a casa **en** (por la) tarde para comer” (en árabe en *fi*.)
- “*llama mi* (llámame) **en** (por) *el telephono*” (en árabe en *fi*.)

⁶ Cuesta Estévez (1998: 269).

- “**en** (a) *la* ocho de (la) noche, *vuelve* (vuelvo) a *la* mi casa” (en árabe en *fi*.)
- “**En** (por) la noche, *haco* (hago) *la* ejercicios” (en árabe en *fi*.)
- “tingo *me* (el) *sugundo* (segundo) año **en** (de) *la bacaloria* (el Bachillerato)” (en árabe en *fi*.)
- “ha cambiado la casa **con** (por) *la* otra” (en árabe *bi*)
- “me (lo) ha dicho **con** (de) *una manera mala* (mala manera)” (en árabe *bi*)
- “voy **à** (la) casa (de) *me* amigo”
- “¿comes *pocadello* (de) queso?”⁷

Por lo tanto, el procedimiento didáctico que se venía siguiendo en la tradición docente, y que adoptaba la memorización de la lista de preposiciones con sus correspondientes traducciones, resulta, cuando menos, anticuado⁸, puesto que favorece enormemente este aspecto.

Asimismo, aprender los diferentes usos sin asociarlos a un contexto real resultaría sin duda un trabajo poco eficiente⁹. Por eso, creemos que un procedimiento adecuado sería enseñar las preposiciones dentro de enunciados o usos idiomáticos asociados, no a una traducción, sino a un contexto, dándole así al alumno un margen de reflexión, para que pueda así deducir las posibles equivalencias con su lengua.

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

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

⁷ Estos dos últimos ejemplos responden a un calco inexacto de la estructura árabe llamada *al-idafa* en que se yuxtaponen dos sustantivos - indeterminado el primero y determinado el segundo - sin la intermediación de una preposición para expresar así la adyacencia.

⁸ Hampazoumian y Barquín Ruiz (2000: 61).

⁹ Fernández López (1994: 51).

Aunque, otras veces, el error es fruto de una competencia lingüística todavía en desarrollo, característica de la interlengua del aprendiz, que da lugar a diferentes fenómenos, como la sustitución de una preposición por otra diferente o, incluso, por otro elemento distinto:

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

La expresión de la finalidad y de la causa registra un alto índice de errores en lo que se refiere al uso de las preposiciones, con la constante confusión entre las preposiciones *por* y *para*, cuya etiología hay que buscar, una vez más, en la influencia del francés, en que existe una sola partícula - *pour* - para expresar ambas funciones, y en parte, en el árabe clásico en que esta diferencia no siempre es muy clara, concretamente cuando las partículas *li'anna* (porque) y *likay* (para) se apocopan dando lugar las dos a la misma forma: *li*¹⁰, y a pesar de que el dialectal establece inequívocamente esa diferencia reservando sendas partículas para la finalidad y la causa¹¹, la confusión entre *por* y *para* en

¹⁰ Por ejemplo: rasaba *likasalihi* (suspendió **por** perezoso) ya'malu *lianyaha* (trabaja **para** tener éxito).

¹¹ A saber, *baš* (para) y *hit* o *'la qibal* (porque).

el alumno marroquí es muy frecuente, con una predilección por el uso de la primera, explicable quizá por su analogía con la preposición francesa *pour*.

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

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

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

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

- “va (al) *el* colegio temprano”
- “(por) la tarde yo voy (a) *el* *cafeteria* (para/a) beber *una* *cafe* y después (a) *la* *sale* de *jugar* (al salón de juegos)”
- “yo voy (a) la casa”
- “van al *palacio* de *crystal* *por* (para) *comen* (dar de comer) (a) las palomas”
- “(a) *mercedes* (le) *gusta* *muchisimo* los *domingo*”
- “¿conoces (a) *un* actriz que se llama Natalia?”
- “*escucha* (escucho) *bueno* (bien al) maestro”
- “el *derector* manda (en) la escuela”
- “tengo que *empisar* (empezar) (a) estudiar”
- “(en) vacaciones hemos ido a la playa”
- “voy à (la) casa (de) *me* amigo”

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

- “hago **a** mi trabajo”
- “quiero **a** un *mobil* barato”

Para un buen aprendizaje de las distintas preposiciones y para la consolidación de sus diferentes usos, Fernández¹² propone una enseñanza gradual en que éstas se trabajen de forma aislada en una primera fase, en función de los errores más frecuentes, y que sólo más adelante, cuando su conocimiento esté relativamente consolidado, se incorporen todas juntas en los ejercicios. Además, llama la atención sobre la importancia de la repetición en la corrección de los errores.

¹² Fernández (1994: 49).

5.1.4. Los pronombres

5.1.4.1. Personales

La función de todo pronombre es la sustitución de otros elementos en el discurso cuya repetición o mención explícita se pretende evitar con la mera referencia a ellos¹³. Los personales, concretamente, hacen referencia a la noción de persona gramatical¹⁴, y en el español tienen asignada una forma concreta para cada función gramatical que desempeñen en el enunciado, distinguiéndose dos tipos: clíticos y enclíticos.

El árabe, igualmente tiene dos formas de personales, una autónoma y otra sufijada¹⁵ y como en español, cuando funcionan como sujeto gramatical, su presencia no es necesaria si no es a efectos de evitar la ambigüedad en casos confusos, y de producirse así, esta redundancia se justifica simplemente por el valor enfático o expresivo de esos elementos¹⁶, puesto que también el verbo árabe incluye un morfema de persona que la expresa explícitamente, sin la necesidad de que aparezca un pronombre personal.

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

- “yo entro a *la* clase, y **yo** después **yo** vuelvo a casa, después **yo** merindo”

¹³ Corriente (1996: 101).

¹⁴ Alarcos Llorach (1994: 85).

¹⁵ Corriente (1996: 101).

¹⁶ Véase Alarcos Llorach (1994: 89).

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

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

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

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

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

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

- “claro, yo voy con **tú**”
- “él siempre *criticar* **comego** (me critica)”
- “**mia** (yo) *come del almuerzo* (almuerzo)”
- “**me** (yo) *cino a la nueve de la noche*”
- “yo voy **con te** (a) *l’amerique*”

- “yo estoy bien, y **te**?”
- “yo *habla con tú* otra vez”
- “El profesor (nos) ha dicho **a nos** que *vayamos* (fuéramos) a la *exursión* con **ello** (él)”
- “Pepe es un hombre seguro de **su** mismo”
- “Raquel no contesta bien porque todo **se** (le) sale mal”
- “Julio **el** (lo) conduce”

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

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

o de omitirlos en situaciones en que son necesarios:

- “la gente *van* a la playa para *devertir* (se)”
- “es una ciudad marina (en) que hay *muchas turista* que (la) adoran por su clima”
- “Julio (se) despierta a las *onze*”
- “Hola. yo (te) invito para *la vacaciones*”
- “yo (me) levanto a las siete”
- “*bale*, amigo, voy a duchar (me) y *salir* (salimos) *jontos*”
- “yo (te) *ofrece* (ofrezco) un café”
- “yo no sé *porqué* él (se) ha hecho novio *con* (de) ella”
- “(se) han reunido *juntos*”

5.1.4.2. Posesivos

El alumno marroquí principiante comete asiduamente errores de concordancia, debido a que las reglas de concordancia propias de su lengua difieren considerablemente de las del español. En árabe, los posesivos, a diferencia de los españoles, indican el género y el número, no de lo poseído, sino del poseedor¹⁷. De ahí que el alumno cometa constantemente este tipo de error:

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

Asimismo, comete errores de redundancia:

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

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

¹⁷ Corriente (1996: 104).

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

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

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

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

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

5.1.4.3. Demostrativos

Los demostrativos hacen referencia a la distancia a que se encuentran otros elementos en el discurso¹⁸, y frente a las tres distancias de deixis que admiten en español y a los tres géneros, el árabe en cambio, sólo concibe dos grados de deixis: una próxima y otra alejada, con dos géneros: masculino y

¹⁸ Corriente (1996: 111).

femenino. El uso, pues, de la distancia intermedia crea incertidumbre en el alumno y vacilación en su uso al no saber éste por qué deíctico debe optar:

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

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

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

5.1.5. El adverbio

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

- “los dos años **ahí** (allí) (fueron) muy *difícil*”
- “**ahí** (allí) es normal **te dicen** (que te digan) moro”
- “Francia (es) muy bonita, y la gente **ahí** (allí) (es) *bien* (buena)”

-“(…) porque en Francia *están* muchos extranjeros *viven ahí*”

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

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

5.1.6. Coordinación y subordinación

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

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

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

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

- “en el almuerzo se come *una tajen*¹⁹ **y** *salades* (ensaladas) **y** postre”
- “la gente *se comen la* pescado **y** verduras **y** *las* legumbres”
- “(en) el desayuno (la) gente *comer thé* **y** *pain* **y** *croisan*”

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

- “hacen una fiesta **que** *maten* (en que matan) *el* (al) toro”
- “yo espero con este *titulos* **el que** vamos a tener *la* yo espero *el mejora* en vida (mejor vida)”
- “la única cosa **que creo en ella** (en que creo) es *la* mentira”
- “yo *molista* (a mí me molesta) la manera **que** (como) me (lo) ha dicho”
- “el *coligio* **que** (donde) estudiaba *allí* (es) muy *antecuo* (antiguo)”
- “eso (ésa) era (fue) una novela (que) me *gusta* (gustó) mucho”
- “hasta *hora*, no he visto ninguna novela (que) *merece* (mereciera) la pena”
- “(...) o algún tipo de amor (que) no existe”
- “(...) porque yo pensaba (que) yo *vengo* (venía) *aquí* al *paradiso* (paraíso)”

¹⁹ Por *tayin*, plato típico marroquí.

- “este situación de frío no creo (que) *va* (*vaya*) a seguir mucho”
- “quiero un *portable* (móvil) (que) es (*sea*) barato y moderna”
- “Finalmente, yo deseo (que) *me* ciudad siempre (*esté*) *buena* (bien)”

5.1.7. El discurso

La competencia discursiva forma parte de las cuatro subcompetencias que conforman la más ampliamente denominada “comunicativa”, y que implica el desarrollo de una serie de habilidades que han de facultar al alumno a hacer un uso adecuado de la lengua, entre ellas, la de utilizar diferentes registros y organizarlos apropiadamente observando los conceptos de coherencia y cohesión²⁰. Objetivo, sin duda, ambicioso e incluso utópico, si tenemos en cuenta las circunstancias que rodean el aprendizaje del español en las aulas marroquíes, los escasos recursos, y sobre todo, el limitado espacio y tiempo con que cuenta el alumno para adquirir esta destreza.

Las muestras dan cuenta de las enormes dificultades que experimentan los alumnos a la hora de producir un discurso, tanto oral como escrito: el alumno principiante se muestra generalmente reacio a participar en clase, y cuando lo hace, suele ser con intervenciones muy cortas, debido a la escasa competencia comunicativa característica de esta etapa, y en cuanto a las pruebas escritas, cabe señalar, que en esa primera fase, no suelen tener mayor éxito que las orales, y que incluso cuando tienen ese carácter de obligatoriedad, -como cuando se trata de una redacción que forma parte de una prueba evaluable- muchos alumnos evitan realizarlas dejando simplemente un espacio en blanco ahí donde corresponde una redacción. A las dificultades de

²⁰ Alonso Belmonte (2004:553).

expresión hay que añadir la apatía que puede sentir un alumno ante un tema de redacción que no sea especialmente motivador, como puede ser el habitual -y ya tópico- de contar unas vacaciones o el de describir lo que se hace en un día²¹. Sin embargo, y a pesar de esta impericia inicial a la hora de construir un discurso, el alumno, conforme avanza en su aprendizaje, y a lo largo de ese proceso, consigue superar muchas trabas iniciales, logrando un discurso bien organizado.

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

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

- “- Omar: Hola Luis ¿Quit- al?
- Luis: muy bien ¿Qué quiere?
- Omar: yo tengo muchas ganas de ir viajar
- Luis: ¿A dónde va?
- Omar: un estudia muy bonita “Hispanoamérica”
- Luis:¡oh! bueno es estudia mucho trabaja

²¹ Véase González Sáinz y Artuñedo (1996: 170).

- Omar: Vale. Que- el tiempo viaje
- Luis: La mañana. esta luego”

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

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

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

o bien a procedimientos cultos como el llamado en árabe *al-maf’u:l al-mutlaq* o complemento interno, que es una especie de complemento directo, con la particularidad de que el sustantivo que lo constituye es palabra derivada del mismo verbo empleado en la oración. Procedimiento que se utiliza, bien para enfatizar el discurso, o bien para permitir la introducción de cualquier extensión posible de sintagma nominal²², y que el alumno emplea con este mismo fin:

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

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

²² Corriente (1996: 199).

- “En nombre de Dios” (en árabe *bismi a-lla:hi*)²³

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

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

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

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

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

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

En cuanto a la cohesión, y según se desprende de las distintas muestras del corpus, podemos afirmar que no es el fuerte del alumno marroquí, puesto que éste experimenta muchísimas dificultades a la hora de conectar las partes del discurso, el cual suele ser elemental y poco elaborado, en que el alumno,

²³ Esta misma fórmula es empleada, por ejemplo, antes de empezar un examen junto con otras parecidas y que el alumno reproduce en árabe tales como: *wa a-lla:hu waliyyu a-ttawfi:q* (Dios es el que da el éxito).

haciendo uso de los pocos recursos de que dispone, apenas enlaza oraciones, coordinándolas mediante la conjunción copulativa *y*, independientemente de si los elementos enlazados encajen o que éste sea el tipo de enlace más adecuado para el contexto:

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

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

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

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

5.2. Morfosintaxis verbal

5.2.1. El verbo

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

El verbo es quizá la categoría lingüística que mejor expresa la temporalidad, aunque no cabe circunscribir esta función únicamente a esta categoría, puesto que es perfectamente factible -y así lo ratifica la gramática universal- que otras, tales como el sustantivo o el adverbio desempeñen esta misma función²⁴ y que dependiendo de qué idioma se trate, se recurra con más frecuencia a un procedimiento o a otro.

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

²⁴ Santamaría (1993: 42).

manera que admite que la expresión de las acciones pasadas suele ser más amplia y compleja que la de las acciones presentes o venideras²⁵.

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

Sin embargo, esta multiplicidad de funciones que poseen las formas verbales suele pasar desapercibida para el nativo árabe, que interioriza el sistema de conjugación y las formas verbales correspondientes a cada tiempo sin reflexionar mucho acerca de la polivalencia de sus valores, ya que desde su concepción las acciones con respecto al tiempo sólo se pueden ubicar en tres planos diferentes: un pasado, un presente o un futuro, distinguiéndose las acciones primordialmente por el hecho de si son acabadas o inacabadas. Por lo que, la forma verbal en árabe no expresa sino parcialmente la noción de tiempo, siendo lo más determinante el aspecto, según sea perfectivo o imperfectivo. El tiempo, por tanto, se deduce a partir del aspecto, correspondiendo una acción si es acabada al pasado (*al-mā:dī*), y al presente o

²⁵ Ibid.: p.43.

a un pasado imperfecto (*a-lmudā:ri'*) si es, por el contrario, inacabada²⁶. Aunque este esquema se ve a menudo modificado por marcadores o modificadores internos que cambian el sentido del tiempo al que se refiere el verbo, y así, *a-lmudā:ri'*, precedido de ciertas partículas indicará futuro o pasado, e incluso subjuntivo²⁷. A propósito, refiere Corriente²⁸:

“las coordenadas aspecto-temporales, dentro de las cuales tiene lugar la predicación de las formas finitas del verbo árabe, reflejan básicamente una oposición de tiempo objetivo o aspecto, a diferencia del tiempo subjetivo de nuestra lengua, en que se toma como punto de referencia el momento en que se habla. Cuando un proceso se concibe en su totalidad, el verbo árabe utiliza el aspecto perfectivo, mientras que, si se concibe en curso o iterativamente, utiliza el aspecto imperfectivo. (...) Sin embargo, son muchísimos los usos del perfectivo en que funciona el primer sistema plenamente y no se expresa un pasado o perfecto”

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

5.2.2. Tiempo, aspecto y modo

Frente a la amplísima variedad de tiempos existentes en español -un total de quince-, el alumno marroquí parte de un sistema verbal que consta únicamente de tres tiempos gramaticales, que abarcan toda la complejidad del

²⁶ García-Miguel: <http://webs.uvigo.es/weba575/tipoloxia/linguas/arabe/arabe.htm>

²⁷ Riloba (1982: 113).

²⁸ Corriente (1996: 148).

tiempo cronológico y que expresan, respectivamente, acciones pasadas (*al-mā:dī*), presentes (*a-lmudā:ri'*) y mandato o imperativo (*al-'amr*). Para expresar el futuro el árabe adopta la misma forma del *a-lmudā:ri'* precedida de la partícula *sa* o *sawfa*, aunque cabe insistir en que las formas verbales, si bien aportan al tema del verbo la idea de tiempo, el árabe, para suplir las carencias que implica tan sucinto sistema verbal, a menudo recurre a procedimientos analíticos, añadiendo marcas temporales, adverbios o expresiones adverbiales, que con más o menos precisión sitúan la acción en el tiempo correspondiente²⁹, de ahí que el alumno marroquí, a menudo, experimente problemas para determinar, de forma inequívoca, el momento en que transcurre la acción, únicamente a través de la forma verbal³⁰. Si a ello añadimos el hecho de que el árabe desconoce la irregularidad, la inexistencia del subjuntivo o del condicional en el dialectal³¹ y su distinta expresión en el clásico, además de los diferentes valores que tienen asignados en él³², el problema se agrava ostensiblemente.

²⁹ Doggui (1989: 9)

³⁰ A. Hamparzoumian y Barquín Ruiz (2001: 59).

³¹ El dialectal se caracteriza por tener un sistema mucho más simplificado que el del clásico.

³² En árabe, existen unos procedimientos distintos, para expresar análogos conceptos en español: los llamados *a-lmudā:ri' al-mansū:b* y *a-lmudā:ri' al-mayzū:m*, si bien no cabe hablar de una correspondencia exacta, entre el árabe y el español, en lo que se refiere a su valor semántico. Doggui considera que debe conservarse en español la nomenclatura original correspondiente a al *a-lmudā:ri' al-mansū:b* y *al-mayzū:m* respectivamente, que la mayoría de los lingüistas extranjeros denominan “subjuntivo” y “condicional”, ya que “estas dos variantes del *a-lmudā:ri'* no corresponden a los modos mencionados más que parcialmente, y ni el subjuntivo español abarca la pluralidad de significados de *a-lmudā:ri' al-mansū:b*, ni el condicional se ajusta a todos los valores del *a-lmudā:ri' al-mayzū:m*. Por tanto, el camino más práctico consiste en llamar a cada forma verbal, española o árabe, por su nombre.” Véase Doggui (1989: 10). Riloba (1982: 265), en cambio, opta por la denominación de “imperfecto subjuntivo o nasbado” fusionando así las dos denominaciones, árabe y española.

Los tiempos en árabe se articulan en torno a tres modos, todos imperfectivos: el indicativo, el subjuntivo y el apocopado³³, además del imperativo cuya realización sólo es posible en un futuro, y que posee el mismo valor semántico que en español, el de introducir un mandato o un ruego³⁴.

Morfológicamente, las formas del verbo árabe, como las del español, permiten distinguir en su flexión las categorías de persona, género, número, aspecto-tiempo, modo y voz³⁵. Sin embargo, hay ocasiones en que no son los morfemas de flexión, sino las partículas antepuestas al verbo, adverbios o incluso otro verbo -como es el modificador “*ka:na*” que hace en ocasiones de auxiliar-, los que sitúan la acción verbal en el presente, pasado o futuro.

5.2.3. Los paradigmas verbales: problemas de interlengua

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

- “Yo (te) *invita* por tomar un café”³⁶

- “cuando termino a las seis de la tarde, vuelvo a *me* casa y *toma* cena (ceno)”

³³ Este modo carece de un valor semántico-sintáctico uniforme, pues es requerido tras determinadas partículas de negación, tras las cuales cobra un valor perfectivo, puede tener un valor prohibitivo o yusivo o incluso puede utilizarse en estructuras condicionales. Véase Corriente (1996: 158).

³⁴ García-Miguel (2001), <http://webs.uvigo.es/weba575/tipoloxia/linguas/arabe/arabe.htm>

³⁵ Corriente (1996: 147).

³⁶ Reproducimos en cursiva los elementos erróneos -sea morfosintácticos, ortográficos o léxicos-, en negrita los verbos inadecuadamente empleados, y entre paréntesis las correspondientes correcciones o elementos elididos.

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

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

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

- “a *mi* me **encanta** (me encantan) (los) niños”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2.4. Los tiempos verbales: problemas de uso

5.2.4.1. La expresión del pasado

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

iniciales, para sortear esta complicada elección, para referirse a acciones pasadas, utilizan el presente o bien formas impersonales que les resultarían más cómodas y menos comprometedoras:

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

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

- “(...) A las 2h **empieza** (empezó) la clase *sobre* (de) historia, a las 4h **hemos hecho** (hicimos) *discusión* (un debate) sobre *lituratura* y al final a las 5h **teníamos** (tuvimos) (una) clase de español”
- “Cuando *empezé* (con) el español, *mi parece* (me pareció) muy *difisíl*.”

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

adecuado” y así el alumno no tiene que reflexionar al respecto, ni preocuparse por la elección del tiempo adecuado.

En español, el perfecto, en oposición al imperfecto, expresa fundamentalmente una acción acabada o absoluta, mientras que éste hace referencia a acciones inacabadas o relativas. Por otra parte los dos perfectos, el simple y el compuesto, se distinguen entre sí en que el primero expresa acciones acabadas en un tiempo acabado, generalmente lejano, mientras que el perfecto compuesto designa acciones acabadas, pero hace referencia a un tiempo del que todavía no ha salido el hablante. Oposición inexistente en árabe, al poseer éste una sola forma temporal para expresar el pasado, y aunque existente en francés, no se mantiene viva en lo que concierne a los valores designados a los pretéritos perfectos, puesto que el perfecto simple en el uso se está relegando casi exclusivamente a los registros cultos y literarios³⁷, por lo que el alumno que busca una referencia en el francés para orientarse en su elección, casi nunca atina, y quizá esta influencia en parte, -además del orden de adquisición en que este tiempo es el primero que se aprende- sea la explicación de que entre los alumnos se advierta, por regla general, una especial predilección por el uso del perfecto compuesto, y una tendencia a la monoutilización de este tiempo, a modo de “comodín” al que recurre el alumno para referirse a cualquiera de los pretéritos, aunque no haga referencia precisamente a acciones acabadas, inmediata o recientemente acaecidas:

- “el año pasado, **he probado** (aprobé) en todo”.
- “En el primero **hemos tenido** (tuvimos) una profesora de Tánger muy buena”.

³⁷ Fernández (1991: 506).

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

- **hemos comido** (comimos) en un restaurante muy *bien* (bueno), y su comida (estaba) muy buena,

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

La simplificación metodológica en la que se cae con frecuencia, a pesar de sus bondades y a pesar de que infunde en el alumno cierta seguridad al considerar éste que cuenta con una herramienta “segura” que le permite elegir el tiempo adecuado con bastante tino, y si bien surte efecto en un principio, a largo plazo origina muchos tropiezos y acarrea problemas de sobregeneralización que el alumno no consigue superar con facilidad, convirtiéndose esas reglas que son facilitadas *a priori* para simplificarle la cuestión, una vez interiorizadas, en una referencia ineluctable que nada fuera de ella es asimilado por el alumno, al menos no con tanta facilidad³⁸.

S. Fernández³⁹ advierte esta cuestión justamente, en diferentes grupos de alumnos extranjeros, de diferente procedencia, -un grupo de lengua materna árabe incluido-, que muestran dificultades para asimilar esta distinción entre el indefinido y el imperfecto, y subraya que esa impericia común a todos los alumnos extranjeros lo que delata es un fallo en la metodología empleada, concretamente en lo que se refiere a la transmisión el valor relativo-absoluto de

³⁸ Véase Torres González (1997:192).

³⁹ Fernández López (1991: 459).

estos tiempos que suele pasarse por alto tanto en las gramáticas para extranjeras como en las aulas:

“En las gramáticas dirigidas a extranjeros, al intentar dar unas normas asequibles, se simplifica excesivamente el tema, se olvidan con frecuencia puntos clave y se propone un listado de valores, con ejemplos que ilustran claramente lo que se expone, pero que se invalidan muchas veces cuando el alumno intenta aplicarlos.”⁴⁰

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

Los ejemplos en que el uso del imperfecto es inducido por los marcadores temporales, que le sugieren al alumno una acción duradera, se dan con bastante frecuencia:

- “no había otra alternativa, y **empezaba** (empecé) a estudiar español”⁴¹.
- “**trabajaba** (trabajé) (durante) dos años en *deferentes* trabajos”.
- “vine aquí y **empezaba** (empecé) a estudiar la lengua española, **estudiaba** (estudí) tres meses en el *centro cervantes*”.
- “Ellos **cogían** (cogieron) grepe (durante) mucho tiempo por el frío, pero yo no **cogía** (la cogí) porque yo (tengo) *risistencia*”.

Otras veces, es el significado del verbo el que sugiere una acción prolongada

⁴⁰ *Ibid.*: p. 459.

⁴¹ Se entiende que por mucho tiempo.

en el tiempo, e incluso ambos factores pueden conjugarse para originar una elección fallida del tiempo empleado:

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

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

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

no, por lo que su 'cómputo discursivo' -por decirlo de alguna manera- queda pendiente de más información"⁴²

Y continúa explicando:

"(...) con el imperfecto no sabemos, no disponemos de información para integrar el contenido verbal en la progresión narrativa del texto (...) Desde un punto de vista discursivo, por tanto, el imperfecto y su falta de especificidad crea una especie de suspensión informativa que requiere de resolución, de más datos. En cierto modo, el imperfecto es un tiempo con puntos suspensivos, un momento de espera en el avance del texto"⁴³

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

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

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

⁴² Castañeda (30- 32).

⁴³ Ibid.: p.37.

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

Santamaría⁴⁴ propone insistir en aquellas formas verbales del pasado que, por poseer múltiples rasgos funcionales o presentar sutiles matices estilísticos, son difíciles de apreciar por el alumno y originan un uso inadecuado de los tiempos. El profesor debe ser consciente de esas dificultades, para poder así centrar el trabajo en ellas, mediante las prácticas adecuadas, observando la gradación apropiada para cada nivel, aunque el fin último en una clase de lengua extranjera debe perseguir la competencia comunicativa, por encima de la lingüística o gramatical que preferiblemente se observaría en niveles más avanzados. No obstante, las prácticas deben enfocarse hacia el fomento del relato y de la narración donde el uso de las formas del pasado se produce de forma espontánea⁴⁵.

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

⁴⁴ Santamaría (1993: 45).

⁴⁵ Ibid.: p. 47.

5.2.4.2. El modo verbal: el uso del subjuntivo

El subjuntivo imperfectivo, llamado en árabe *a-Imudā:ri' al-mansū:b*, es requerido en las subordinadas a las que se antepone una de las marcas modificadoras, y sin subordinación, cuando va precedido de la partícula de negación “*lan*” tras la cual, además, cobra el valor de un futuro⁴⁶. En el dialectal, en cambio, el subjuntivo, en su proceso de separación del clásico, con la consecuente simplificación gramatical, se ha neutralizado.

No es de extrañar, pues que el alumno marroquí no asocie ni vincule estos usos con los que tiene el subjuntivo en español, puesto que -aun coincidiendo en algunos aspectos- son bien dispares uno y otro. En vista de ello, la propuesta de Doggui⁴⁷ -que aboga por una separación entre los dos conceptos con sus correspondientes valores en una lengua y otra- se nos antoja muy atinada, ya que apelar a comparaciones que, más que contribuir a esclarecer determinadas dudas, acabarían avivándolas, no nos parece beneficioso, ya que, este caso, no le estarían haciendo más que “un flaco favor” al alumno en un momento crítico de su aprendizaje.

No obstante, a nadie se le escapa que, aún adoptando esta medida, no resolvemos el dilema de afrontar el aprendizaje de un concepto ajeno al alumno, tratándose de uno de los contenidos que peor “se digieren” en una clase de español como lengua extranjera. Los distintos valores del subjuntivo, su polivalencia y sus correlaciones les resultan especialmente complejas a los alumnos extranjeros en general, y a los marroquíes en particular. Incluso,

⁴⁶ Corriente (1996: 157).

⁴⁷ Doggui (1989: 10).

aquellos que cuentan con muchos años de instrucción y demuestran tener una aceptable fluidez en español, no consiguen, sin embargo, dominar todos los usos relacionados con este tiempo. Señalando esta polivalencia del subjuntivo, precisamente, A. Castañeda Castro⁴⁸ apunta que:

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

La oposición entre el indicativo y el subjuntivo no es regida únicamente por circunstancias sintáctico-semánticas, sino que, en muchas ocasiones, el contexto da lugar a situaciones ambivalentes, en que únicamente el contexto discursivo es el que puede decidir un uso u otro. Incluso aquellos casos en que la norma impone una determinada opción sin posibilidad de elección, el amplio y enmarañado abanico de posibilidades discursivas puede justificar una elección infrecuente⁴⁹, lo cual constituye una dificultad añadida para el alumno que no puede moverse en este terreno sin exponerse a las inseguridades, e irremediabilmente al error.

Para el alumno marroquí, el subjuntivo no es una realidad nueva, puesto que el francés también cuenta con este modo, pero también en francés es una fuente de dudas y problemas, ya que el alumno, con la referencia de su lengua materna en que el subjuntivo se articula de forma distinta y posee otros valores diferentes, no termina de asimilarlo. En árabe, el carácter de irrealidad o virtualidad que el modo subjuntivo expresa específicamente en español no es

⁴⁸ Castañeda Castro (1993: 61).

⁴⁹ *Ibid.*: p.67.

preponderante, de hecho, a veces, el uso de este modo es requerido por la simple aparición de una partícula, o en determinadas oraciones subordinadas precedidas de algún elemento modificador, mientras que en el dialectal esta distinción modal es inexistente, y la suposición, irrealidad o duda se expresan echando mano de otros recursos alternativos.

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

- “espero *qui tu* **acceptas** (acceptes) mi *invitar* (invitación)”.
- “me pasado (es) muy negro, espero que el futuro **es** (sea) muy blanco”.
- “Es *nisesario* que Pepe **coge** (coja) unas vacaciones”.
- “Omar tiene que *contistar rapido* para que *Louis* **está** (esté) *preparado*”.
- “(...) no creo que **hay** (haya) más *payses* (países)”.
- “Luis **conseja** (aconseja) a Omar que **estudia** (estudie) mucho para *probechar* (aprovechar) *mijor* el viaje”.
- “Juan dice al *taxi* (taxista) que lo **lleva** (lleve) al hotel”.
- “yo espero **vienes** (que vengas) a *vevir* en este *májico mondo*”.
- “*ojalah* que me **lleva** (lleve) con ella”.
- “*nesecita el* médico *por que* (para que) la **examina** (examine)”.
- “hasta *hora*, no he visto ninguna novela **merece** (que mereciera) la pena”.
- “lo *joro* por Dios, *porque* (para que) no **mi dice** (me diga) que soy *mintiroso*”.
- “Esa gente no *mi* gusta, (es) como si no **existe** (existiera) para *mi*”.
- “este situación no creo **va a seguir** (que vaya a durar) *mucho*”.
- “El profesor da palabras en *la* clase para que tú **sacas** (saques/ emplees) *lo* (las) que *tú puedes* (puedas) *con hablar* (hablando)”.
- “(...) *si lo* **hiciera** (*hubiera hecho*), **debía** (debería) pagar el precio”.

- “A mí me **gusta** (gustaría) ser profesor de español, es mi plan. Si yo **soy** (fuera) profesor, daría *buenos puntos* (buena nota) a los alumnos”.
- Si yo **sería** (fuera) *journalista* (periodista), **demostro** (demostraría) la verdad a *la gente entera* (a todo el mundo)”.
- “Si la *socieda* **es** (estuviera) bien, los *neños* no **sean** (estarían) en la calle”
- “Ilegué *minuta* (un minuto) antes de **cierran** (que cerraran) la puerta”
- “Cuando **llegas** (llegues), *llama mi* (llámame por) *en el telephono*”
- “*ahí* (allí) es normal **te dicen** (que te digan) moro”
- “el gobierno quiere **sospenden** (que suspendan) todos, porque trabajo *nada* (no hay) y (los) alumnos *dispues de estudian* (terminar los estudios), no *hay* (encuentran) trabajo”
- “*quiro* una casa bonita **tiene** (que tenga) *jardin*”

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

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

Es evidente la necesidad de usar la regla para orientar al alumno en su elección, pero también es necesario presentarla supeditada a otros procesos que la hagan digerible y deducible desde la práctica. Los ejercicios comunicativos propician este modelo integrador y la excusa perfecta para incorporar la destreza gramatical -junto con otras-, presentándosela al alumno en un formato atractivo que es la tarea comunicativa, y que incluso es más eficaz para la adquisición de los mecanismos lingüísticos, que otros de índole estructural que adoptan la repetición como vehículo de automatización del *input*⁵⁰. Por otra parte, cabría, además de insistir en el valor temporal, llamar la atención sobre el valor semántico de cada caso a efectos de justificar la elección modal y dilucidar las diferencias que implica el uso de un modo u otro, para facilitar así su comprensión.

5.2.4.3. Ser y estar

El árabe, además de la oración predicativa con núcleo verbal, posee una estructura que consiste en la yuxtaposición de un sustantivo determinado -que realiza la función de sujeto- a un adjetivo o a otro sustantivo indeterminado que hace de predicado, sin la intermediación de ningún núcleo verbal, formando así la denominada “oración nominal”⁵¹, equivalente *grosso modo* a la oración copulativa en español. Esta misma estructura puede verse alterada por una serie de modificadores -como es el auxiliar *k:ana* equivalente a “ser” en el pretérito-, que le aportan un matiz temporal o aspectual.

⁵⁰ Castañeda (1993: 72).

⁵¹ Corriente (1996: 65).

Esta estructura cuando es vertida al español, equivale a una oración copulativa en el presente de indicativo. Cuando, en cambio, es modificada por alguno de los auxiliares, la oración en español se traduce como una oración copulativa en el pasado o en el futuro, según el tiempo en que aparezca conjugado el verbo modificador en árabe⁵².

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

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

Esta elisión del verbo, sin embargo, no se produce -o se produce

⁵² Riloba (1982: 146).

excepcionalmente- cuando la oración está en el pasado o en el futuro, debido a que en árabe, el verbo, en estos casos, sí se expresa.

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

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

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

- “je suis professeur” (soy profesor)
- “je suis content” (estoy contento)

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

- “estaré profesor” (por “seré profesor”)
- “soy contento” (por “estoy contento”)

Afortunadamente, los alumnos marroquíes conforme van avanzando en su proceso de aprendizaje consiguen superar muchas trabas, y conforme van adquiriendo el español van accionando, con más o menos éxito, las normas que regulan el uso de *ser* y *estar* a pesar de que es una de las cuestiones más complejas, entre otras cosas, porque precisamente muchos de los usos se le escapan a la norma, y obedecen a factores de muy diversa índole, como puede ser el sicolingüístico, el sociolingüístico o el pragmático⁵³. Esto es así hasta el punto de que la única oposición viable es la que establece la semántica, ya que desde el punto de vista sintáctico, *ser* y *estar* se realizan prácticamente en los mismos contextos, siendo lo único que determina o restringe la aparición de una forma u otra es el sentido o el contexto semántico⁵⁴.

Las dificultades se desencadenan en el momento en que el alumno tiene afianzados ciertos parámetros distintivos en el uso de las dos formas, y de repente se encuentra con usos que le crean cierto desconcierto, una vez interiorizada la norma que le confería cierta seguridad, en la medida en que estos usos supuestamente la contradecirían, por lo menos desde su percepción

⁵³ Méndez Cea (1998: 561).

⁵⁴ Okab (1991: 27).

subjetiva de las cosas, en que las oposiciones transitorio/ permanente o temporal/ intemporal por ejemplo -que se suelen enseñar al alumno como diferencias decisivas entre los dos verbos y que éste considera como la infalible “prueba del algodón”- se ponen en entredicho, ya que estos criterios pueden estar sujetos a la propia visión personal y subjetiva que fragua el alumno acerca de una determinada realidad, considerándola como temporal cuando no lo sea, o presentando cualidades y circunstancias no transitorias como transitorias y viceversa, influyendo esta percepción, sin duda, en la consecuente elección⁵⁵, como bien se puede advertir en las muestras que siguen:

- “espero que **seas** (estés) *in* contacto siempre *conmego*”.
- “**Es** (está) abierto todo el día”.
- “es muy difícil la *epoca* de niño, porque yo **estaba** (era) el mayor”.
- “Julio **está** (es) un hombre trabajador”.
- “Julio **es** (está) *continto* con su profesión”.
- “La vida para él **está** (es) fantástica”.
- “Luis **estaba** (era) un estudiante de *enformatica*”.
- “Omar **es** (está) muy ocupado con sus clases de español”.
- “yo **soy** (estoy) muy contento *por* (de) estar aquí”.
- “yo **soy** (estoy) muy bien, gracias”.
- “su trabajo **está** (es) peligroso, pero él **es** (está) a gusto”.
- “el parque **está** (es) un parque maravilloso”.
- “el *profisor* **está** (es) bueno porque explica *bueno* (bien) *lectionas* (las lecciones)”.
- “**era** (estuvo) fatal *la discusión* (el debate)”.
- “Yo **estoy** (soy) capaz *para* (de) entender, pero *hablo* (hablar) (es) más difisíl”.

⁵⁵ Ruiz Ortiz (1993: 36).

- “como **es** (está) tu familia? ¿bien?”.
- “**estamos** (somos) *concientes* de la situación”
- “el mundo **es** (está) lleno de gente *malos*”
- “yo quiero un chico que **está** (sea) *sencero*”

Ruiz Ortiz⁵⁶ encuentra que la principal causa de los errores en que incurren frecuentemente los alumnos marroquíes de secundaria se halla, bien en una interpretación errónea de los contenidos gramaticales que se imparten en clase, bien en la propia naturaleza de los ejercicios en que generalmente hay que rellenar unos huecos con el correspondiente verbo, sin contextualizar el mensaje que se propone como ejercicio.

C. Méndez Cea⁵⁷ a su vez, insiste en la necesidad de contextualizar los enunciados, y plantea, asimismo, la sustitución de los contenidos gramaticales que pueden convertirse en una trampa para el alumno, por otros conceptos más genéricos, como es el de “esencia” frente al de “circunstancia” que resumen los valores de estos dos verbos.

J. F. Santos⁵⁸ defendiendo idéntico planteamiento, sostiene que la principal diferencia significativa existente entre estos dos verbos y que impone la elección de un verbo u otro, estriba en que:

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

⁵⁶ *Ibid.*: p.37.

⁵⁷ Méndez Cea (1998: 561).

⁵⁸ Santos (1990) citado por, Ruiz Ortiz (1993: 41).

Planteamiento, que desde un punto de vista didáctico, nos resulta de un enorme interés sobre todo, -y ateniéndonos de nuevo a la propuesta de Méndez Cea⁵⁹- si es el propio alumno quien se expone a extraer o deducir esos principios básicos a través de la práctica comunicativa.

Pero no cabe duda de que el alumno deba también aprender a distanciarse de la norma -una vez interiorizada- y, en un momento dado, adaptarla al uso. Para ello, Méndez Cea⁶⁰ propone una serie de actividades con ejemplos ambiguos, en cuanto que admiten más de una interpretación y más de una elección gramaticalmente correcta, dependiendo de la intención del hablante, del contexto y demás factores que son, en definitiva, los que deciden una elección u otra dentro de los enunciados propuestos, los cuales hay que discutir, analizar y explicar en clase justificando, en cada caso, el porqué de la elección.

Este tipo de actividades puede resultar mucho más ameno y motivador para el alumno, y probablemente mucho más eficaz que los típicos ejercicios en que hay que rellenar huecos con el verbo adecuado, tarea que el alumno realiza, las más de las veces, mecánica y siempre desganaadamente.

⁵⁹ Méndez Cea (1998: 563).

⁶⁰ Méndez Cea (1998: 563-564).

CAPÍTULO 6

El español en estudiantes marroquíes: plano léxico- semántico

6.1. Introducción

A pesar de la discrepancia de los métodos propuestos para su consecución, la competencia léxico- semántica es un objetivo clave en la enseñanza de idiomas¹, y sobre su demarcación se produce una avenencia unánime, concretamente en lo que se refiere al hecho de que ésta, más allá del almacenamiento de un listado de palabras o de su organización en campos semánticos, -concepto denominado genéricamente “léxico”, implica la ejercitación o la puesta en marcha de una habilidad innata que posee el hablante, -una especie de Gramática Universal de Conceptos- y que le permite a éste crear nuevas palabras a partir de las reglas de Buena Formación Conceptual-, concepto que recibe el nombre de “lexicón” y que frente al de

1 Véase Galeote y Sáez (1994: 54).

“léxico”, de carácter estático, resulta enormemente dinámico y da perfecta cuenta de la capacidad creativa del lenguaje².

Partiendo de esta concepción generativista, M. Baralo adopta la hipótesis de que la organización del lexicón tiene una base común o afín en todas las lenguas:

“(...) la organización del lexicón mental es cualitativamente semejante en lengua materna (LM) y en lengua extranjera (LE) en cuanto a su organización y funcionamiento. Obviamente, en el caso de la apropiación de las lenguas no nativas, estará siempre presente el conocimiento de la LM y de las otras LE aprendidas, disponible para transferir sus bases léxicas, por diferentes mecanismos y estrategias.”³

Gómez Molina, a su vez, señala que al menos en las fases iniciales, y a medida que el alumno aprende a desarrollar unas redes autónomas, se produce una interconexión entre la lengua materna y la que está en proceso de aprehensión⁴. Además, llama la atención sobre una realidad inherente a la adquisición de la competencia léxica, que es la trascendencia del componente cultural en la apropiación del léxico, arguyendo lo siguiente⁵:

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

² Véase Baralo (2001: 22).

³ *Ibid.*: p.7.

⁴ Gómez Molina (2004:508).

⁵ Gómez Molina (2004:493).

Así pues, la tarea del alumno extranjero no debe circunscribirse a engrosar su repertorio léxico, sino que la debe trascender a otra más compleja, consistente en poder reconocer todas las variantes significativas que las unidades léxicas poseen, establecer relaciones asociativas entre ellas, y sobre todo, saber emplearlas adecuadamente en un contexto⁶. Y para ello el alumno necesita contar con un caudal cultural importante, para poder enraizar sus conocimientos léxicos y enmarcarlos en el contexto cultural idóneo, para así poder comprenderlos y, a continuación, emplearlos adecuadamente. No es fortuito el que gran parte de los malentendidos o gazapos de los alumnos extranjeros vengan inducidos, no por errores lingüísticos precisamente, sino más bien por el desconocimiento de ciertas realidades culturales, y es en el plano léxico, donde más apremiantemente se manifiesta la necesidad de ese trasfondo cultural, puesto que la palabra no cobra realmente su valor significativo si no es dentro de un contexto cultural.

6.2 Errores léxicos: tipología y causas

El alumno marroquí, como es obvio, manifiesta deficiencias en el manejo y uso del léxico español. Aunque no es fácil establecer una taxonomía de los errores, debido a que, muchas veces las causas se imbrican y se hace difícil aseverar que se trata de una en concreto -y no de otra-, pero podemos observar que de los errores interlingüísticos o propios de la fase de aprendizaje

⁶ *Ibid.*: p, 491.

en que se halla el alumno, algunos son intralinguales⁷, como cuando se trata del uso inadecuado de algunas palabras, por confusión o analogía fonética con otras, de sobregeneralización semántica o del uso de palabras inexistentes en español, así como el de giros o perífrasis improcedentes, errores todos relacionados con la lengua meta, mientras que otros son idiosincrásicos, inducidos directamente por la lengua materna, o por la primera lengua extranjera que conoce el alumno, la cual, debido a la estrecha relación tipológica que guarda con el español, y a las afinidades léxicas que tienen ambos idiomas, es una constante fuente de interferencias, y que hacen de este terreno uno de los más -cuando no el más- susceptible a la influencia francesa. Asimismo, hemos podido constatar que, según el nivel de aprendizaje en que se halle el alumno, unas causas resultan más determinantes que otras en la generación del error, por lo que, además, se puede establecer una clasificación de estos errores en función de su grado de reincidencia o en función de su frecuencia de aparición en la producción del alumno. Así, pues, y según los datos del corpus, se desprende que los alumnos principiantes tienden a hacer uso de estrategias de asociación, recurriendo, en un porcentaje muy alto, a préstamos de la lengua materna o del francés. Estos alumnos, además, y en menor medida, por analogía fonética o semántica, confunden significantes existentes en español, con otros que poseen otro significado, o incluso con algunos que son fruto de un uso fallido de las reglas de derivación.

⁷ Yoneyama y M. Sano, citados por Cuesta Estévez (1998: 266), establecen seis tipos de errores "intralinguales": de generalización excesiva, de simplificación, de desarrollo, inducidos (por un diccionario o manual de texto), de evitación y de producción excesiva (repetir excesivamente una palabra o expresión).

Estas causas, sin desaparecer del todo, a medida que se avanza en el aprendizaje, van menguando, a favor de otras, que en el fondo, no son más que la evidente y sana señal de que el alumno está ensayando sus conocimientos o experimentando con la lengua, dando así rienda suelta a la inventiva, o a lo que es lo mismo, la vena creadora, dando lugar a palabras inventadas, a giros y a perífrasis y, en definitiva, a formas ingenizadas para expresar lo que, a falta de una sólida base léxica, es incapaz de contar en un lenguaje más certero.

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

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

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

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

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

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

6.2.1. Errores intralinguales

El alumno, en su proceso de aprendizaje y haciendo uso de unas estrategias *grosso modo* universales, a menudo comete errores propios de esa etapa⁸, los cuales por otra parte refuerzan la teoría de que el proceso de adquisición del léxico es fundamentalmente un proceso de creación, que el alumno emprende a partir de los paradigmas propios de la lengua meta⁹, y así, aprovechando los procedimientos propios de la morfología derivativa, el alumno puede llegar a generar significantes inexistentes en español, porque evidentemente, las posibles combinaciones que brindan las reglas de derivación y que conforman un bloque inagotable de palabras potencialmente posibles, no siempre coincide con el de las palabras reales, que el sistema de la lengua, en un momento dado y por razones totalmente arbitrarias, ha incorporado para formar ese conjunto llamado “léxico” y que en proporción, es

⁸ Baralo (2001: 27).

⁹ Fernández (1991: 316)

mucho más reducido que el corpus potencial que proporcionan las reglas derivativas¹⁰:

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

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

- “*me* ciudad se *destangue* (distingue) *de* (por su) gran playa”
- “yo *espiedo* (me despierto) a las ocho”
- “(...) *por compro la libros* (para comprar libros) de *lituratura* (literatura)
- “no, es muy caro. *obrigalo* (olvidalo)”
- “*cualto* (cuánto) vale?”
- “*desflutamos* (disfrutamos) con ellos”
- “toman dos platos *indeferentes* (diferentes)”
- “Hola Luis ¿*Quit- al?*”
- “el *coligio que* (donde) estudiaba *allí* (es) muy *antecuo* (antiguo)”
- “(por) la tarde yo voy (a) *el cafeteria* (para/a) beber *una cafe* y después (a) *la sale de jugar* (al salón de juegos)”

¹⁰ Baralo (2001: 9-10).

- “tingo *me* (el) **sugundo** (segundo) año”
- “te **petece** (apetece) un café con *un* leche”
- “el *profisor está* (es) bueno porque explica *bueno* (bien) **lectionas** (las lecciones)”.
- “En *las* vacaciones, *he viajado* (viajé) a Rabat y *he visitado* (visité) los **monimentos** (monumentos) famosos”
- “*había* (habían) mantenido una buena **amistada**”
- “va a *la* mercado a **midia dia** (mediodía)”
- “**no** (lo) siento, no puedo *aciptar*”

Asimismo, tiende a confundir significantes afines:

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

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

- “no, es muy cara. **regatear** (rebaja el precio) (un) poco por *favor*”
- “**era** (estuvo) fatal *la discusión* (el debate)”
- “mis padres son muy **comprensibles** (comprensivos)”
- “los **personajes** (las personas) trabajan”
- “aquí la gente es **complicada** (está acomplexada)”
- “he **obtenido** (tenido) una amiga *ahí*”
- “se come **pezes** (pescado)”

- “(...) como tengo mucho **papeleo** (muchos papeles)”
- “**el pueblo** (la gente) **comer** (toma) café con leche”
- “El domingo, me gusta **la mira a** (ver) la *television*”
- “entre nosotros hay un gran **límite** (distancia)”
- “los *neños* toman un **danone** (yogur)”¹¹

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

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

Esta habilidad es mucho más difícil de adquirir, puesto que depende en gran medida del grado de familiarización del alumno con la lengua que aprende y con la cultura en la que ésta se enraíza, a medida que incrementa su experiencia, o ensaya sus conocimientos en las más diversas situaciones de comunicación¹².

¹¹ Aquí además de ser un caso de sobregeneralización semántica, es un calco del dialectal marroquí.

¹² Véase Barros (1999: 420).

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

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

6.2.2. Errores idiosincrásicos

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

- voy a **suk** (al mercado)”
- “a un **fuerzo** otra (en otra ocasión)”¹³

¹³ En árabe, “fursa”.

- “María es *la **secríttera*** (secretaria)”¹⁴
- “*a mí* (Yo) prefiero ayudar (a la) *ginte*, (ser) *la **fermira***¹⁵ (enfermera) o *medique* (médico)”.
- “(...) y *preparando* (preparo) mi ***maleta***¹⁶ (mochila) y voy a la escuela”
- “puedes beber una ***monada***¹⁷ (gaseosa)”
- “voy al ***campo de la pelota*** (estadio)”¹⁸
- “yo *lee* (me voy a estudiar) y yo *vuelve* a casa”
- “*demostro* (demostraría) la verdad *a la **gente entera*** (a todo el mundo)”.
- Si yo soy (fuera) profesor, daría ***buenos puntos*** (buena nota) a los alumnos”.

Mendoça de Lima¹⁹ asevera que:

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

No obstante, en el caso que nos ocupa, al no llevarse a cabo el aprendizaje en una situación de inmersión, el plano cultural sale relativamente perjudicado o desatendido en detrimento de otros, aunque cabe señalar que la procedencia del alumno, según sea de la zona norte, de influencia española, o del sur, de predominio francófono, tiene mucho que ver con el nivel de conocimientos culturales que tiene éste, revelando una evidente desventaja este último con

¹⁴ A pesar de parecer un caso de deformación formal, aquí se trata de un caso de transferencia desde la LM, puesto que la palabra, tal y como aparece en el ejemplo, es un extranjerismo que adoptó el árabe y que el alumno calca fielmente.

¹⁵ Esta palabra, de origen español, pertenece al dialectal marroquí.

¹⁶ Esta palabra es otro hispanismo que se ha introducido en el dialectal marroquí, después de sufrir un ligero cambio semántico, adquiriendo además del significado que tiene en español, el de “mochila”, concretamente la que usa un colegial.

¹⁷ Esta palabra es igualmente del dialectal, y procede de la palabra española “limonada”.

¹⁸ En los últimos cuatro ejemplos, se trata de calcos semánticos.

¹⁹ Mendoça de Lima (1999: 309)

respecto al alumno norteamericano, para quien la cultura española, por una serie de circunstancias históricas y geográficas, no es del todo ajena. No obstante, los alumnos, en general, desconocen algunos aspectos culturales, como puede ser el valor de la moneda:

“yo quiero comprar un móvil moderno y barato
(...)”

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

“Quiero comprarme un *mobil*

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

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

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

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

“-me gusta pero cual es su precio

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

“Quiero a Nokia. *cual* precio

- 1200 pts
- no es muy cara. *regatear* poco por *fabor*

- toma a 1000 pts
- bale*, toma”

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

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

En lo que se refiere a la influencia francesa, se hace más que patente que el léxico francés invade totalmente el campo del español. Baralo ya señalaba que cuando la distancia entre la lengua objeto y la o las lenguas conocidas por el alumno es cercana, éste, mediante la transferencia es capaz de generar un gran caudal léxico²⁰. De hecho, así se produce en este caso, y el léxico del alumno marroquí se ve completamente inundado por términos franceses, adoptados literalmente o adaptados ligeramente al español:

- “*oui, c’est* muchos gracias”
- “me gusta la *idée* (idea)
- “tomas un poco de dulce *et* (y) un café”
- “*ton* (tu) amigo”
- “tomas café *ou* (o) té”
- “tú irás a *l’école* (colegio)”
- “un *seul* (solo) *teronnes* (terrón) de *zócar*”
- “quiero un *portable* (móvil) (que) es (sea) barato y moderna”

²⁰ Baralo (2001: 27).

- “Yo ofrece (te ofrezco) un café **au lait** (con leche)”
- “yo voy con eso (éste) a **la cinéma** (al cine)”
- “(en) el desayuno (la) gente **comer thé y pain y croisan**”
- “en el almuerzo se come **una tajen²¹** y **salades** (ensaladas) y postre”
- “**prendo** (me tomo) el desayuno” (En francés “je prend le déjeuner”)
- “yo **fai** (hago) me ejercicios” (En francés “je fais”)
- “yo **fino** (termino) **mi estudia** (de estudiar) a la dos” (En francés “je finis”)
- “**pas** (no hay) problema” (En francés “pas de problème”)
- “el domingo voy **a me amiga**” (En francés “chez mon amie”)
- “yo te **attendre** (te esperaré) (En francés “je t’attendrais”)
- “comen algo **legero** como **omletas** (tortillas)” (En francés “omlettes”)
- Si yo **sería** (fuera) **journalista** (periodista), **demostro** (demostraría) la verdad a **la gente entera** (a todo el mundo)” (En francés “journaliste”)
- “no **fonctiona** (funciona) más” (en francés “fonctionne”)
- “vende **le sup** (sopa)” (En francés “la soupe”)
- “(...) porque yo pensaba (que) yo **vengo** (venía) **aquí** al **paradiso** (paraíso)” (En francés “paradis”)
- “**en un día de los días** (un día), he llegado (llegué) **en retarde** (tarde)” (En francés “en retard”)

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

²¹ Por *tayin*, plato típico marroquí.

unidades, cuya estructura, las más de las veces, se construyen al margen de los paradigmas regulares²².

6.3 Enseñar léxico: algunas propuestas

Frente a la tarea del alumno que consiste en aprender, cabe destacar la del profesor que ha de guiar convenientemente ese aprendizaje. En este campo se plantea una problemática, y es que no es tarea fácil delimitar qué léxico hay que enseñarle al alumno extranjero. De hecho, uno de los asuntos más debatidos y que mayor interés han suscitado en este ámbito ha sido precisamente éste. El debate ha dado lugar a diferentes propuestas, aunque hay bastante consenso en que, en los niveles iniciales, lo que se debe perseguir es que el alumno conozca aquellas formas con más frecuencia de uso²³, puesto que en esa fase, según Salaberri, no se puede hablar de necesidades del alumno, sino más bien de intereses inmediatos²⁴. Encauzar el aprendizaje del alumno hacia un fin determinado en función de sus necesidades, no se puede llevar a cabo sino en una fase adelantada, cuando el alumno ya tiene constituida una base.

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

“(...) el criterio de selección de los textos ha de venir determinado por el grado de importancia de los términos que en ellos aparecen y esta importancia ha de medirse por su grado de frecuencia y por la influencia del tema al que pertenecen.”²⁵

²² Véase García- Page (1996: 155).

²³ Benítez Pérez (1994: 12).

²⁴ Salaberri (1990), citado por Benítez Pérez (1994:12).

²⁵ De la Rosa (1997: 349).

No obstante, se produce una evidente disociación entre el léxico real que utilizan los hispanohablantes y el de los manuales, que obedece a unos criterios de selección subjetivos²⁶, y muchas veces anticuados, debido a que no tienen en cuenta ni la gradación en el vocabulario ni los intereses del alumno²⁷.

Otra de las cuestiones -de evidentes implicaciones socioculturales- que cabría contemplar, es la de no abordar el léxico fuera del universo social en que se crea, porque, evidentemente, el proceso de transmitir un significado, no termina en la traducción mecánica del concepto, entre otras cosas, porque un significado no sólo se da en un contexto lingüístico diferente, sino también dentro de un entramado social diferente²⁸. La enseñanza del léxico, pues, debe observar esta circunstancia y convertir este proceso en una interacción cultural, contribuyendo a enriquecer los puntos de vista del aprendiz sobre la realidad que desconoce, permitiéndole matizar los contenidos que, expresados en su lengua, quizá adquirirían un matiz diferente²⁹.

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

Para los alumnos marroquíes en concreto, además de estas propuestas, quizá resultaría enormemente provechoso el aprovechamiento del legado léxico común entre el árabe y el español, es decir, tanto de los hispanismos

²⁶ Gómez Molina (2004: 789).

²⁷ Véase Benítez Pérez (1994: 12). Retomaremos este tema, más en detalle, en la tercera parte que tiene por objeto el análisis de los manuales.

²⁸ De Castro (1999: 68).

²⁹ Para esta idea, véase Romero Gualda (1994: 179)

que forman parte del árabe dialectal, como de los arabismos que aún abundan en el léxico español³⁰. Este ejercicio contribuiría en gran medida a fomentar la imaginación asociativa de los alumnos en tanto que estrategia mnemotécnica³¹, además de favorecer la corrección tanto de la pronunciación como de la grafía de estas palabras que, han sufrido deformaciones formales y semánticas en ambas lenguas.

³⁰ Véase Dalila Fasla (1996: 141- 145) .

³¹ Hamparzoumian y Barquín Ruiz (2000: 109).

PARTE III

EL ESPAÑOL EN INSTITUTOS MARROQUÍES DE SECUNDARIA

CAPÍTULO 7

El español en institutos marroquíes de secundaria. Materiales didácticos

7.1. Introducción

Un manual, como descripción que es de un idioma -o más exactamente, de parte de un idioma- llevada a cabo con fines didácticos, es *a fortiori* una selección del mismo, obtenida a partir de lo que su autor juzga como lo más adecuado para enseñar, teniendo en cuenta las necesidades del destinatario¹.

No obstante, y a pesar de las enormes ventajas que pueda comportar, como toda crestomatía, supone una restricción o un truncamiento del idioma. Asimismo, puesto que en su formato más tradicional -y todavía más extendido- es un material impreso, tiene la desventaja de poder concebirse como un instrumento inflexible, y en manos de un docente inexperto, correr

¹ Fowler (1982: 193).

el riesgo de interpretarse como un elemento invariable y universalmente válido².

Otra de las restricciones que tiene que sortear un libro de textos es, sin duda, la que emana del sistema de evaluación, puesto que el compromiso tácito concertado entre profesor y alumnos presupone, de forma convencional, que la enseñanza impartida ha de servir para aprobar el examen. De esta manera, se establece una estrecha ligazón entre la enseñanza impartida y la evaluación, en la medida en que la primera debe servir de cauce para el examen, que es lo que, en última instancia, le importa al alumno perteneciente a un sistema educativo, que, a su vez, considera el examen como único sistema de evaluación, desde un punto de vista académico, válido para medir los conocimientos del alumno. En este sentido, el aprendizaje del idioma deja de ser un objetivo en sí mismo, para convertirse en un medio para un fin, que no es otro que el examen, y así los manuales, en vez de partir de lo que el alumno sabe o está en condiciones de saber y hacer, se diseñan en función de lo que los programas y los exámenes exigen³.

Sin embargo, el libro de textos no puede ni debe ser la panacea, porque, en definitiva, el factor clave en el proceso de aprendizaje no es el manual y porque, tal y como asevera Fowler⁴:

“los buenos profesores pueden superar los malos libros pero los buenos libros no pueden superar a los malos profesores”

² *Ibid.*, p. 193.

³ Véase Fowler (1982:194- 95).

⁴ *Ibid.*, p. 195.

Según este autor, el libro de textos no es más que un vehículo, cuyo conductor es el profesor. Este vehículo debe ser, por una parte, lo suficientemente atractivo como para que el alumno quiera viajar en él -por sus ilustraciones y su diseño-, y por otra, debe ser técnicamente apto, eso es, en lo que a metodología y a organización de contenidos se refiere, las cuales, en este caso, deben ser valoradas por el profesor-conductor. Y siguiendo con la metáfora, Fowler arguye que:

“Hay coches costosos -hay libros que también lo son, y los alumnos tienen que comprarlos-. Otros no son los más indicados en determinadas circunstancias -un “Mini” es más práctico que un “Cadillac” en una ciudad muy motorizada-. El libro debe elegirse teniendo en cuenta las circunstancias concretas. El profesor no debe olvidar nunca que él es la pieza clave. El coche no puede ni debe conducirlo a él -el libro no puede enseñar por sí mismo.”⁵

El caso es que, el presente se muestra plagado de desafíos y, en los tiempos que corren, ese libro que enseñara por sí mismo pronto dejará de ser una utopía, y es que, con la creciente informatización, incluso se augura un futuro en que el profesor se vería suplantado por el monitor del ordenador y los materiales impresos por los digitales. Pero como el debate aquí no es el futuro, sino el presente de la enseñanza, creemos que el libro de textos, de momento, es una apuesta válida, y que por mucho tiempo, lo seguirá siendo.

Sin embargo, para valorar un libro de textos, resulta algo complicado establecer unos criterios de evaluación uniformes y ampliamente aplicables,

⁵ *Ibid.*, 199.

aunque la clave es que el libro reúna los requisitos necesarios que lo cualifiquen para estar en la base de una enseñanza- aprendizaje eficaz a la vez que amena, y que han de facilitarle la tarea a profesor y alumno, contemplando la heterogeneidad de los destinatarios y las diversas finalidades o motivaciones con las que emprenden su aprendizaje, y que, en la práctica, se manifestarían muy dispares.

Así pues, los materiales, en función de los objetivos que se planteen y del destinatario al que se dirijan, pueden seleccionar unos contenidos u otros, y éstos adecuarse o no a los objetivos propuestos. En consonancia con lo dicho, cualquier análisis de esos instrumentos utilizados en el aula, debe contemplar el principio de la adecuación, porque, partimos de la concepción de que todo material didáctico, según en qué momento y según con qué grupo de aprendices es utilizado, puede llegar a ser más o menos útil. En este sentido, el análisis debe hacerse en términos descriptivos, con el fin de determinar en qué circunstancias es mejor la aplicación de un método frente a otros.

7.2. Descripción de los programas

Los fundamentos teóricos que orientan el currículo del español dentro el sistema educativo marroquí emanan de las recomendaciones de la Carta Nacional de educación y Formación, y, los planes de estudio, asimismo, vienen establecidos por el Ministerio de Educación, aunque su elaboración es obra de una comisión de profesores e inspectores -con la colaboración de la Asesoría Lingüística de la Consejería de Educación-, quienes, con la amplia experiencia docente que poseen en este ámbito y con miras a actualizar la

imperante visión conservadora y prescriptiva, en el curso 1997-98 elaboran un documento pedagógico esencial, a saber, las Orientaciones Pedagógicas (O.P.E), que es el que actualmente cimienta la enseñanza del español, abriendo así una fase de eclecticismo metodológico, en la que se siguen, muy de cerca, las directrices de un enfoque eminentemente comunicativo⁶.

Con la enmienda educativa del 2002, concretada por las disposiciones de la Carta Nacional de Educación y Formación, e ideada para la reestructuración de la enseñanza de las segundas lenguas extranjeras y la refundición de los programas en vigor, se procedió en el primer nivel de español a la unificación de las distintas ramas en las que se hallaba dividida esta enseñanza, en un único tronco común, con un programa unificado, que obedece a la misma distribución horaria (4 horas semanales) y a la misma secuenciación temporal. Al programa antes vigente se le aplican varias modificaciones: se reduce el número de las unidades didácticas programadas, con una redistribución de los contenidos morfosintácticos, al mismo tiempo que se le incorporan, y por primera vez de forma específica, los contenidos culturales, además de un tema transversal (Salud e higiene), como documento de apoyo y una ficha de lectura que consiste en una obrita de doce páginas adaptada al nivel de principiantes, cuya explotación queda fijada durante el segundo semestre. Los programas de los cursos segundo y tercero se mantienen sin apenas modificaciones, en espera de la concreción de nuevas enmiendas.

⁶ Santamaría (2000: 231).

7.2.1. Secuenciación temporal del programa del primer año

PRIMER SEMESTRE

Unidad I	4 Semanas	
Unidad II	3 Semanas	
Unidad III	2 Semanas	
Unidad IV	2 Semanas	
Unidad V	2 Semanas	
Unidad VI	2 Semanas	Total: 15 semanas (+ 2)

SEGUNDO SEMESTRE

Unidad VII	2 Semanas	
Unidad VIII	2 Semanas	
Unidad IX	2 Semanas	
Unidad X	2 Semanas	
Tema transversal	4 Semanas	
Estudio y explotación de la obra de lectura	3 Semanas	Total: 15 semanas (+2)

A lo largo del semestre, el profesor dispone de una semana para el trabajo de síntesis y el control continuo, entendiéndose este último como único modo de evaluación y como parte integrante de la actividad docente. Asimismo, el profesor ha de gestionar flexiblemente esta secuenciación, ya que dispone de un margen de libertad para alterar los contenidos en función de los que vaya exigiendo la situación, así como para explotarlos de la forma que más adecuada se le antoje.

7.2.2. Programa del primer año

Unidad	Áreas temáticas	Contenidos Comunicativos	Contenidos morfosintácticos	Contenidos culturales
Unidad I	Identificación personal	<ul style="list-style-type: none"> - Saludar, despedirse - Presentar (se) - Dar o pedir información: nombres, apellidos, origen, dirección, profesión, nacionalidad, edad, estado civil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo de ser, llamarse, vivir, hablar, hacer, estudiar, trabajar, aprender, tener. - Interrogativos: qué, quién, cómo, cuánto, cuándo - Pronombres personales sujeto - Artículo determinado e indeterminado (género y número) - Artículo contracto <i>a/</i> - Preposiciones: en, de - El género gramatical: adjetivos de nacionalidad - El sustantivo: género gramatical. - Presencia ausencia del artículo determinado en las forma de tratamiento - Tú/ usted 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa de España - Documentos españoles oficiales: DNI. - Los dos apellidos - Saludos formales e informales - personajes famosos del mundo hispano
Unidad II	Ubicación	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar existencia - Situar objetos: material escolar, muebles, etc. - Situarse y situar a otros: en el colegio, en casa, en la calle, etc. - Situar lugares: el colegio, la casa, el barrio, la ciudad, el país. - Orientar 	<ul style="list-style-type: none"> - Artículos indeterminados - Estar - Hay/ está - adjetivos posesivos (sing. y plural) - Preposiciones y adverbios de lugar - numerales cardinales - numerales ordinales (de 1º a 10º) - Verbos regulares e irregulares en presente de indicativo. - Interrogativos: dónde, a dónde, de dónde, por dónde, cuál - La obligación personal: tener que, impersonal: hay que - Estar + gerundio 	<ul style="list-style-type: none"> - Lugares típicos de las ciudades y pueblos españoles - Las comunidades autónomas

<p>Unidad III</p>	<p>Descripción</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Describir y comparar: a. lugares, calles, barrios... b. personas (retrato físico y moral) 	<ul style="list-style-type: none"> - Muy, mucho, bastante, poco - Los adjetivos demostrativos Masculino, femenino, plural - Los adverbios de lugar (consolidación y ampliación) - El comparativo de: <ul style="list-style-type: none"> - igualdad: tan...como, tanto...como, - superioridad: más...que, mayor...que - inferioridad: menos...que, menor... que - El superlativo: muy, -ísimo, el más...de, el menos...de - La frase exclamativa: qué...tan, qué...más - La forma impersonal (se vende/ se venden) 	<ul style="list-style-type: none"> - tipos de viviendas: casas tradicionales de España
<p>Unidad IV</p>	<p>Expresión del tiempo</p>	<p>Expresar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La hora - Los días - Los meses - Las estaciones del año - Acciones habituales - Acciones pasadas hechas recientemente 	<ul style="list-style-type: none"> - marcadores temporales: esta mañana, esta tarde, esta semana, este mes, este año, nunca, hace un rato, hace dos horas, etc. - Adverbios de tiempo: cuando, hoy, siempre, mañana, etc. - Ser y estar (ampliación) - Pretérito perfecto: participios regulares. - Presente de indicativo: verbos reflexivos y pronominales. - Expresión de futuro: ir a + infinitivo. - Pretérito imperfecto - pronombres reflexivos: me, te, se, nos, os, se - Preposiciones: de, desde, hasta, en, ya, aún/ todavía no 	<ul style="list-style-type: none"> - Horarios públicos en España - Las Navidades.

Unidad V	Gustos y preferencias	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar de gustos - Expresar aficiones - Expresar el agrado o el desagrado - Expresar la indiferencia - Expresar la admiración 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbos gustar, encantar, apetecer, preferir, soler. - Muy, mucho - Pronombres de objeto directo - Indefinidos: alguien, nadie, algo, nada, alguno, ninguno, jamás. - Adverbios: también, tampoco, sí, no, jamás, nadie, algo, nada, alguno, ninguno. - Expresión de la restricción: no...sino, no...más que, sólo... 	<ul style="list-style-type: none"> - Gustos y preferencias de los españoles
Unidad VI	Comida y restaurantes	<ul style="list-style-type: none"> - Invitar - Aceptar o rechazar una invitación - Pedir un menú en el restaurante. - Pedir la cuenta 	<ul style="list-style-type: none"> - Querer + infinitivo - poder + infinitivo - Alternancia e-ie/ o- ue - Imperativo (tú y usted) - pronombres personales complemento: proclíticos y enclíticos) - Preposiciones: con, sin (ampliación) - Gerundio: verbos regulares e irregulares (ampliación) - Secuenciación: de primero, de segundo, tercero, después, luego, al final, por último 	<ul style="list-style-type: none"> - Gastronomía española - ¿Qué hay que regalar a alguien cuando te invita?
Unidad VII	De compras	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar por el precio - Expresar una opinión - Hacer comparaciones - Saber colores, materiales y sustancias - Expresar medidas y cantidades 	<ul style="list-style-type: none"> - El verbo parecer/ se (ampliación) - El superlativo (ampliación) - Pronombres demostrativos - Adverbios de cantidad - Pronombres personales (enclisis) ampliación - Verbos reflexivos y pronominales (consolidación). - Pretérito perfecto (consolidación y ampliación) - Pronombres de objeto directo: lo, la, los, las 	<ul style="list-style-type: none"> - Los mercadillos, las rebajas (fechas de rebajas) - ¿Regatear? - La moda en España - Casas de moda españolas
Unidad VIII	Peticiones	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir de una manera formal e informal - Dar y pedir informaciones (consolidación y ampliación) - Expresar un deseo - Pedir, dar y denegar permiso - Disculpase - Poner excusas 	<ul style="list-style-type: none"> - Presente del subjuntivo: verbos regulares - Imperativo (ampliación) - Progresión: ir + gerundio. - pronombres personales: conmigo, contigo... - Pronombres posesivos: mío (s), tuyo (s), suyo (s), nuestro (s), vuestro (s) 	<ul style="list-style-type: none"> - Civismo - Tolerancia

Unidad IX	Órdenes y consejos	<ul style="list-style-type: none"> -Expresar: - un mandato - una prohibición - Dar consejos - Hacer advertencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Presente del subjuntivo: verbos irregulares (ampliación) - Imperativo (forma negativa) - Los relativos: que, quien, el/ la/ los/ las/ que - La obligación personal e impersonal: deber + infinitivo, es necesario, es obligatorio - El adverbio en <i>mente</i> - La voz pasiva 	<ul style="list-style-type: none"> - El tráfico - Las multas - Reglas de conducta
Unidad X	Referencias temporales y espaciales	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar en pasado - Narrar en pasado - Describir en pasado 	<ul style="list-style-type: none"> - Estilo directo e indirecto - Pretérito imperfecto de indicativo - Marcadores temporales 	<ul style="list-style-type: none"> - Biografías de personajes famosos: Pablo Picasso, Antonio Gaudí, Manuel de Falla... - Culturas precolombinas. - España musulmana y monumentos.
Tema transversal	Salud e higiene	Hablar de salud Estado físico, enfermedades, prevención, aseo diario.		

El programa, así estructurado, se nos antoja bastante completo, y la pedagogía en él pronosticada apela a un enfoque ecléctico en el que confluyen metodologías diversas, inspiradas en la psicología cognitiva y en el Enfoque Comunicativo, al plantearse la Carta, de forma explícita, el desarrollo de una enseñanza-aprendizaje supeditada a objetivos articulados en torno a metodologías activas y participativas como el Enfoque por Tareas, con la correspondiente adecuación de estos principios didácticos a la realidad psicológica y sociocultural del alumno marroquí, que el docente,

gracias a su experiencia dentro del aula, ha de orientar hacia estrategias personales para el desarrollo de las competencias necesarias⁷.

Sin embargo, desde una perspectiva más objetiva y ecuánime, quizá un programa de esta índole resulte demasiado ambicioso para un nivel de primero, y quizá lo que se le podría reprochar, en primer lugar, es la preponderancia de los contenidos gramaticales, que no se han reducido en función del número de las unidades programadas, sino que se han redistribuido de forma poco sutil, y quizá en detrimento de otros no menos importantes. Aunque, en definitiva, lo que se persigue es una metodología comunicativa, que contempla la integración de todos los factores y el trabajo de todas las destrezas, desde una perspectiva multidisciplinar, empleando un procedimiento en espiral -se consolida a la vez que se amplía-. Asimismo, en la secuenciación de los contenidos, se contempla la gradación en la dificultad -se va de lo regular a lo irregular, por ejemplo-, y en lo que se refiere a elementos culturales, el programa recomienda una serie de contenidos a título orientativo, dejando la iniciativa de explotarlos al profesor, quien además debe aprovechar los contenidos que vayan apareciendo, de forma fortuita en el aula, aunque cabe señalar que, en proporción, resultan bastante escasos.

La adición de la obra de lectura, según consta en la propia Carta, viene justificada con el fin de cubrir esta laguna metodológica y colmar las insuficiencias que notoriamente acusan los programas y los manuales, ya que los contenidos culturales -propuestos en unos e integrados en otros- son proporcional y significativamente escasos. Asimismo, como argumento para la

⁷ Carta Nacional de Educación y Formación, setiembre del 2002, Ministerio de Educación Nacional, Rabat.

incorporación de esta ficha de lectura, se aduce el propósito de mejorar la competencia lectora y auditiva del alumno, puesto que la versión impresa cuenta con una grabación realizada en voces nativas, para proporcionarle así al alumno un documento auténtico y un modelo vivo de cómo pronuncian los españoles. No obstante, al no estar esta versión en audio disponible para el alumno, puesto que, generalmente, sólo el profesor es el que dispone de un ejemplar, y al carecer éste, a su vez, del material necesario para su reproducción en clase en la mayoría de los casos, este fin queda claramente frustrado y abocado al fracaso.

7.2.3. Secuenciación temporal del programa del segundo año

El programa del segundo año comprende una secuenciación temporal distinta en cada sección, además de una distribución horaria y un número de unidades programadas distinto en cada caso, que oscila entre un mínimo de seis unidades para la sección de Letras originales y para las secciones técnicas, y un máximo de catorce para la sección de Lengua Española. En vistas de que la diferencia es sólo en volumen y no en esencia, reproduciremos aquí el programa más amplio correspondiente al de la sección de Lengua Española, que es el que cuenta con mayor número de horas y unidades.

PRIMER SEMESTRE

Unidad I	3 semanas
Unidad II	2 semanas
Unidad III	2 semanas

Unidad IV	2 semanas	
Unidad V	1 semana	
Unidad VI	2 semanas	
Unidad VII	2 semanas	
Unidad VIII	2 semanas	Total: 16 semanas (+1*)

SEGUNDO SEMESTRE

Unidad IX	3 semanas	
Unidad X	2 semanas	
Unidad XI	2 semanas	
Unidad XII	2 semanas	
Unidad XIII	2 semanas	
Unidad XIV	2 semanas	Total: 13 semanas (+1*)

*A lo largo del semestre el profesor dispone de una semana para el trabajo de síntesis y el control continuo, entendiéndose este último como parte integrante de su actividad docente.

7.2.4. Programa del segundo año

Unidad	Áreas temáticas	Contenidos Comunicativos	Contenidos morfosintácticos	Contenidos culturales
Unidad I	La casa	<ul style="list-style-type: none"> - Describir la casa - Situarla 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso, consolidación y ampliación - Usos y valores del: <ul style="list-style-type: none"> . Presente de indicativo . Pretérito perfecto de indicativo. . Pretérito imperfecto. . Pretérito indefinido. . Futuro . Presente de subjuntivo . Imperativo (afirmativo/negativo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa autonómico y lingüístico de España.
Unidad II	Vida escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Describir el aula, el centro escolar, etc. - Hablar de actividades escolares y extraescolares. - Tratar de las relaciones profesor/alumno alumno/profesor 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser y estar - Ser + participio (voz pasiva) - La negación: no, nunca, ninguno, nadie, tampoco, ni siquiera... - Preposiciones - Relativos. - Expresión de la repetición (volver a, otra vez, de nuevo, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos básicos de la geografía física y humana de España.
Unidad III	Oficios y carreras	<ul style="list-style-type: none"> - Obreros, profesionales, ejecutivos, etc. - Empleo y desempleo - Negocios. - Jubilación y problemas que conlleva - Planificar una entrevista de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación más...de, menos...que, tan...como, tanto...como - Superlativo relativo: el más...de, el menos...de - Pronombres personales (enclisis) - Usos de la partícula se - Pronombres y adjetivos demostrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos datos relevantes de la historia de España hasta el siglo XIX.
Unidad IV	Mundo juvenil	<ul style="list-style-type: none"> - Realidad y perspectivas - Ocupaciones y preocupaciones. - Conformismo e inconformismo - Carreras universitarias - Formación profesional - Delincuencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronombres posesivos. - Giros especiales: doler, gustar, apetecer, encantar, acabar de, seguir, ir llevar, venir + gerundio 	<ul style="list-style-type: none"> - Costumbres de España: tradiciones, fiesta, folclore, arte culinario, dichos y refranes, etc.

Unidad V	Aficiones y diversiones	<ul style="list-style-type: none"> - Gustos y preferencias. - Espectáculos: conciertos, teatro, toros, flamenco, etc. - Deportes: fútbol, tenis, atletismo, etc. - Televisión, vídeo, cine. - Juegos. - Música, lectura... - Excursiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretérito pluscuamperfecto de indicativo: formación y valores 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos básicos de la cultura española: música, pintura, arquitectura, literatura, cine, teatro, etc.
Unidad VI	Relaciones humanas	<ul style="list-style-type: none"> - Familia - Amistad, amor, odio, etc. - Tolerancia, xenofobia, etc. 	<p>Formación y valores del:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretérito perfecto del subjuntivo - Pretérito imperfecto del subjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Hispanoamérica: - Descubrimiento del nuevo Mundo - civilizaciones precolombinas
Unidad VII	Medios de información	<ul style="list-style-type: none"> - Televisión, radio, prensa escrita, publicidad, etc. - Destacar el papel de cada uno de ellos. Ventajas e inconvenientes. - Escribir artículos de prensa, anuncios, etc. - Leer y comentar programaciones 	<p>Algunos usos del subjuntivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo: - Obligación: es necesario que, es preciso que, es menester que, es imprescindible que, etc. - Deseo, voluntad, mandato: desear que, querer que, esperar que, ojalá que, pedir que, mandar que, aconsejar que, ordenar que, recomendar que, prohibir que, etc. - Duda: dudar que (dudar de que), no creer que, poder ser que, acaso, quizá + verbo, etc.) - Temor: tener miedo de que, temer que, etc. - Preferencia: preferir que, gustarle a uno que, etc. - Indiferencia: dar igual que, no importar que, etc. 	

Unidad VIII	Correspondencias	<ul style="list-style-type: none"> - Carta formal e informal. - Solicitud, instancia, etc. Curriculum vitae (C.V.) 	- Estilo directo e indirecto	
Unidad IX	Vida urbana	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos urbanísticos (edificios, chabolas, etc.). - Vivienda (crisis de alojamiento) - Transportes públicos y tráfico. 	- Otros valores del condicional	
Unidad X	Vida rural	<ul style="list-style-type: none"> - Naturaleza, paisaje, etc. - Agricultura, mecanización, etc. - Sequía, éxodo rural, etc. 	- Formación y valores del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo	
Unidad XI	Clima y medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Estaciones del año. - Problemas ecológicos, etc. 	- Correlaciones en presente y en pasado	
Unidad XII	Retratos y caracteres	<ul style="list-style-type: none"> - Retrato físico y moral. - Gestos, actitudes y comportamientos. 	Expresión de: <ul style="list-style-type: none"> - la condición - la temporalidad 	

Unidad XIII	Sueño y realidad	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos de azar (lotería, quinielas, etc.) - Narraciones fantásticas. 	Expresión de: <ul style="list-style-type: none"> - la finalidad - la causa 	
Unidad XIV	Viajes y turismo	<ul style="list-style-type: none"> - Infraestructura turística - Medios de transporte. - Vacaciones: viaje individual, en grupo. 	La expresión de: <ul style="list-style-type: none"> - la consecuencia - la concesión 	

En el programa, mediante una nota explicativa, se especifica que el orden en que se presentan los contenidos morfosintácticos no es, en ningún momento, estricto ni condicionante para el profesor, quien, como responsable de la operatividad de éstos, ha de explotarlos según exijan las distintas situaciones comunicativas, aunque con la pequeña restricción de tener que respetar los contenidos programados para cada semestre.

En cuanto a los contenidos culturales, cabe señalar que los temas propuestos -según consta en el programa- se dan sólo a título orientativo, y que el profesor, además, debe aprovechar los aspectos culturales que fueran apareciendo en los documentos, empleando una metodología activa que hiciera énfasis en el análisis personal del alumno y que suscitara su interés y curiosidad.

Dicho esto, se nos hace patente que, quizá de forma ingenua e indeliberada, lo que se ejerce es una discriminación de los contenidos culturales, los cuales incluso, y dependiendo de la sección de que se trate, ni siquiera se especifican, como en la de Letras Originales por ejemplo, en que debido a la reducción del horario del estudio de español, éstos se dejan a la iniciativa del profesor quien debería aprovechar -o no- los aspectos culturales que eventualmente aparecieran en los documentos. Lo cual revela que todavía persiste, de alguna manera, aquella concepción desde la cual los contenidos culturales sólo constituyen elementos suplementarios, y lo que es peor, elementos tratados de forma independiente y ajena al idioma.

En lo que se refiere a los contenidos comunicativos, sorprende contemplar cómo algunos de los contenidos que se clasifican en el programa como “comunicativos”, no pasan de ser meras unidades temáticas sin concreción ni aplicación comunicativa alguna.

7.2.5. Secuenciación temporal del programa del tercer año

El programa del tercer año, del mismo modo que el del segundo, está supeditado a una secuenciación temporal y a una distribución horaria distinta en cada caso, y así dependiendo de la sección de que se trate, se aplica el mismo programa con más o menos número de unidades y contenidos, en función del número de horas de español programadas, siendo el más reducido el de la sección de Letras Originales, con ocho unidades, y el más amplio, una vez más, el de la sección de Lengua Española con catorce unidades, el cual reproducimos a continuación.

PRIMER SEMESTRE

Unidad I	2 semanas	
Unidad II	2 semanas	
Unidad III	2 semanas	
Unidad IV	2 semanas	
Unidad V	2 semanas	
Unidad VI	2 semanas	
Unidad VII	2 semanas	
Unidad VIII	2 semanas	Total: 16 semanas (+1)

SEGUNDO SEMESTRE

Unidad IX	3 semanas	
Unidad X	2 semanas	
Unidad XI	2 semanas	
Unidad XII	2 semanas	
Unidad XIII	2 semanas	
Unidad XIV	2 semanas	Total: 13 semanas (+1*)

*A lo largo del semestre, el profesor dispone de una semana para el trabajo de síntesis y el control continuo, entendiéndose este último como parte integrante de su actividad docente.

7.2.6. El programa del tercer año

ÁREAS TEMÁTICAS:

PRIMER SEMESTRE

1. Educación
 - 1.1. Mundo estudiantil: estado actual y perspectivas
 - 1.2. Vida escolar
 - 1.3. Educación y familia

2. Vida laboral en la ciudad
 - 2.1. El empleo
 - 2.2. Conflictos laborales

3. Vida laboral en el campo
 - 3.1. Éxodo rural
 - 3.2. Conflictos laborales

4. Emigración
 - 4.1. Problemas de supervivencia y adaptación
 - 4.2. Estado actual y perspectivas (segunda generación)

5. Conflictos del mundo actual
 - 5.1. Conflictos bélicos
 - 5.2. Conflictos Norte- sur (desarrollo/ subdesarrollo, pobres/ ricos)
 - 5.3. Conflictos raciales

6. Medio ambiente
 - 6.1. Catástrofes naturales (inundaciones, terremotos...)
 - 6.2. Problemas ecológicos (contaminación, desertización...)
 - 6.3. La pesca, la caza, especies en extinción, etc.

7. Ciencia y humanidad
 - 7.1. Robotización
 - 7.2. Uso del ordenador
 - 7.3. Fuentes de energía
 - 7.4. Investigación científica
 - 7.5. Impacto del progreso científico

SEGUNDO SEMESTRE

8. Problemas actuales
 - 8.1. Sociedad de consumo
 - 8.2. Droga, alcoholismo, tabaquismo, drogas duras
 - 8.3. Delincuencia

- 8.4. Inseguridad ciudadana
- 8.5. Enfermedades: el sida, el cáncer...
- 8.6. Problemas de alojamiento

- 9. Tiempo de ocio
 - 9.1. Espectáculos: cine, teatro, toro, discotecas...
 - 9.2. TV, radio, lectura
 - 9.3. Deportes

- 10. Relaciones humanas
 - 10.1 Derechos humanos
 - 10.2 Conflictos generacionales
 - 10.3 Conflictos de pareja
 - 10.4 Tercera edad

- 11. Turismo
 - 11.1 Industrias turísticas: hostelería, agencias de viaje, medios de transporte, etc.
 - 11.2. Impacto socio- económico del turismo
 - 11.3. Turismo y tercera edad

- 12. Hispanoamérica
 - 12.1. Algunos datos históricos
 - 12.2. Población
 - 12.3. El hispanohablante
 - 12.4. Presentación de algunos países
 - 12.5. Organizaciones económicas y políticas

- 13. Hispanoamérica: mosaico de razas.
 - 13.1. Pasado y porvenir de Hispanoamérica
 - 13.2. Lenguas indígenas
 - 13.3. Algunas razas

- 14. Hispanoamérica: modernidad y subdesarrollo

- 14.1. Grandes ciudades
- 14.2. Desarrollo/ subdesarrollo
- 14.3. Dictaduras

CONTENIDOS MORFOSINTÁCTICOS:

- Repasar y consolidar las adquisiciones lingüísticas del primer y segundo año.
 - Ensanchar y enriquecer las posibilidades comunicativas de los alumnos proporcionándoles, cuando sea necesario, otros giros y estructuras gramaticales.
- Uso de las preposiciones
 - Diferentes usos del subjuntivo
 - Expresión de la condición.
 - Correlaciones temporales
 - Pronombres personales: enclisis, usos del pronombre *se*
 - Marcadores temporales
 - Estilo directo e indirecto (presente/ pasado)
 - Narración en el pasado
 - Las perífrasis verbales
 - Expresión de la obligación
 - Expresión del deseo
 - Expresión del pesar
 - Expresión de la concesión

CONTENIDOS CULTURALES:

1. Profundizar los diferentes aspectos de la cultura española
- cine
 - arte
 - tradiciones
 - gastronomía
 - trajes

- bailes

2. La organización territorial, política administrativa

- autonomías
- provincias
- partidos políticos
- las Cortes

3. Aspectos de la historia contemporánea de España:

1898: situación socio- política y económica de España

1936-39: Guerra Civil

1939-75: Franquismo

1975: Transición

1978: Constitución y Democracia

1982: El “Cambio”

1986: Ingreso de España en C.E.

4. Hispanoamérica:

Movimientos de Independencia y Liberación

Estado actual del Continente

El programa del tercer año, como el de segundo, no ha sufrido apenas modificación, y por tanto, arrastra todavía los vestigios de la enseñanza anterior. No se hace alusión alguna a los contenidos comunicativos, los contenidos morfosintácticos no siguen una gradación adecuada, aunque también es una ventaja el que el orden propuesto no sea estricto, y que pueda ser alterado en función de lo que exija la situación, y, en cuanto a los contenidos culturales, se hace patente una clara priorización de aquellos referentes a la Cultura en mayúscula, haciendo hincapié en los acontecimientos históricos, y dejándole poco margen a la cultura en minúscula, o aquella

relativa a la vida cotidiana y a las formas de interacción en una sociedad. Y una vez más, aquí se repite la puntualización anterior que especifica que los temas propuestos son sólo orientativos, y es el profesor quien, mediante una metodología activa, debe activarlos junto a otros que aparecerían eventualmente, en clase.

7.3 Descripción y justificación del corpus: características generales

Durante el Protectorado español en Marruecos, la enseñanza de este idioma corría a cargo de profesores nativos, que utilizaban materiales específicamente adaptados a alumnos marroquíes⁸.

En un Marruecos recién emancipado, la enseñanza se va incorporando paulatinamente -y no sin fluctuaciones- a la política de marroquinización que venía desplegando tenazmente el país, con la consiguiente arabización del sector. En medio de estas vicisitudes históricas, las lenguas de las dos potencias que, en su momento, lograron imponer su hegemonía sobre el país, una vez independizado éste, paradójicamente, corren distintas suertes. Cuando el francés logra ostentar una posición preeminente, afianzándose como la segunda lengua oficial del país y vehicular de la administración, el español sufre una pasmosa discriminación en todos los sectores, excepto en lo que la herencia histórica había podido plasmar -insoslayablemente y más allá de las políticas que cursaba deliberadamente el país-, en la sociedad o en el habla local de los marroquíes.

⁸ Entre estos materiales, citamos el de *Primeros pasos en español*, primer y segundo nivel, *Método de la lengua española*, también en dos niveles, además de una gramática también adaptada para alumnos marroquíes, todos obra de F. Valderrama Martínez. Véase Ríos Rojas, (1991: 152).

Asimismo, en materia de organización, las instituciones educativas que partían de una situación de total inexperiencia y absoluta falta de preparación, particularmente, en materia de enseñanza de idiomas, muy pronto, y para este menester, tienen que echar mano de cuadros franceses, en su mayoría profesores e inspectores que, durante largas décadas, y hasta bien entrados los noventa, velarán por la organización y gestión de esta enseñanza en Marruecos. Los materiales didácticos los proporcionaba, igualmente, esta misma fuente francesa, por cierto, de forma unilateral, sin que las autoridades marroquíes tuviesen apenas decisión en el asunto, y, en aquel entonces, la posibilidad o siquiera la voluntad de que España ejerciera un papel en este ámbito, parecía muy remota.

Así, pues, la enseñanza del español pasaba inexorablemente por la del francés, adoptando la misma metodología y los mismos libros de texto que se utilizaban en Francia que, por una parte, habían sido diseñados específicamente para alumnos franceses -y por tanto, no tenían en cuenta ni las necesidades del alumno marroquí ni su entorno sociocultural-, y por otra, ofrecían una visión bastante desfasada y caduca de España, visión que se perennizó y se transmitió, durante mucho tiempo, a través de esos manuales.

Esta subordinación la estuvo ejerciendo el francés durante por lo menos dos largas décadas, en que la enseñanza del español estuvo totalmente supeditada a la de este idioma. No obstante, en los años ochenta, Marruecos, ya con un sistema educativo bastante consolidado, y con una plantilla de profesores e inspectores ahora debidamente formados, se percata de la necesidad de la actualización de los esquemas que rigen esta enseñanza, así

como de su adaptación al alumno marroquí. De esta manera, a principios de los noventa sale a la luz la primera serie de manuales elaborados por profesores marroquíes y editados por el Ministerio de Educación Nacional, bajo el auspicio de la Consejería de Educación de la Embajada Española.

En nuestra investigación, nos hemos propuesto ofrecer una panorámica de la situación del español dentro de los institutos pertenecientes al sistema educativo nacional marroquí, y desde una perspectiva diacrónica, ver la evolución acaecida en la concepción así como en el ejercicio de esta enseñanza, inquiriendo, al mismo tiempo, sobre las dificultades que este quehacer docente encierra.

Para este propósito, hemos estimado oportuno adentrarnos en este panorama, -una vez que indagamos sobre las dificultades que entraña el aprendizaje del español partiendo del horizonte del alumno y de su propia producción lingüística- a través de los materiales, que a lo largo de tres décadas, han servido para encauzar esta enseñanza, para así ver -a la luz de nuestras conclusiones- qué alcance y trascendencia tienen, qué posibilidades ofrecen y hasta qué punto se adecuan a las necesidades del alumno, y, en consecuencia, ver qué aspectos se pueden -o deben- mejorar, con el fin de proponer posibles alternativas que pudieran contribuir a una enseñanza más eficiente del español, dentro de este panorama.

Con esta finalidad, hemos seleccionado un corpus conformado por seis de los manuales de los que, desde los años setenta hasta el día de hoy, han estado presentes, de una manera u otra, en las aulas, con sus correspondientes niveles. Para esta selección, hemos adoptado un criterio

cronológico, siguiendo no el orden de edición, sino el de la programación de estos libros dentro de los institutos. Aunque, hasta los noventa, más que de programación, cabe hablar de frecuencia de utilización en las aulas, puesto que, a pesar de la disponibilidad de diferentes manuales, éstos figuraban sólo a título orientativo y el profesor, al no estar condicionado por ninguna imposición ministerial que estipulara el uso específico de uno en concreto, tenía la libertad de elección, aunque siempre, de entre los que pudiera elegir, - como constataremos más adelante- la tónica era la misma y los diferentes materiales no ofrecían necesariamente -ni suponían en todos los casos- diferentes alternativas, sino, antes bien, presentaban un enfoque bastante similar que, a lo largo de dos décadas, apenas denotará cambios. Por otra parte, esta flexibilidad o imprecisión en la selección de materiales hubo de conllevar cierto desorden, con lo cual, establecer una estricta diacronía del manejo de estos materiales dentro de las aulas, se hace imposible, puesto que hasta los años noventa, obedeció al albedrío del propio docente, aunque éste, obviamente, no podía partir sino de los materiales que ponía a su alcance la administración.

De entre los materiales utilizados, seleccionamos *La pratique de l'espagnol* que llegó a tener una gran difusión dentro de las aulas marroquíes en los años setenta, con sus dos respectivos niveles primero y segundo, este último se utilizó, en Marruecos, para los cursos de segundo y tercero, respectivamente. Este manual es de edición francesa, utiliza el francés como

lengua vehicular y ejerce una eminente “afrancesación” del español⁹.

Tabla 1: Grupo de los años setenta

Manual	Año	Autor (es)	Editorial
La pratique de l'espagnol en première	1972	J. Villégier/ F. Molina/ c. Mollo	Hatier
La pratique de l'espagnol en seconde	1969	J. Villégier/ F. Molina/ c. Mollo	Hatier

De los años ochenta, seleccionamos tres métodos: *Lengua y vida*, con tres niveles, 1º 2º y 3º respectivamente, *¿Qué tal Carmen?*, equivalente a un nivel de primero, *¿Adónde?*, que viene a ser su continuación y por tanto, equivalente a un segundo curso -ambos editados en Francia-, y finalmente, *Para empezar*, equivalente a un curso de primero, pero que supone todo un hito en la enseñanza del español, al ser el primer manual que se propone una metodología comunicativa, y que llega a las aulas marroquíes a través de una donación de nueve mil ejemplares del Ministerio español de Información y Cultura¹⁰.

⁹ En esta década, también llegó a tener amplia difusión el manual *Sol y sombra*, de edición francesa igualmente y de similares características, y que no incluimos en el corpus debido a que, en la actualidad se halla agotado, y a que, a pesar del empeño, no hemos podido localizar.

¹⁰ Véase Aziza Bennani (1996: 286).

Tabla 2: Grupo de los años ochenta

Manual	Año	Autor (es)	Editorial
Lengua y vida 1	1979	P. Darmangeat/ C. Puveland/ J. Fernández Santos	Hachette
Lengua y vida 2	1980	P. Darmangeat/ C. Puveland/ J. Fernández Santos	Hachette
Lengua y vida 3	1978	P. Darmangeat/ C. Puveland/ J. Fernández Santos	Hachette
¿Qué tal Carmen? Grands commençants, 1er livre	1968	Louise Dabène Diction de J. rebersat et A. Mercier	Armand Colin
¿Adónde? Grands commençants, 2ème livre	1972	Louise Dabène Diction de J. Rebersat et A. Mercier	Armand Colin
Para empezar (Para nivel de primero)	1985	Equipo Pragma	Edi.6

En la década de los noventa, el Ministerio de Educación Nacional edita la primera tirada de manuales elaborados por profesionales del país, asesorados por la Consejería de Educación española, y así, aparecen sucesivamente: *El español en 1º*, *El español en 2º* y *el español en 3º*. La experiencia, fruto de los largos años de maduración docente, fue positiva, y por primera vez, un libro de textos se desligaba del francés para utilizar únicamente el español como lengua vehicular, y eventualmente, el árabe para

alguna que otra aclaración o explicación del vocabulario, además de incorporar una interesante selección de documentos auténticos para fomentar la competencia sociocultural del alumno, si bien estos manuales presentaban una omnipresencia del texto literario, no siempre acordes ni adecuados al nivel al que se destinaban y acusaban todavía ciertas carencias, que se intentarán suplir más adelante, en una reedición del mismo manual, realizada ocho años más tarde, y que culmina en un trabajo bastante completo, en que se lleva a cabo una reestructuración de los contenidos de los niveles correspondientes a segundo y tercero y se intenta incluir una gran cantidad de material auténtico y variado, incorporando ya no sólo textos literarios, sino también viñetas, tiras cómicas, artículos de prensa, anuncios publicitarios, ilustraciones actualizadas y entretenimientos. El libro de primero, en cambio, no es reeditado, puesto que se mantiene igual, realizándose, no obstante, reimpressiones del mismo, hasta que durante este presente curso 2005-06, aparece un nuevo manual, titulado *Español para dialogar* que responde a la Reforma Oficial y va dedicado a los alumnos del denominado Tronco Común - anteriormente, primero de bachillerato-.

Asimismo, y al margen de estos manuales programados dentro del aula, el profesor de español tiene la oportunidad, en principio, de acudir a otros materiales de apoyo como alternativa, de entre los cuales destacamos por ejemplo: *Ven, Antena, Intercambio, Planeta, Gente* o *Sueña*. No obstante, la saturación de los programas y la obligación de desarrollarlos en el aula dentro de los plazos establecidos por la administración, convierten los manuales programados en el “clavo ardiendo” al que se agarra desesperadamente el

profesor, y por tanto, esta circunstancia le deja un escaso margen a que acuda a otros materiales que no sean los del Ministerio. Por eso, en nuestro estudio, nos centraremos sólo y exclusivamente en los libros que se han utilizado o que se utilizan ahora de forma sistemática en la enseñanza secundaria.

Tabla 3: Grupo de los años noventa

Manual	Año	Autor (es)	Editorial
El español en 1º	1993	Grupo de profesores	Al Maarif El Jadida
El español en 2º	1990	Grupo de profesores	Al Maarif El Jadida
El español en 3º	1993	Grupo de profesores	Al Maarif El Jadida
El español en 2º (Reedición)	1998	Grupo de profesores	Al Maarif El Jadida
El español en 3º (Reedición)	1998	Grupo de profesores	Al Maarif El Jadida
Español para dialogar	2005	Asmaâ S´Houli/ Fatima Ramdane/ Saâdia Jarif	Al Maarif El Jadida

7. 4. Descripción metodológica del estudio

Cualquier material ideado con fines didácticos, independientemente de su orientación metodológica, responde a una descripción lingüística y posee unos

contenidos subyacentes, que se pueden compendiar en los fonéticos, los gramaticales y los léxicos¹¹.

La metodología estructural, por su parte, estima que los contenidos que conforman los métodos modernos se pueden clasificar en contenidos profundos, que vienen a ser los propiamente lingüísticos, y contenidos superficiales, que son aquellos que sirven de soporte para transmitir los primeros (diálogos, ejercicios, apéndices, etc.).¹² Muy emparentados con éstos, también se hallan otros de carácter visual o iconográfico que alcanzan una dimensión extralingüística evidente.

No obstante, éstos no son los únicos contenidos observables, susceptibles de aparecer en un manual, puesto que la lengua, como instrumento de comunicación que es, no puede enseñarse desligada de su contexto comunicativo y cultural, y por tanto, los contenidos deben presentarse necesariamente contextualizados, ubicados en un tiempo, en un lugar, y en definitiva, en una cultura.

Son estos elementos *in sólido* los que constituyen el objetivo de nuestro análisis, en el que observaremos esos contenidos, primero de forma aislada, y luego veremos la manera en que se articulan, la forma como se presentan y se representan en esos materiales.

Para este objetivo, hemos adoptado el modelo propuesto por Fernández López¹³, el cual, a pesar de resultar, en cierta medida, demasiado exhaustivo o pormenorizado, se adecua cabalmente a nuestro propósito, puesto que

¹¹ López Fernández (2004:727).

¹² Ezquerro (1974: 33), citado por Fernández López (2004: 727).

¹³ Fernández López (2004: 731). Este modelo aparece resumido por la autora en la tabla que insertamos en lo sucesivo.

observa todos los componentes que venimos mencionando, si bien hemos tenido que adaptarlo ligeramente a las exigencias de nuestra investigación y elidir algunos pormenores que a nuestro juicio, son escasamente relevantes para la investigación que pretendemos desarrollar.

Ficha de análisis de los manuales:

Descripción externa del manual		
Título		
Autor (es)		
Datos bibliográficos		
Descripción interna del manual		
Objetivos		
Nivel		
Destinatario		
Organización del material		
Organización de cada unidad		
Análisis del material		
Contenidos lingüísticos	morfosintácticos	léxicos
Contenidos comunicativos		
Contenidos culturales		
Observaciones		

Así pues, y partiendo de este modelo de ficha, abordamos una breve descripción, externa e interna del manual, y acto seguido, una descripción de los contenidos lingüísticos, particularmente de los morfosintácticos y de los léxicos, ya que los fonéticos, tratándose de materiales impresos, difícilmente podríamos hacerles justicia. En lo sucesivo, pasamos a analizar los contenidos comunicativos y los culturales, y en una fase de observación, examinamos de qué forma se relacionan unos y otros, centrándonos, de forma particularizada, en los contenidos culturales, que a lo largo de la historia de la enseñanza de

idiomas, han estado muy desatendidos, y en muchos de los manuales actuales incluso, no se abordan desde el enfoque didáctico adecuado, por eso, pretendemos abordar estos contenidos desde el punto de vista de su utilidad o de su explotación en las aulas, examinar si aparecen integrados en las unidades didácticas, o si, por el contrario, son relegados a apéndices a los que el profesor acude, a modo de recompensa, cuando la capacidad asimilativa del alumno se ve desbordada de tanto volumen gramatical, o si, incluso, a falta de tiempo, éste no desarrolla nunca en clase. Asimismo, sometemos a examen la naturaleza de la cultura que se pretende transmitir a través de esos materiales, especificando si responde a una descripción de los aspectos formales (macrocultura), o si por el contrario se centra en aspectos de la vida cotidiana, resaltando costumbres, formas de interactuar en la sociedad o incluso representando las condiciones de los dos sexos en la vida social (microcultura). Por otra parte, y tratándose de alumnos extranjeros que reciben instrucción acerca de una lengua y cultura completamente ajenas, intentamos indagar en si, con estos contenidos se persigue una orientación contrastiva y empática, que revele, a la luz de comparaciones y cotejos, convergencias y discrepancias entre las dos culturas, desde el respeto y la deferencia.

CAPÍTULO 8

Análisis del primer grupo de manuales: años setenta

8.1. La pratique de l'espagnol en 1^{ère}

8.1.1. Descripción externa del manual

Villégier, J., Molina, F., Mollo, C. (1972) *La pratique de l'espagnol en 1ère*. Paris, Hatier, 192 págs.

Este manual forma parte integrante de una colección que empieza con un curso de *initiation audio-visuelle à la pratique de l'espagnol*, al que sigue *La pratique de l'espagnol en seconde*, destinados a dos diferenciados niveles, primero y segundo -si bien, en la secundaria marroquí, este último se utilizó en los niveles segundo y tercero, respectivamente-. Aunque el documento audiovisual no llegó a utilizarse nunca en las aulas marroquíes, los autores explican que éste y el manual se articulan con flexibilidad conformando así un conjunto pedagógico moderno¹ y advierten, asimismo, que el material propuesto admite diferentes usos o formas de explotación:

¹ P1: p.2.

“Nuestro método, fiel a los principios definidos, autoriza el empleo variado de este material pedagógico, bien aplicado a las aptitudes y gustos de los alumnos cuya motivación es nuestra constante preocupación:

- utilización activa fundamentada en el manual, gracias a los elementos de un “dossier” susceptible de enriquecimiento;*
- Utilización mixta, recurriendo a la parte audio-visual, si queremos sensibilizar la clase por medio de una diapositiva o de una grabación seguida del texto, etc;*
- utilización audio-visual activa del método completo, en que las diapositivas y las grabaciones van integrada de forma regular en cada etapa.²*

Debido a la indisponibilidad del documento audiovisual, nos ocuparemos exclusivamente del análisis del manual impreso, el cual se dirige a alumnos franceses de primero y a las secciones técnicas y comerciales del mismo nivel, pero que en Marruecos se utilizaría en todas las secciones.

8.1.2. Descripción interna del manual

La metodología proclamada es la estructural y el libro esgrime como objetivo prioritario “la palabra significativa” tanto a la hora de explotar los diversos documentos como en los ejercicios³.

El manual se estructura en una serie de cincuenta lecciones divididas en diez capítulos, cada uno de los cuales precedido de un documento fotográfico, a modo de ilustración, y de cinco *etapas* intercaladas por dos *descansos*. Una *etapa* comprende un texto principal, de extensión media, acompañado de traducciones al francés y eventualmente de notas explicativas en español, al que sigue una fotografía y un bloque que tanto por el contenido como por el léxico apela a los del texto objeto de explotación y que se constituye de un

² P1: p.3.

³ P1: p.2.

tema de debate relacionado con el texto, ejercicios destinados a trabajar las principales estructuras morfosintácticas, y una invitación final a realizar un comentario libre de la foto o a partir de unas premisas que propone el libro. Los autores insisten sobre el valor de los soportes visuales como un medio sutil de iniciación a la expresión oral y afirman que la reflexión sobre el texto no debe ser la actividad exclusiva.

Entre las cinco *etapas* de cada capítulo van intercalados dos *descansos*, que son textos generalmente de una extensión considerable, y que no incorporan ni notas explicativas ni ejercicios. Además del texto, habitualmente aparece un dibujo humorístico para comentar. El aprovechamiento de de estos instrumentos que intervienen a modo de pausa literaria o lúdica -tal y como indica su propia denominación- se deja a la decisión del profesor quien tiene que juzgar la conveniencia de estos materiales y de su utilización en un momento dado, en función de la curiosidad manifestada y de las reacciones expresadas por los alumnos. Finalmente, las *complementarias* constan de textos más extensos, eminentemente de carácter narrativo y poético, además de algún que otro dibujo humorístico que cierran el libro y tienen por objeto consolidar los conocimientos literarios adquiridos por los alumnos a lo largo del curso.

El francés constituye la lengua vehicular: el propio título de la obra está en francés y el manual se inaugura con un prefacio en este idioma que vuelve a aparecer a la hora de explicar el vocabulario, y en algún que otro título correspondiente a la estructura del manual (*Table des photographies*). Lo cual le confiere a la obra un evidente carácter francófono, que le inspira al alumno que

para aprender el español, constantemente debe pasar por la traducción o la asociación al francés.

El manual abarca una serie de bloques temáticos que destacan por su marcado carácter social y humano, y que reflejan un momento de la historia en que se están fraguando muchos cambios en el seno de la sociedad española, sin olvidar una importante representación de los problemas del mundo hispanoamericano, aunque siempre desde una literatura, que una vez fragmentada y descontextualizada, pierde gran parte de su valor documental o testimonial. A todo ello se añaden los problemas lingüísticos que se desprenden de la dificultad de los textos elegidos. Sin embargo, la selección temática hecha en el libro, por su naturaleza universal, probablemente suscite el interés del alumno, e incluso, llegue a ser especialmente atractiva para él, en la medida que toca cuestiones que éste puede estar viviendo en primera persona o muy de cerca, tales como los conflictos generacionales, las drogas, la emigración, los problemas del mundo rural, el racismo, el clasismo o la situación de la mujer, los cuales se presentan en el siguiente orden:

1. Jóvenes
2. De la mujer
3. Evasiones
4. Sociedad de consumo
5. Vidas sombrías
6. Hay que vivir
7. Economía y técnica
8. Tierra ingrata
9. Calamidades y negativas
10. Gringos y compañía

La imagen reflejada apela a una España de transición sobre la que todavía se cierne la sombra de una dictadura y que se debate todavía entre las trazas de un franquismo omnipresente en las mentes que lo adolecieron, con todo lo que conlleva de escepticismo, cerrazón social, dificultades económicas que, en ocasiones, rozan la miseria, y en otras, incitan a pensar en “pasar el charco”, como posible alternativa a la situación de estrechez y necesidad, entonces, usualmente vivida en el país⁴, y por otra parte, el choque ante el impulso de los vertiginosos cambios que inexorablemente venían acaeciendo en la sociedad española, sin que se pudieran asimilar, tan pronto, la creciente industrialización y la imparable ola de modernidad y desarrollo, con la consecuente incorporación de la mujer al mercado laboral y los problemas que conlleva dicha incorporación, que hubieron de desatar todo tipo de especulaciones y prejuicios, ante tan novedosa e improvisada situación⁵. Aparece, en paralelo, una América Latina aquejada por la pobreza y corrompida por los desequilibrios e injusticias sociales, el drama de los indígenas, ajenos en su propia tierra, y la tiranía de los propietarios de latifundios que, abusando de su poder, los explotan y manejan a su antojo⁶.

Los textos son eminentemente fragmentos de obras literarias, que a menudo, son de las más sobresalientes de la literatura de la postguerra, con una preponderancia del texto narrativo -muchas veces dialogado- muy por encima del poético que sólo aparece accesorio y eventualmente en los *descansos*, y del periodístico que, en todo el libro, cuenta con la módica

⁴ P1: p.14, p.24,p.44, p.58, p.60, p.62, p.64, p.67, p.72, p.75, p.76, p.80, p.88, p.94, p.96, p.124.

⁵ P1: p.28, p.30, p.32, p.34, p.54, p.56, p.86, p.104, p.112, p.131.

⁶ P1: p.140, p.147, p.150, p.152, p.154, p.156, p.161, p.163.

representación de dos textos, uno extraído del *Correo Catalán*, y otro de la *Gaceta ilustrada*. Eso sí, en la selección, se produce un equilibrio entre textos de autores españoles e hispanoamericanos.

La naturaleza preponderantemente literaria de los textos seleccionados en el manual nos obliga a detenernos sobre este aspecto y a hacer especial hincapié en esta cuestión, llevándonos, al mismo tiempo, a especular sobre la idoneidad de los mismos y a cuestionarnos hasta qué punto los instrumentos utilizados se adecuan al fin propuesto.

Un texto literario es, en principio, un documento tan auténtico como cualquier otro que no haya sido elaborado expresamente para la explotación didáctica. De hecho, en su esencia, el texto literario es un mensaje que el autor dirige a un lector/ receptor, y por consiguiente, es el resultado de un auténtico acto de comunicación⁷. El que un texto sea literario, pues, no es óbice para que sea llevado al aula, aunque, obviamente, no cualquier texto literario es apto para este fin. En la elección hay que contemplar ciertos requisitos, principalmente la adecuación tanto a los intereses como al nivel de los alumnos, partiendo de su bagaje sociocultural, es decir, de sus conocimientos previos⁸. Al mismo tiempo, estos textos deben ser sencillos, eso es, lingüísticamente asequibles o de fácil acceso para el alumno, tanto desde el punto de vista léxico, actualizando un vocabulario cercano al léxico básico o al que Benítez Pérez denomina “disponible”, entendiendo por disponibilidad léxica el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada y que

⁷ Rudolf Stembert (1999: 249).

⁸ *Ibid.*: p. 252.

el alumno actualiza en el habla sin mayor esfuerzo⁹. Desde el punto de vista sintáctico, los textos deben contar con una estructura sencilla y elemental en que las relaciones sintácticas, por su excesiva complejidad, no se conviertan en un reto para el alumno.

Dicho esto, y en lo referido al manual que nos ocupa, debemos analizar estos criterios y ver hasta qué punto los recursos lingüísticos empleados responden a estos principios exigibles en cualquier material didáctico.

8.1.3. Análisis del manual

8.1.3.1. Contenidos lingüísticos

8.1.3.1.1. Contenidos morfosintácticos

Fiel a la metodología estructural, que adopta la imitación para fomentar la adquisición de “hábitos lingüísticos” y la repetición como forma de reforzar sistemáticamente los “mecanismos” fundamentales de la lengua, el manual introduce metódicamente una serie de ejercicios de imitación, que siempre proponen un modelo a emular. Los contenidos morfosintácticos se trabajan a través de los ejercicios propuestos, siguiendo un procedimiento inductivo: a partir de los ejemplos se infiere la regla.

Prácticamente, en todo el manual se proporcionan ejercicios con estructuras que hay que transformar según el modelo propuesto¹⁰, cuando no se trata de ejercicios en que hay que “completar” o “completar imitando”¹¹, los

⁹ Benítez Pérez (1994: 325)

¹⁰ P1: p.7, p.9, p.13, p.15, p.17, p.23, p.25, p.29, p.31, p.33, p.41, p.45, p.47, p.49, p.55, p.57, p.61, p.63, p.65, p.71, p.73, p.77, p.79, p.81, p.8, p.89, p.95, p.97, p.103, p.105, p.109, p.111, p.113, p.119, p.121, p.125, p.127, p.129, p.135, p.137, p.141, p.143, 145,153, 155,159.

cuales van enfocados, más que hacia el trabajo de las estructuras morfosintácticas, hacia el ejercicio de la destreza oral, buscando así la iniciativa del alumno que tiene que completar libremente las frases que aparecen en los ejercicios.

Sin embargo, en la presentación de los ejercicios, no se observa la gradación en la dificultad, y las estructuras introducidas, en ningún momento, se ordenan en función de su grado de complejidad. De hecho, la primera estructura que se propone corresponde a la del condicional con *si*, con una correlación de subjuntivo. Lo cual, quizá, no sea lo más acorde a las expectativas de un alumno de primero, recién iniciado en el español.

El comentario de las fotos constituye una excusa para proponer más estructuras -a modo de apoyo lingüístico-, a partir de las cuales el alumno pueda desarrollar un discurso, aunque, lo que se desarrollaría en estas circunstancias es, probablemente, un discurso prefabricado y, acaso, “teledirigido”.

8.1.3.1.2. Contenidos léxicos

Desde el punto de vista léxico, -y quizá sea éste el punto más flaco del libro- la obra acusa una gran discrepancia para con el nivel del alumno, estableciéndose, así, una enorme brecha entre los modestos recursos léxicos de éste y los empleados en los textos del manual. En el prefacio, los autores aseveran que “las dificultades eventualmente aparecidas en los textos son

¹¹ P1: p.29, p.45, p.47,p.55, p.57, p.77, p.87, p.89, p.95, p.97,p.105, p.109, p.113, p.119,p.121, p.129, p.137, p.141, p.143, p.145, p.151,p.153, p.159.

sorteadas mediante una nota explicativa o una traducción¹². Nuestro examen, sin embargo, revela que las dificultades encontradas son mucho más frecuentes como para que se las considere “eventuales”, y que el número de las palabras que necesitan de una definición es mucho mayor que el escaso vocabulario que al final de cada texto brinda el manual, casi siempre, en un francés aún más complejo que las palabras que aparecen originalmente en los textos en español, puesto que se emplean unos términos y unos giros que el alumno marroquí seguramente desconocerá, tanto como las palabras españolas que se pretenden definir:

- *te gusta la sopa boba: Tu préfères te mettre les pieds sous la table*
- *trasteaba : faisait du remue-ménage/ visillos: les stores vénitiens (p.12)*
- *cada día más regalados : choyés/ se tuerce: quand le mauvais pli est pris/ vagancia: paresse/ grandísimo alcornoque: triple bûche/ meterle en cintura: mettre au pas (p.14)*
- *pegarse el tortazo: rentrer dans le décor (p.16)*
- *de las que no han perdido el pelo de la dehesa: encore une rustaude mal dégrossie/ cerriles: ourses mal léchés (p.22)*
- *a patita: pedibus cum jambis (p.24)*
- *en acecho: á l'affût (p.28)*
- *marimachos: viragos (p.30)*
- *cuchichearon: chuchota (p.32)*
- *resoplando: en s'ébrouant (p.38)*
- *auge: essor (p.44)*
- *no me tomes el pelo: Ne te paie pas ma tête (p.46)*
- *andamios: Échafaudages/ viguetas: poutrelles/ argamasa : mortier/ azada: houe (p.64)*
- *a la torera: en deux temps, trois mouvements (p.54)*
- *escaldao: courtaud et décati (p.56)*
- *retazos, hipoteca, no hay más cera de la que luce*

¹² P1: p. 2.

- *arpillera: serpillères* (p.62)
- *vencejos: martinets* (p.48)
- *meterte en camisa de once varas: te mêler de ce qui ne te regarde pas/ desvencijado : branlant* (p.88)
- *flecos: franges/ arrollaba: nouait* (p.80)
- *de pocos alcances: assez borné* (p.86)
- *hozando: fouillant du groin* (p.72)
- *enredos: tracasseries* (p. 96)
- *el huevo de Colón/ l'oeuf de Colomb* (p.102)
- *Listero: pointeur (de chantier)/ cebo : appât* (p.108)
- *a corto plazo: terme* (p.112)
- *patán: rustre/ losas: dalles* (p.118)
- *hedor: puanteur/ escarchada: givré/ astil: manche/ bancal: planche/ pretil: margelle/ compuerta: vanne/ estacazos: les coups de trique* (p.124)
- *azada: bêche/ barbecho: jachère/ cardos: chardons* (p.120)
- *relampaguearon: étincelèrent* (p.126)
- *Curtidas: culotes/ ¿te apuntas?: tu en es?* (p.134)
- *proveedor: fournisseur* (p.136)
- *por muchas vueltas que le des: vulg. Il n'y a pas à tortiller/ botarate : nigaud* (p.144)
- *cosquillas: chatouilles* (p.140)
- *a boca de jarro: a brûle-porpoint/ trueque: troc* (p.150)
- *Encaramados: juchés/ breñas: broussailles/ se desmoronó: s'éboula* (p.152)
- *sepultados: ensevelis* (p.154)
- *retahíla: kyrielle/ rechoncho: trapu/ atiborrada: bourrée/ álamos: peupliers* (p.160)

Estas traducciones constituyen, sin duda, uno de los mayores inconvenientes de un manual concebido específicamente para alumnos franceses, y que es empleado, a pesar de todo, para enseñar a un público bien distinto, con un perfil como el que tiene un alumno de primero de la secundaria marroquí, quien, si bien conoce el francés, obviamente, no posee tan exquisito caudal léxico, como para poder entender las palabras sumamente complejas

que aparecen explicadas a pie de página, a menos que cuente con la competencia lingüística de un nativo. Con lo cual, suponer que el alumno marroquí pueda asimilar tal cantidad de vocabulario en francés, y que, a partir de ahí, pueda entenderlo en español, es poco menos que ilusorio, y pedir este “milagro” sería como pedirle peras al olmo. La tarea de leer, así, se convierte en un constante y engorroso ejercicio de desciframiento que, probablemente, acabaría aburriendo al alumno e incordiando enormemente al profesor, quien, con estos textos, debía de conducir unas clases, de cualquier manera, menos amenas.

Por otra parte, cabe señalar que, frente al ingente número de palabras difíciles que aparecen en los textos y que un alumno primerizo, con seguridad, necesitará comprender, sólo aparecen unas pocas explicadas, aunque, las definiciones en español -todo hay que decirlo- frente a las traducciones al francés, sí son eventuales en este caso, que no las dificultades léxicas -como afirman los autores- las cuales abundan de tal manera, que, a lo largo de todo el manual, apenas se exime algún que otro texto de este inconveniente:

- sacudir, simular, palpable, ardor, rencorosas, malla, sutil, cordialidad, místicos, desprendimiento, nostalgia, revueltas, lecho, empeñada, agitar su cola de caballo, deambular, eclosión, combar, pliegos, espantosamente, estival (p.12)
- tertulia, avasallar, quejar, chitón, endereza, patrioterías, farisaísmo, laico, de sobras, convencionalismos, desmayarse, salir medio rojos, estrangular (p.14)
- discurrir, tedio, trivial, descarado, turbado, perplejo, rebullir, rubor, apesadumbrados, contritos (P.10)
- insolencia, cohibidos, desdeñoso (11)
- gruñir, vértigo, escalofrío, jubilosa, rematadamente, adictos, a todo gas (p. 16)
- aferrarse, frenéticamente, además, tumbar, noquear, racha (p.18)

- atroz, limar, pardusco, pretensiones, atropelladamente, doncella, imperceptible, parpadeo (p.22)
- un detallito por mi santo, censura, revolcarse, trincheras, no se entendía una jota, fusilado, bedel, holgazán (p.24)
- aglomerada, reviste, modosa, oponerse, caridad, manutención, clavando, compasión, repugnante, monólogo (p.28)
- adoración, aversión, sufragistas, regentar (p.30:)
- acudir, fuero interno, cómplices, pantorrillas, su aire de evaporada, intrépida, fugazmente, hostilidad, ceñudamente (p.32)
- agreste, tenderete, tez, matiz, hincharse, desfalleciente, embriaguez, arrollador, escindidas, bocanada, resina, salitre (p.38)
- macizo, mohín, rictus, abrumador, entumecer, amortajado (p.46)
- contraída, veloz, remolino, reflujo, fardo, el corro, chispeantes, bocinazos, recodo, zumbando, esparcida (p.48)
- propensión, opulenta, maltusiana, aerodinámica, sulfaminado, insólitas, lácteo, ferruginosos, extractos, glandulares, aglutinados, gutapercha, portabacilos, padece, aséptico, lácteo (p.54)
- ajenas, rozarse, peritos, es un amén, calamidad, ediles, desfondar, horrendas (p.56)
- alzar, retazos, sentencioso, salpicados, guasa, mitin (p.60)
- suburbios, señorial, torvo, festonear, apelonadas, enmudecer, ensamblar, sórdidos, amorfas, emerger, mugre, escoria, reborde, detritos, trepidante, úlcera, impunemente, la via crucis, anarquista, exigua, beneficencia, cuneta (p.62)
- aplastar, poleas, jovial, plomada, desahuciado (p.64)
- cieno, chapotear, nardos, impúdico, insomnes, naufragio (p.66)
- forjarse, raquíuticos, avaramente, famélicos, fiambreira, pardas, comadres, taludes, desheredados, pavimentar, prosperidad (p.67)
- banastas, guardesa, roía (p.72)
- distraer, bostezar, acometer, jilguero (p.75)
- deslumbrado, bamboleante, pólizas, elocuencia, espinazo, pulular, previsor, decesos, congoja, rellano, prematuramente (p.76)
- preceder, matiz, sobresaltos, incorporarse (p.78)

- el velador, sobrecogida, sacarle los cuartos, por qué regla de tres, pícaros, terciarse, nos ha merengao, desmedrado, enclenque, desflecado, alborotar (p. 82)
- abolirse, turbar, de improviso, conspiración, sublevarse (p. 86)
- desgañitar (p.88)
- blasfemar, indignación, buitre, gandules, escollera, refunfuñar, coletto (p.91)
- destartalado, estilarse, tenía pies de plomo, regenerado (p.92)
- suspensa, apretar, menear, escepticismo (p.94)
- desmandarse, bregar (p.96)
- aplomo, un hombre corrido, acreedores, empapelar, denotar, ambiguo, hebra, complacer (p. 98)
- cotizarse, que toque el gordo, deshuesar, desahogado, faenas, encarrilada, hacerle ascos, pampa, jauría, gauchos, acarrear, una pega, extinguirse (p. 99)
- depreciación, provistos, utillaje, inversamente, proporcional, devaluación, plusvalía, profetizar, solemnemente, audacia, especulación, cinismo (p. 102)
- pronóstico, escalinata, claraboyas, fluir, lívido, inicial, liquidaciones, extender, pánico, tupé, fraudulento, presenciar, (p. 104)
- cimentación, excavaciones (p. 108)
- reactores, tripulados, trasladarse, substancialmente, fluctuaciones, en bloque, burocráticos, fletado, devolución, antelación (p. 110)
- poner sobre el tapete, detractores, aluzinaje, exóticos, preludeo, colonización, seculares, ingenuos (p.112)
- presidía, comisión, rotundo, vacilar, difusos, trémula, necio, cal (p. 118)
- bribón, piojoso, achicaba (p. 120)
- untar, llueca, fogarada, intuición, clamar, cochino, baldío, caños, abrevadero (p. 123)
- desdicha, uncido, yugo, mugir, excrementos, desgranar, hallarse, empellón, arrojar, pernear, azadonar, reverencia, aterrados (p.124)
- sanear, dar crédito, hincharse, incrédulos, disuadir, argüir, sumarse, concertar (p.126)
- intelecto, usureros, acaparar, monopolio, trust, absenteísmo, tributos, rústica, rentistas, magnánima, reciamente, fecundada, yunta, labriego, desposeído, extinguirse (p.128)

- sostenerse, abrochadura, infalible, atravesar, en un dos por tres, acalorados, colarse, monstruo, livianos, nostalgia, sumergidos, celuloide, escándalo, carecer, cromatismos, excéntrico, homicida (p. 134)
- plaga, recesión, abstinencia, aterrorizar, aficionarse, inyectar (p. 136)
- moribundo, penumbra, tetramotor, adobe, celofán, abruptamente, sollozo, chisporrotear, apaciguar, mantener la compostura, paradoja (p. 138)
- hamaca, roncar, callosa, contracciones, espantar, relámpago, titilar, ráfagas, hurgar, rígida, calcinante, mercenarios, felino (p. 140)
- la Inquisición, devoción, comulgar, zarpazo, exterminio (p. 144)
- recapitular, charpa, galones, ratificar, redesigna, ébano, esgrimir (p. 150)
- croquis, a pulso, loma, ateridas, pedestal, tapia (p. 152)
- Jehová, jugoso, bautizó, bufa, tiranía, arrasas, abismos (p. 154)
- torcido, concienzudamente, ántrax, obstinada, gemir, fractura, congregación (p. 158)
- hacendado, torrente, altivos, arquerías, turba, ensillar, planicie, menguadas (p. 160)

Se convierten, así, los textos en un auténtico jeroglífico que el alumno, lejos de interpretar, tendería a rehuir y que, probablemente, a la larga, le llegaría a constituir una verdadera limitación, acabando por desencadenar una actitud apática ante el español. Ni siquiera, para sortear esta enorme cantidad de dificultades se recomienda el uso del diccionario, aunque, en todo caso, hubiese sido excesivo el número de veces en que el alumno tuviese que acudir a esta ayuda.

A la luz de estos datos, se vislumbra que la selección léxica ha sido realizada de forma subjetiva y totalmente arbitraria¹³, sin tener en cuenta ni su idoneidad al nivel del alumno ni la gradación en la dificultad, dando lugar a un

¹³ Greve y Van Passel (1971: 101-133) explican que hay tres formas de limitar el léxico empleado en los manuales: "una limitación subjetiva, basada exclusivamente en la fantasía del autor, una limitación estrictamente objetiva, que selecciona las formas de uso más frecuente, y una limitación objetiva corregida, que añade a la frecuencia de uso la eficacia de la palabra" citado por Benítez Pérez (1994: 325).

corpus totalmente anticuado y muy por encima de las expectativas del alumno. De esta manera, aparecen constantemente palabras que el alumno, naturalmente, desconoce, y que, teniendo en cuenta la fase tan prematura en la que se halla su aprendizaje, no tiene por qué conocer, puesto que palabras como la gran parte de las arriba compendiadas poco le pueden servir a la hora de iniciarse en la comunicación, con la añadida desventaja de que el alumno, con este repertorio que le brinda el libro, supuestamente, auténtico, familiar y adecuado a sus exigencias, tiene acceso a un vocabulario bien distinto al que pudiera ser considerado un léxico “disponible” o frecuente, pudiendo hacerse, así, una idea muy distante e equivocada acerca de lo que puede ser un vocabulario básico e inmediato en español, en la realidad de la comunicación.

Los patrones lingüísticos recogidos en el libro dan cuenta de una excelente variedad, ofreciendo una rica gama de registros y variedades lingüísticas con paradigmas del habla rural¹⁴, pasando por la coloquial¹⁵, la vulgar¹⁶, con un importante elenco de modismos y refranes -muy propios de estas categorías-, la culta¹⁷, e incluso algunas muestras del habla hispanoamericana¹⁸, y dentro de ésta, todavía el peculiar registro de un mulato que, en este curioso lenguaje, se cuestiona el porqué de su esclavitud¹⁹.

La desventaja, sin embargo, es que no se hace mención alguna al contexto en que se utiliza o al registro al que pertenece cada una de estas

¹⁴ P1: p.96, p.123, p.131.

¹⁵ P1: p.6, p.12, p.16, p.22, p.32, p.40.

¹⁶ P1: p.8, p.14, p.24, p.60, p.82, p.176.

¹⁷ P1: p.30, p.58, p.62, p.67, p.78, p.112, p.128, p.139.

¹⁸ P1: p.120, p.140, p.150, p.152, p.156, p.160, p.162.

¹⁹ P1: p.147.

muestras. Los modismos y los refranes, cuando no se dan por comprendidos, se explican en francés, muchas veces, por otro refrán o modismo equivalente en este mismo idioma, lo cual, quizá, para un alumno francés, sea muy ventajoso. No obstante, no podríamos afirmar lo mismo, en el caso de un alumno marroquí. Antes bien lo contrario, puesto que este procedimiento acaba minando grandemente las posibilidades de unos recursos que, de haber sido empleados adecuadamente, hubieran podido surtir excelentes efectos.

Los textos elegidos, por otra parte, se presentan salpicados de anglicismos que no se explican, en ningún momento, ni se concreta el contexto en que éstos se suelen utilizar:

- typical spanish, smoking (p.40)
- blue jean, up to date (p. 44)
- bungalow, magazine (p.54)
- gadget (p.55)
- jeep (p.64)
- slogans (p.76)
- sêtter (p. 99)
- beatnik (p.134)
- no smoking. Fasten seat belts (p.138)
- trust (p.128)

Y así, el alumno, al no tener ninguna referencia en este idioma, no los concebirá como tales, sino como una materia común de uso habitual en español, cuando en la expresión oral española estos usos son específicos de algunos registros, no tan habituales. Por lo que aquí, nuevamente, debemos lamentar el mismo descuido, el no hacer mención alguna al origen, naturaleza o contexto al que pertenecen ciertas palabras o expresiones:

8.1.3.2. Contenidos culturales

En los métodos estructurales lo que se persigue, por encima de todo, es el desarrollo de las destrezas orales, mediante un procedimiento que adopta la imitación y la repetición como instrumentos indefectibles para la consolidación de las estructuras básicas de la lengua, aunque, también es cierto que el método se preocupa por que el modelo imitado represente, en la medida de lo posible muestras auténticas del habla real. Los autores afirman que:

“las formas de estilo, las construcciones, el vocabulario de un autor auténtico interesan mucho más a nuestros alumnos que esas mismas maneras o construcciones en gramática”²⁰

Desde esta concepción estructuralista de la lengua, la cultura, evidentemente, no podía ocupar una posición privilegiada, ni siquiera, constituir un claro objeto de trabajo o explotación. La idea de que lengua y cultura constituyen un todo indisociable queda muy lejos de ser contemplada en este procedimiento, puesto que lo único que aquí parece importar es repetir estructuras hasta el hartazgo. Las referencias culturales, si bien aparecen, no se implican en un proceso de aprendizaje del que debían forzosamente formar parte. Se desdeña así una importante parcela de la lengua que, si bien es presente -porque es inherente a la lengua-, es la gran ausente, puesto que nadie da cuenta de la envergadura que tiene en este proceso.

Los autores, sin embargo, apuntan que han puesto todo el empeño en que los temas seleccionados recojan los aspectos más marcados de la realidad cotidiana (humana, social, económica...), en un marco esencialmente

²⁰ P1: p.3.

hispanico²¹. Efectivamente, los documentos seleccionados constituyen un testimonio verídico y evidente de lo que era España en un momento dado de su historia. No obstante, la mayor parte de estos documentos carecen de las referencias necesarias para poder ubicarlo en el contexto y en el momento histórico correspondiente. Esta falta de documentación contribuye a crear una confusión entre las distintas épocas en las que puedan estar fechados o recreados estos documentos, y por ende, a incurrir en anacronismos que les restan gran parte de su valor testimonial, originando una evidente falta de rigor acerca de las informaciones o referencias que puedan albergar.

La imagen que transmite el libro es la de una España en ebullición, que vacila entre la herencia de un pasado muy reciente y las perspectivas de un futuro que empieza a vislumbrarse como de prometedores cambios, aunque, quizá la imagen que impera es la de una España castigada, de muchísimos contrastes y con graves desequilibrios sociales. La mayoría de los textos escogidos reflejan el drama humano de los que sufren, en su propia carne, los efectos de una política de desigualdad, que los relega a la miseria, a la marginación, al analfabetismo y los somete al abuso y a la corrupción de los que tienen las riendas del poder²². A propósito, nos parece especialmente revelador el fragmento que sigue, perteneciente a una novela de García Pavón (*Las hermanas coloradas*) y que el manual recoge, entre otros más:

“Sí, somos hijos del terruño y aledaños del carro, ahora tractor. Vienes a Madrid y te parece que todos los españoles son oficinistas. Y no señor, lo más de España es labradora, que apenas sabe leer y escribir, y dice que cree en

²¹ P1: p.2.

²² P1: p.60, p.62, p.63, p.64, p.68, p.70, p.71, p.72, p.73, p.75, p.80, p.82, p.91, p.94, p.95, p.96, p.97, p.118, p.119, p.126, p.127, p.130, p.131.

*Dios y no va a la iglesia y piensa que la monarquía se diferencia de la república porque en ésta el rey va de paisano. Y no le demos más vueltas que no hay más cera de la que luce. España es de los pueblos menos cultos de Europa porque alguien ha puesto mucho empeño en que así sea*²³

La mujer, en este contexto y desde la perspectiva que brinda el manual, es habitualmente portadora de una ideología conservadora y apologista de los valores más tradicionales, y por supuesto, alejada de la política que “no puede dar más que disgustos”²⁴. Aparece, a menudo, el prototipo de ama de casa, de escasos recursos económicos e intelectuales, y que vehicula, en gran medida, la cultura del “chisme”²⁵. Entre las más jóvenes destaca el perfil de la criada que sirve en casas más acomodadas o el de la típica “muchacha de pueblo” que se tiene que adaptar a la vida en la urbe, también sirviendo en hogares²⁶, la de la joven rebelde que se une sin muchos “miramientos” a la ola de cambios que inunda el país, que va a la universidad, que aspira a ejercer un trabajo, y que representa la otra cara de la moneda y, evidentemente, el choque entre las dos generaciones²⁷.

La macrocultura apenas tiene lugar, aparecen escasas referencias históricas, siempre implícitas en los textos, sólo perceptibles si se reconstruye el escenario del texto ubicándolo o ubicando la obra de la que es extraído en su correspondiente contexto. De la literatura española, no hay más referencias que las que se adjuntan al final de cada texto y que indican la obra a la que

²³ P1: p.60.

²⁴ P1: p.88.

²⁵ P1: p.14, p.24, p.30, p.32, p.50, p.88.

²⁶ P1: p.22, p.26, p.70.

²⁷ P1: p.16, p.28, p.34, p.40, p.44, p.134.

pertenece y el nombre del autor sin más especificaciones. Y en todo el manual, aparece una sola representación del arte español, con una pintura de Goya que abre uno de los capítulos²⁸.

Las referencias microculturales, en cambio, son más abundantes, aunque constituyen un eje transversal que no forma parte de los objetivos del manual, de hecho, son referencias que aparecen eventualmente en los textos y que pasan “sin pena ni gloria”, porque, mientras que expresiones como “es un asco”, “me hace gracia” o “por lo tanto”²⁹ se explican, nadie se detiene a explicar lo que es “el gordo” o “un detallito por mi santo”³⁰, expresiones cargadas de connotaciones culturales, y que el alumno marroquí, sin una explicación detallada acerca de lo que es, por ejemplo, “el gordo de Navidad”, la tradición tan arraigada en España de comprar la lotería en fechas tan señaladas y la ilusión de que “toque”, es imposible que comprenda una expresión de esta índole, o que comprenda lo que es el “día del santo”, si en la cultura marroquí -y en la islámica en general- la onomástica es un tema totalmente desconocido, y por tanto, también la costumbre de regalar algo ese día.

Aparecen también términos de carácter religioso, empleados metafóricamente, “Bilbao (...) tiene una corona de espinas”, “recorrer la vía crucis”³¹, que el alumno, obviamente, desconoce, puesto que desde la tradición islámica, se desconocen detalles relacionados con la pasión de Jesús, tales

²⁸ P1: p.133.

²⁹ P1: p.16, p. 28.

³⁰ P1: p.99, p.24.

³¹ P1: p.62.

como el camino a la cruz o la corona de espinas que le colocaron los romanos a Cristo, a modo de burla. Se trata, pues, de conceptos totalmente ajenos al alumno y muy enraizados en la cultura cristiana, -y por extensión, en la española, de esta misma tradición- y que, sin embargo, pasan desapercibidos sin merecer, siquiera, un pequeño comentario o inciso. Esta misma suerte corren otras expresiones, de índole religiosa igualmente, aunque empleadas en su contexto habitual, tales como “la Inquisición” o “arrodillarse para comulgar”³², que le quedan al alumno igual de ajenas que las primeras. Todos estos elementos, ricos en materia cultural, y que pueden ser una excelente excusa para proporcionarle al discente una sólida base para entender la lengua, son desdeñados, porque todo cuanto preocupa es desarrollar una habilidad oral en la lengua extranjera, presumiblemente, a base de “machacar” infatigablemente estructuras lingüísticas.

Para el trabajo de la destreza oral, el método audio-oral pone especial énfasis en los apoyos visuales, los cuales, además del documento escrito, constituyen el principal soporte pedagógico.

Evidentemente, las ilustraciones pueden ser una alternativa didáctica muy atractiva y útil, además de unos excelentes instrumentos para difundir la cultura. Pero también las ilustraciones deben cumplir con el requisito de la adecuación. Resulta perogrullesco decir que las ilustraciones deben ilustrar, pero el caso es que, a veces, éstas no pasan de ser un elemento decorativo que nada le aporta al alumno, y otras, en el caso de los dibujos humorísticos por ejemplo, debido a un estilo inasequible que el alumno no capta

³² P1: p.144.

fácilmente, quizá no hacen más que comprometer al profesor con preguntas impertinentes, y que teniendo en cuenta el esfuerzo que requieren para contestarlas, y la escasa utilidad didáctica que se pueda obtener con ellas, no compensan el esfuerzo invertido³³.

El manual incorpora dos tipos de ilustraciones: fotografías y dibujos humorísticos, ambos en blanco y negro. Las fotografías aparecen a modo de encabezamiento en cada capítulo, y luego en cada lección vuelve a aparecer otra más que ilustra el tema y que, además, constituye el objeto de un comentario libre o secundado por unas cuantas frases o fórmulas que propone el libro, a modo de apoyo lingüístico. Los dibujos humorísticos, en cambio sólo aparecen en los *descansos*, aunque también son objeto de comentario.

Cabe señalar que las fotografías, en general, están esmeradamente seleccionadas e ilustran convenientemente los contenidos del libro. Por otra parte, resultan muy logradas, en la medida que esbozan, cabalmente, cuadros de la vida social, manifestaciones de la cotidianidad española, y sobre todo, en la medida que recogen, de forma magistral, el choque entre una España decadente y una que emerge con fuerza, de entre todos los males que la afligen.

Sin embargo, hay veces en que la conexión entre el contenido del texto y el de la fotografía no es tan clara, como cuando, en la p.144, el texto, extraído de la obra de Delibes *Cinco horas con Mario*, saca a la luz una cuestión como la convivencia entre el apego a la tradición y un mundo cada

³³ Véase Fowler (1982: 196).

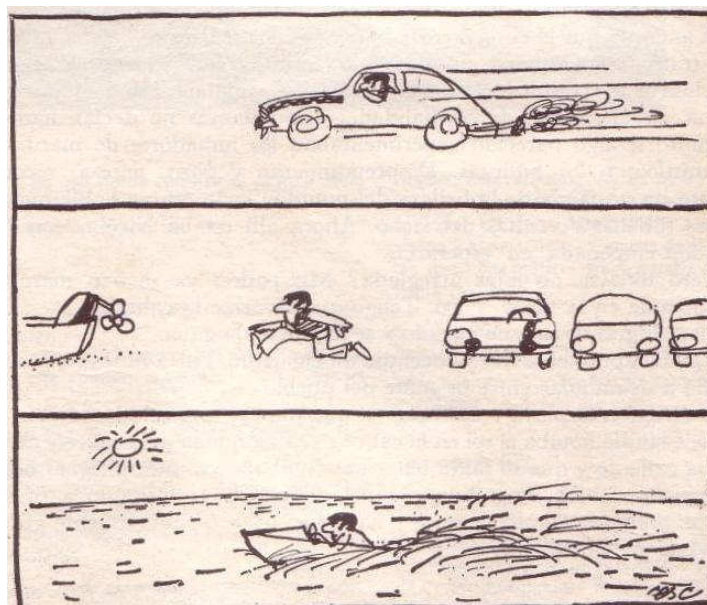
vez más lleno de novedades, la ilustración que figura, en lo sucesivo, es la de un vigilante que duerme al pie de una estatua:



Y en otras, aunque la relación es clara, la fotografía recoge cuadros de un escenario diferente a aquel en que se desarrolla el texto. En la p.110, mientras el texto habla de medios de transportes modernos y de compañías de vuelo en España, la fotografía es del metro de México. Y en la p.86, mientras que el texto, extraído de la novela de J. Goytisolo, *Juegos de manos*, habla de un huelguista que es despedido con motivo de su manifestación, la

fotografía recoge una manifestación en Chile con unas pancartas que esgrimen el mensaje de “por un Chile libre”. Pero, generalmente, las fotografías tienen un efecto sugestivo y consiguen reforzar e ilustrar, en gran medida, los contenidos de los documentos escritos.

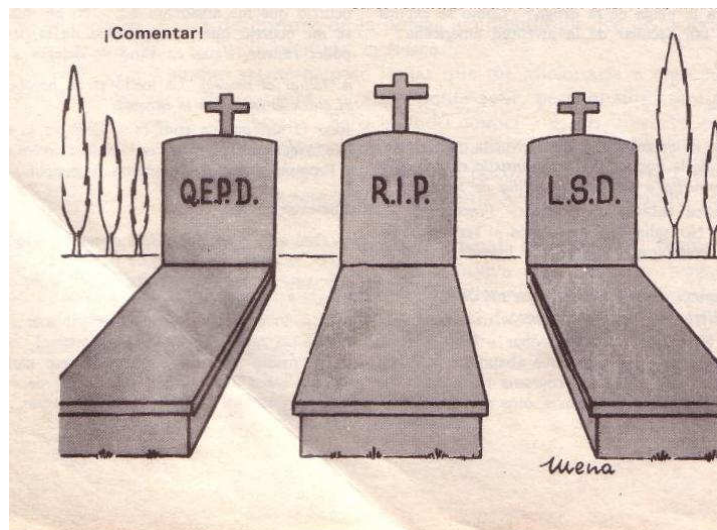
Los dibujos humorísticos, en cambio, requieren mucha reflexión para deducir el mensaje que se quiere transmitir. Encierran un humor muy encubierto, que el alumno difícilmente entendería, máxime sin tener las claves culturales necesarias para poder descifrarlo, llegando, en casos, a ser totalmente ininteligible.



(p.11)



(p.51)



(p.138)

Por tanto, como soportes pedagógicos que pretenden ser, los dibujos del libro no resultan muy certeros. La dificultad o la ambigüedad que encierran merman cualquier efecto positivo que puedan tener en el alumno, como puede ser el efecto lúdico y atractivo, al proponérsele como alternativa al texto escrito.

Los temas de debate propuestos en el manual, muy en consonancia con

los temas de las lecciones, arrojan la luz sobre polémicas tan universales como los conflictos intergeneracionales, la alienación, las drogas, el racismo o el trabajo infantil³⁴. Pero están lejos de promover un debate intercultural, desde una perspectiva contrastiva, que indujera al alumno a reflexionar sobre sus propias pautas de comportamiento y a emparentarlas con las de la cultura ajena, lejos de los estereotipos y de los juicios de valor gratuitos. Excepcionalmente, aparece un tema de debate que invita al alumno a reflexionar sobre el papel que desempeñan los cafés en la vida ciudadana española y en la francesa³⁵. Debate que, ligeramente adaptado a las circunstancias, podría desviarse hacia una comparación entre los cafés españoles y marroquíes, sus afinidades y divergencias.

En una valoración de conjunto, podríamos afirmar que el libro, a través de documentos auténticos -aunque no por ello siempre adecuados- refleja, aspectos de la vida social, económica y política de España, muchas veces, con gran acierto, así como las transformaciones acaecidas en la mentalidad española, siempre en coexistencia con los valores más tradicionales. Sin embargo, poco trascienden aspectos relacionados con las pautas de conducta, los rituales de interacción social, las costumbres o las creencias propias de la sociedad española, elementos que, en definitiva, vehiculan la cultura en su dimensión más cotidiana, y que son primordiales para entender, aprender y, sobre todo, para evitar el choque intercultural.

³⁴ P1: p. 7, p.9, p.137, p.143, p.73.

³⁵ P1: p.61.

8.2. La pratique de l'espagnol en seconde

8.2.1. Descripción externa del manual

Villégier, J., Molina, F., Mollo, C. (1969) *La pratique de l'espagnol en seconde*. Paris, Hatier, 189 págs.

El presente manual es la continuación del primer nivel y del curso de iniciación audio-visual al español, y, por razones que desconocemos, fue elaborado con tres años de anterioridad al del primer nivel. Naturalmente, responde a una metodología audio-oral, y el método completo comprende un manual y una parte audio-visual, que consta de cincuenta diapositivas y de una grabación, cuyos temas están muy emparentados con los del manual. No obstante, y debido a que se carecía de los medios necesarios, esta parte no llegó a utilizarse en las aulas marroquíes.

Los autores aseveran que el método es completamente flexible y que se presta a diferentes usos, en función de las necesidades de la clase y de las posibilidades materiales del establecimiento, permitiendo el uso exclusivo del manual, de la parte audio-visual, o bien de un procedimiento mixto, combinando ambas partes³⁶.

Por nuestra parte, nos ocuparemos exclusivamente del análisis del manual, puesto que el documento audiovisual, aparte de estar disponible, no llegó a utilizarse nunca en Marruecos.

³⁶ P2: p.3.

8.2.2. Descripción interna del manual

La Pratique de l'espagnol en seconde (P2) fue concebido para alumnos franceses de segundo, y particularmente, para aquellos que pertenecen a las secciones técnicas y comerciales. En Marruecos se utilizó para los niveles de segundo y tercero, en todas las secciones, a falta de un tercer nivel dedicado específicamente a los alumnos del tercer año, y puesto que los propios autores sugerían que la obra podría ser adoptada en la clase de tercero, si el profesor la juzgaba adaptable al nivel de sus alumnos³⁷.

El manual presume de una orientación práctica que asigna al diálogo vivo y al documento auténtico un lugar privilegiado, en aras de favorecer el desarrollo de una destreza oral, que parte de situaciones reales, recreadas en la narrativa o en el teatro contemporáneos, para favorecer el contacto del alumno con los aspectos sociales y económicos de la España del momento³⁸. No obstante, en un material didáctico, no sólo es exigible la autenticidad del documento, sino también su adecuación a las necesidades del alumno, así como la adecuación de su uso dentro del proyecto didáctico.

El libro, con una estructura similar a la del manual de primero, incorpora documentos iconográficos casi en la misma medida que los escritos, otorgándoles, así, la misma relevancia. Comprende una serie de trece capítulos, que comienzan por una imagen de apertura, que según los autores: “de por sí, es una primera lección, donde la prioridad se da al documento

³⁷ P2: p.2.

³⁸ P2: p.2.

fotográfico y a su comentario³⁹, a la que siguen cuatro lecciones en doble página y, finalmente un *descanso*.

Las lecciones recogen fragmentos de la literatura española del XX, y algunos textos de la hispanoamericana, con figuras tan destacadas como la de Delibes, Cela, Juan y Luis Goytisolo, Carmen Laforet o Lauro Olmo, con una temática que aborda la problemática sociopolítica y económica, y que refleja un momento histórico que va de la Guerra Civil a la posguerra española y, eventualmente, algún texto poético⁴⁰, alguna copla popular⁴¹, algún artículo extraído de revistas como “La actualidad económica”, o chistes sacados de “Tío vivo” o “Pulgarcito”, y que se relegan a los descansos.

Los textos se acompañan de unas cuantas notas explicativas o, casi siempre, de traducciones al francés de algunas de las palabras juzgadas como difíciles, de algunas preguntas de comprensión y de una fotografía a la que sigue un comentario y un breve diálogo, con la doble finalidad de proporcionarle al alumno alguna herramienta lingüística y favorecer, así, su expresión oral. Y, desde luego, no podían faltar ejercicios gramaticales -de realización oral- destinados al trabajo de las estructuras básicas de la lengua y a su consolidación.

Los *descansos*, al final de cada capítulo, constituyen una pausa lúdica con textos más amenos, humorísticos, poéticos o dialogados, cuya temática se relaciona con la del capítulo que cierran, y que están destinados a la simple lectura complementaria.

³⁹ P2: p.2.

⁴⁰ P2: p.58, p.130.

⁴¹ P2: p.56, p.136.

Además de los trece capítulos el manual incorpora, al final, un apartado destinado a la lectura rápida, con una serie de textos de considerable extensión, además de unos apéndices gramaticales, y una serie de mapas económicos. El francés es, obviamente, la lengua vehicular, y, así, en el manual, el título de la obra, el vocabulario, las notas pedagógicas y los apéndices gramaticales aparecen en este idioma.

Las lecciones conforman unos bloques temáticos diversos, aunque con mayor énfasis en la faceta económica y social del país. Recogen, con gran heterogeneidad, aspectos de la economía española como el comercio, el turismo o la industria⁴². En el plano social, trasciende una imagen viva que parte de retratos cotidianos y de escenas de la calle española, del café o del metro⁴³, y, por supuesto, sale a la luz el tema político⁴⁴, el mundo rural y la emigración como una alternativa muy atractiva a los ojos de los más jóvenes⁴⁵, También cobran importancia aspectos de la vida familiar⁴⁶, religiosa⁴⁷ y manifestaciones populares como los Sanfermines, las romerías o los toros⁴⁸.

⁴² P2: p.30, p.31, p.33, p.34, p.36, p.37, p.43, p.44, p.45, p.46, p.49, p.70, p.71, p.78.

⁴³ P2: p.17, p.21, p.108, p.109.

⁴⁴ P2: p.7, p. 59.

⁴⁵ P2: p.25, p.87, p.88, p.143.

⁴⁶ P2: p.91, p.97.

⁴⁷ P2: p.56, p.57, p.106, p.107.

⁴⁸ P2: p.104, p.105, p.160.

8.2.3. Análisis del manual

8.2.3.1. Contenidos lingüísticos

8.2.3.1.1. Contenidos morfosintácticos

Los contenidos morfosintácticos se trabajan mediante ejercicios que acompañan cada texto, y están destinados a fijar sistemáticamente las estructuras más frecuentes de la lengua, mediante la realización oral en clase.

Además de los típicos ejercicios de imitación o transformación según el modelo⁴⁹, aparecen ejercicios de entonación⁵⁰, de dictado⁵¹, de sustitución⁵² y de conjugación, muchos de los cuales, de declinación⁵³.

Se utiliza un procedimiento inductivo, pero el método se completa con un apéndice gramatical al que remiten constantemente las notas, para reafirmar las explicaciones del profesor y para consultar en caso de dudas.

El manual, en este caso, sí observa un cierto orden en la secuenciación de los contenidos morfosintácticos en función del grado de dificultad que encierren, y las estructuras introducidas van de lo simple a lo complejo. Asimismo, los contenidos abordados en ejercicios anteriores vuelven a ser retomados, más adelante, mediante ejercicios de repaso.

⁴⁹ P2: p.7,p.13, p.19, p.21, p.23, p.25, p.33, p.43 , p.49, p.55 , p.57, p.59, p.133, p.61, p.67, p.69, p.71, p.73, p.81, p. 85, p.95, p.97, p.103, p.105, p.107, p.109, p.117, p.129, p.155, p.141, p.143, p.145, p.151, p.133.

⁵⁰ P2: p.7, p.133, p.155.

⁵¹ P2: p.13, p.57, p.67, p.73, p.93.

⁵² P2: p.59, p. 85, p.93, p.95, p.115, p.119, p.139.

⁵³ P2: p.7, p.19, p.23, p.33, p.55, p.57, p.59, p.67, p. 69, p.73, p.95, p.103, p.105, p.115, p.119, p. 143, p.151.

8.2.3.1.2. Contenidos léxicos

En lo que se refiere a la selección léxica del manual, el primer escollo que se presenta es su inadecuación al público al que se dirige, distinto a aquel para el que fue dispuesta. Es evidente que los recursos léxicos de que dispone un alumno marroquí distan de los que pueda tener un francés, entre otras cosas, porque este último cuenta con una base léxica que comparte con el español la proximidad genealógica, y por tanto, muchas afinidades léxicas. Por esta razón, en el manual las palabras que guardan cierto parecido con el español, y que un alumno francés por analogía, sin duda, reconocería, no se explican. El alumno marroquí, en cambio, probablemente desconocerá muchas de las palabras en francés, con lo cual, carecerá de los recursos necesarios para poder establecer esa analogía, y así, al desconocer la palabra en francés, la desconocerá también en español.

En contrapartida, en el libro se explican palabras que para un alumno marroquí de segundo o tercero, probablemente, no entrañen ninguna dificultad, algunas de las cuales, incluso, conocidas en el dialecto marroquí norteño, en forma de hispanismos.

- *camarero: garçon*
- *tarjeta: carte*
- *pasillo: couloir*
- *gafas: lunettes*
- *cartera: porte-feuille*
- *delantal: tablier*
- *patera: une platte*
- *cariño: mon chéri*
- *firmará: signera*
- *raro: bizarre*

- ¡vaya día!: *Quelle Journée!*

Por otra parte, y en lo que a fuentes y a procedimiento se refiere, el manual de segundo no dista mucho del de primero, ya que los textos son, en su mayoría, fragmentos de obras literarias del siglo XX, muchas de las cuales presentes en uno y otro nivel, si bien con diferentes pasajes. Aunque, en este caso, se trata de un nivel más avanzado en que la competencia léxica de los alumnos está, en principio, mejor desarrollada, por eso el número de términos que requieren una definición es inferior al de primero, aunque no por ello, escaso:

- *salvoconducto* (p.7)
- *calzada, como en procesión* (p.19)
- *prensados, apresuramiento, desenroscarse, cortejando, mutilado* (p.21)
- *racimos, plataformas, tumulto, naufragado, izar* (p.23)
- *tornero, salir por la puerta grande, enlazar, solemne, caérsele la baba* (p.25)
- *virilidad* (p.31)
- *comisionista, pronósticos, predisponer* (p.33)
- *titubear, alzar* (p.35)
- *distraídamente, unilateral* (p.43)
- *desenterrado, apendicitis, rígidamente, acentuarse, honorarios, opulencia* (p.45)
- *balbuceo, remitir, incesantemente* (p.47)
- *atardirse, fúnebre, atrocemente, evicción* (p.49)
- *contratiempo, concederse, debidamente* (p.55)
- *llorar como una Magdalena, vocación, una toma de hábito* (p.57)
- *no te daba frío ni calor, abstenciones, contradicción, prestarse a* (p.59)
- *consentir, amasar* (p.61)
- *colmado, elogios, pedante, abismo, proporcionado* (p.63)
- *confidencia, palidecer. Lívido, balbucear, disfrazado* (p.69)
- *abrupta, hidroeléctrica, aliviadero, bóveda* (p.71)
- *manía, bórax, reactivos, condiscípulo, yacimientos, colosales.* (p.73)

- *disminuir, paraliza, rugosas, accionistas* (p.79)
- *presurosos* (p.81)
- *agitación, imperceptible, comité, inquirir, sulfurarse, suprema, farsa.* (p.85)
- *a puñados* (p.87)
- *justo es que en el pecado lleve la penitencia* (p.91)
- *indiscreción, fundición* (p.95)
- *volcar, la imposición de los Sagrados Óleos, jadeo, postrera, tenue* (p.97)
- *disciplina, proyectar, polifacético, al unísono, progenitores, ofendidísimo* (p.99)
- *mérito, apretar* (p.103)
- *fruncir el ceño, muñón, salmodiar, preces, ofrecer la buenaventura, atronar* (p.105)
- *acordes, maciza, incienso, el paso del Señor* (p.107)
- *selecta, tallar, indignación, estratagema* (p.109)
- *melómanos, a ojos vista, subvención* (p.111)
- *valijas, géneros, desprovisto, surtido* (p.117)
- *alguacil, perplejo, suficiencia, desoladamente* (p.121)
- *aquietarse, desconcertarse* (p.129)
- *labriego, abreviar* (p.131)
- *emprender, mudarse, torbellinos, lechosas, recostados* (p.133)
- *a pata, gruñir, trepidar* (p.135)
- *fallecimiento, invadir, viñedos, podrirse, prensar* (p.139)
- *constructiva, litoral, carencia* (p.141)
- *ingratitude, compensación, leguas, atemorizados, inopinadamente* (p.143)
- *fantasioso, guardamuelles* (p.145)
- *a todo gas, reproche, desinfectantes, diligencias, polvorientas, duelos, codazos, roncar, liquidado, atribuir, ofensa* (p.151)
- *jovial, emboscado, galones* (p.153)
- *sidecar* (p.155)
- *vivaqueando, profecía, tétrica, milenario* (p.159)

Y, una vez más, aquí prevalece la traducción al francés sobre la definición en español, originándose el mismo problema, y es que muchos de los términos o expresiones vertidas al francés, al alumno marroquí se le quedan igual de ininteligibles que cuando los lee en español:

- *atornasolados: chatoyant/ farolas: reverbères* (p.19)
- *coladura: resquille* (p.21)
- *Corcho: liège* (p.23)
- *chatilla: frimoussette* (p.25)
- *mugrientas: crasseuses* (p.33)
- *anda dando trompicones: embrasse tout les reverbères* (p.35)
- *socaliña: escroquerie* (p.47)
- *moño: chignon/ esto es lo gordo: voilà le comble* (p.57)
- *hacerle un feo: affront* (p.59)
- *rajá: radjah* (p.67)
- *cargador de muelle: docker/ jadeaba: haletait/ pescante: siège/ ataúd: cercueil.* (p.69)
- *compuertas: vannes/ hormigón: béton* (p.71)
- *soplete: chalumeau* (p.73)
- *palanca: levier/ puede sacar la casa adelante: il peut joindre les deux bouts/ perno: boulon/ cojinete: coussinet/ chapa: tôle/ tuerce el gesto : il fait la grimace* (p.79)
- *hormigonando: ils faisaient du béton/ entramado : lattis/ encofrados : coffrages/ rendijas : fentes/ hormiguero : fourmilière* (p.81)
- *es boquilla: de la frime/ estruendosamente: avec fracas* (p.85)
- *rastro: marché aux puces* (p.87)
- *agarrado: ladre* (p.93)
- *hace cada paparrucha: de ces bourdes* (p.95)
- *pesaroso: repentant/ reventar: crever/ engarabitadas: crochues* (p.97)
- *veraneo: villégiature/ bóvedas: voutes* (p.103)
- *revolcándose: se vautrant/ zalamero: cajoleur/ pedernal: silex* (p.105)
- *solador: carreleur* (p.111)
- *tabletear: cliqueter/ carraspea: il se râcle* (p.115)
- *¡menuda me la hacéis!: vous me la baillez belle/ platinos: vis platinées/ manillar: guidon* (p.119)
- *les sourcils: el entrecejo/ estamos apañados: nous voilà frais* (p.121)
- *brazos remangados: les manches retroussées/mocoso: morveux* (p.127)
- *amasar: pétrir/ greda: glaise* (p.129)
- *embutir: renfiler/ harapientos: déguenillés/ mirones: badauds* (p.133)

- *desván: grenier/ artesa: pétrin* (p.131)
- *encaramó: hissa/ ronza: licou* (p.135)
- *yermos: en friche/ esquilar: tondre* (p.139)
- *traína: chalutier/ bocana: goulet* (p.145)
- *chorreante: ruisselant* (p.153)
- *rendidos: éreintés/ tiritando: grelottait* (p.159)

Aunque el hecho de que el libro se destine a un nivel en que -según los autores- coexisten varios niveles⁵⁴ y el adaptarlo para otro público tan distinto y heterogéneo como es un segundo y un tercero de la secundaria marroquí-, dificulta la tarea de establecer un criterio de selección, podemos resolver que el léxico del manual no obedece a una selección objetiva que contempla las formas de uso más frecuente, sino, más bien, a un criterio subjetivo, en que prima la arbitrariedad, dando lugar a un léxico poco acorde a las exigencias del alumno y que no responde a sus urgencias de comunicación, a la que poco favorece tal cantidad de vocablos rebuscados o propios de un sector muy específico, cuando no es inútil o contraproducente.

Los textos son preponderantemente de un estilo coloquial⁵⁵, lo cual ya adelantaban los autores en el prefacio anunciando que el libro se consagraba únicamente a temas de la vida cotidiana⁵⁶, con lo cual, el estilo está muy en consonancia con la temática anunciada, aunque también tienen cierta representación la variante culta⁵⁷, la vulgar⁵⁸, y, en cierta ocasión, incluso

⁵⁴ P2:p.2.

⁵⁵ P2: p.11, p.21,p.25, p.31, p.37,p.47, p.57, p.59, p.61,p.67,p.73,p.95,p.103,p.105,p.107,p.127, p.151, p.155.

⁵⁶ P2: p.2.

⁵⁷ P2: p.14, p.19, p.23, p.45, p.49.

⁵⁸ P2: p.36, p.135.

jergas muy específicas, como la del fútbol o de la tauromaquia⁵⁹. Sin embargo, se sigue omitiendo cualquier referencia al contexto en que se inserta cada uno de los estilos mencionados.

8.2.3.2. Contenidos culturales

Desde la metodología estructuralista, a la que se adhiere el libro, los contenidos culturales no constituyen un objetivo primordial. Las situaciones de la vida cotidiana que rodean la lengua, sin embargo, sí importan, en la medida que proporcionan un marco auténtico del que parte el alumno para entrar en contacto con los aspectos más relevantes de la sociedad y economía españolas⁶⁰, pero no en la medida que constituyen un elemento consustancial e inherente a la lengua, necesario para entender muchos conceptos, y para fomentar la empatía hacia la lengua y cultura objeto de aprendizaje.

Los elementos macroculturales se dejan traslucir a través del referente histórico, sociopolítico, económico y de las manifestaciones culturales más relevantes, reseñadas tanto en los textos como en las ilustraciones, y así acontecimientos como la Guerra Civil española, la República o la postguerra, tienen cabida en el libro⁶¹, aunque de forma tímida, a través de unas breves referencias, reticentes y apenas perceptibles. Con mayor énfasis, si embargo, se recoge la situación de pobreza y de depresión económica que sofocaba a la población española, especialmente, en el sector rural y entre la clase obrera,

⁵⁹ P2: p.157, p.160-16.

⁶⁰ P2: p.2.

⁶¹ P2: p.7, p.59, p.153.

que fueron los mayormente afectados⁶², aunque también se intuye el comienzo de un despegue industrial que, muy tímidamente, empieza a experimentar el país⁶³.

En cuanto a las manifestaciones literarias y artísticas, cabe destacar que acusan total ausencia, y que sólo excepcionalmente una de las ilustraciones del libro recoge una obra de Goya, *El albañil herido*⁶⁴, pero sin más señas que la del nombre de su autor, y ninguna referencia a la época o a la corriente que representa esta insigne figura del arte español. Lo mismo se puede alegar acerca de la literatura: si bien casi todos los documentos escritos pertenecen a destacadas obras de la literatura española, no se aprecia ninguna intencionalidad de iniciar al alumno en la literatura o, siquiera, de ubicarle en el contexto literario al que pertenecen los fragmentos que lee y que, por otra parte, aparecen sin fechar, puesto que en la reseña bibliográfica a pie de página sólo se especifica el nombre del autor, el título de la obra y la editorial.

Las manifestaciones culturales de carácter religioso y popular cobran especial importancia, y algunos temas y documentos fotográficos dan a conocer algunas de las fiestas más relevantes de España, como los Sanfermines, las procesiones o las romerías⁶⁵. La fiesta taurina recibe un homenaje exclusivo y es trazada detalladamente en el tema *A los toros* donde se describen las principales fases de la “fiesta nacional”, además de explicaciones ilustradas con viñetas, y es prolongado, a la postre, con un

⁶² P2: 35, 45, 145, 141, 139, 135,131.

⁶³ P2: p.71.

⁶⁴ P2: p.82.

⁶⁵ P2: p.56, p.57, p.89, p.104, p.106, p.107, p.148.

fragmento de la obra de Cela, *El gallego y su cuadrilla* que recoge ese mismo tema⁶⁶.

La faceta microcultural se proyecta a través de cuadros costumbristas o realistas desglosados de la literatura de la época, de la descripción de los personajes en los textos o del entorno en que se gesta su vida. A propósito, cabe señalar que la visión que prevalece es la de una España mísera y degradada, que refleja ampliamente la literatura de la postguerra, poniendo el acento en los aspectos más sórdidos de la sociedad: pobreza, emigración, y descontento entre la población:

“En España, señores, el nivel de vida del pueblo es bajo, porque no tenemos industria. Y ahora yo pregunto, señores, ¿por qué en España no hay industria? (...) porque el hombre español es poco aficionado a trabajar. El español es poco aficionado a trabajar porque, no os engañemos, la raza está depauperada. No se asusten ustedes, porque mi tesis es constructiva ¿por qué está depauperada la noble y antigua raza española? Sin duda algunas, porque no come carne. Y el pueblo español, mis buenos amigos, no come carne porque España no es, contra todo lo que se ha dicho un país ganadero”

C. J. Cela, *El gallego y su cuadrilla* (P2: p.141)

“(...) Se está yendo mucha gente ¿sabes? Para Alemania los más (...) La que ha mandado una carta entusiasmada es la Reme. Ésa se ha ido a servir a Londres y dice que el pan anda tirado (...) Oye, ¿por qué no embarcas a la Lola? A puñados esperan esos países criadas para servir!”

Lauro Olmo, *La camisa* (P2: p.87)

Las desigualdades de género tienen su manifestación a través del trato que se le da a la mujer, del rol tan tradicional que se le reserva y a través de la

⁶⁶ P2: p.160-162, p.163-164.

propia concepción femenina acerca del rol que debe desempeñar en la sociedad:

“Las mujeres, el domingo, lavaban. Llegaban al final de la semana tan cansadas como los hombres, pero era preciso lavar, y sólo este día podían hacerlo (...) Al mediodía, todos los hombres, viejos y jóvenes estaban en la bolera, unos jugando, otros de mirones, y algunos fumando medio dormidos, recostados bajo los álamos. Solo se espabilaron cuando una de las bolas dio un bote falso y fue a parar al río, levantando un alboroto de voces y risas.

- ¡Vaya con los tíos que nos quieren matar! –replicó una mujer

- Y nosotras aquí como tontas...

Pero a pesar de sus palabras, ellas estaban orgullosas de que sus hombres pudieran holgar un día a la semana”

Jesús Fernández Santos, *Los bravos* (P2: p.133)

También quedan reflejadas las preocupaciones de una burguesía, muy distintas de las de un sector cuya única preocupación es el pan, y que ajena e insensible a los problemas que aquejan al resto de la sociedad, cultiva gustos tan elitistas, como el proporcionarles a los hijos una educación anglófona

“(...) También me dejan sin postres cuando hablo en español. Yo no sé bien por qué es esto; pero comprendo que el hablar español es de las cosas más malas que pueden hacerse, pues, en cuanto se me escapa una palabra española, mamá y miss Ruff me riñen y me castigan. Ayer me dijeron que los niños pobres nunca comen postres. Comprendo que es porque hablan siempre en español”

J. M^a Pemán, *Memorias de un niño chico, Cuentistas españoles de hoy* (P2: p.165)

o darse el lujo de una pieza, entonces tan cotizada como “prescindible”, como lo era un aseo en el hogar:

“Las bañeras, señor Rubes. Esto puede ser el principio. Los propietarios empiezan a darse cuenta de que el bañarse es una cosa tan necesaria como

el comer. Tal vez no está lejano el día que en las casas se ponga un cuarto de aseo lo mismo que hoy se pone un comedor”

M. Delibes, *Mi idolatrado hijo Sisí*. (P2: p.86)

No obstante, esta imagen de deterioro, de desigualdades sociales e importantes carencias, correspondiente principalmente a la década de los cincuenta y sesenta, que la literatura del momento plasma con más o menos rigor, se ha trasladado tardíamente a las aulas marroquíes y se ha mantenido hasta bien entrados los ochenta, cuando España, con el proceso de democratización, ya había dado un giro copernicano en todos los sectores, sin que se hiciera ningún esfuerzo por adaptar ese material ya caduco a las nuevas circunstancias, que comenzaban a estar patentemente discordes con las que venía reflejando el libro. Y lo que es peor, debido a la falta de contextualización, esa imagen tan negativa transmitida en el libro y recogida como una realidad ácrona, corría el riesgo de ser interpretada, por un lector desprevenido, como una realidad reciente.

El léxico constituye otro de los ejes que, las más de las veces, vehiculan una valiosa información microcultural, especialmente los modismos, las expresiones fijas o los refranes, que albergan una mayor impronta cultural, de tal manera que se hacen ininteligibles, si se desconectan de ese trasfondo que las dota de significado.

Ese tipo de expresiones, a pesar de ser abundante en el libro, no recibe más atención que la que recibe el resto del vocabulario, casi siempre mediante una

traducción al francés⁶⁷, cuando no se prescinde incluso de la traducción y esas expresiones pasan totalmente desapercibidas:

- *a cada dos por tres* (p.5)
- *caérseles la baba, salgo por la puerta grande* (p.25)
- *llorando como una Magdalena* (p.57)
- *a puñados* (p.87)
- *justo es que en el pecado lleve la penitencia* (p.91)
- *a ojos vista* (p.111)

En ningún momento, sin embargo, estas expresiones, más allá de una traducción, constituyen el objeto de una actividad o ejercicio, ni merecen la atención de los autores, en la medida que constituyen unos magníficos soportes culturales, y por tanto, meritorios de observación y explotación dentro del aula.

Los textos, a menudo, recogen muestras de la vida cotidiana o hacen referencias a costumbres tan características, como la de tomar chocolate con churros, o la que tienen las gitanas de ofrecer la buenaventura⁶⁸. Otras veces, hacen alusión a conceptos religiosos como “la vocación de monja” “la toma de hábito”, o a rituales hieráticos como “la imposición de los Sagrados Óleos”⁶⁹. Sin embargo, ninguna de las expresiones mencionadas y que evocan ciertos paradigmas de la cultura española suscita el menor interés por parte de los autores, ni merece el menor comentario, neutralizando, así, un importante caudal y unos recursos que, a pesar de su enorme riqueza, permanecen inactivos, desde una metodología que sólo los relega a la indiferencia.

⁶⁷ P2: p.11, p.19, p.35, p.57, p.59, p.61, p.73, p.121.

⁶⁸ P2: p.43, p.105.

⁶⁹ P2: p.57, p.97.

Los documentos fotográficos, con una gran capacidad sugestiva y testimonial, ilustran o corroboran la visión que presentan los documentos escritos, con especial énfasis en retratos costumbristas y realistas, muy en consonancia con la temática de los textos, y como éstos, presentan el inconveniente de no estar fechados. El índice de fotografías, al final del libro, sólo revela la fuente, y el título, ocasionalmente, indica el lugar. Sin embargo, no escasean las fotografías en que incluso este dato es omitido⁷⁰.



Escaparates (p.29)

Con lo cual, el grado de correspondencia que puedan tener estos documentos con la realidad ilustrada se hace algo equívoco, y por ende, el margen de credibilidad que puedan tener, máxime si reparamos en que, en numerosas ocasiones, para ilustrar cuadros de la vida española se ha recurrido a

⁷⁰ P2: p.29 p.46, p.54, p.66, p.68, p.90, p.113, p.144, p.152.

fotografías de países latinoamericanos⁷¹, y en algunas, sin mucho acierto, como cuando a un cuadro tan habitual como el de un señor leyendo el periódico en un bar español, corresponde la imagen de un repartidor de periódicos en México, o cuando para ilustrar un texto que habla de un comisionista, corresponde la fotografía de un supermercado en Bogotá:



Repartidor de periódicos en México (p.42)

⁷¹ P2: p.5, p.8, p.10, p.18, p.20, p.32, p.34, p.41, p.42, p.44, p.58, p.60, p.72, p.77 p.78, p.80, p.92, p.97.



Autoservicio en Bogotá (p.32)

Observaciones:

A través del análisis de este primer grupo de manuales, correspondientes a la década de los setenta, podemos desglosar que:

- estos materiales adoptan una metodología estructural, que tiene como objetivo prioritario del desarrollo de la destreza oral.
- En vista de ello, se adoptan unos instrumentos que, en la medida de lo posible, pretenden ser auténticos, aunque no por ello son acertadamente seleccionados.
- Este procedimiento no siempre observa la progresión en los contenidos ni el requisito de la adecuación a la hora de seleccionarlos.
- Los contenidos morfosintácticos se trabajan, básicamente, mediante ejercicios de imitación y de repetición, con el fin de consolidar las estructuras de la lengua.
- Los contenidos léxicos acusan una selección totalmente subjetiva y arbitraria, sin más posible criterio que el orden de aparición en los textos, y aparte de las notas de traducción al francés, no constituyen el objeto de ningún ejercicio o actividad.
- Los contenidos culturales delatan una visión subjetiva y parcial, que, a pesar de partir de unos documentos auténticos que reflejan, con gran verosimilitud, escenas de la vida cotidiana, muchas veces éstas son falseadas, en la medida que las coordenadas espacio-temporales que las rodean son omitidas o trastocadas y, así, claramente manipulada, la realidad que -presumiblemente- retratan.

- Como resultado de este proceder, se transmite en las aulas la imagen de una España obsoleta y ya eclipsada, a través de unos contenidos absolutamente desfasados y estereotipados.

- Hay una casi absoluta ausencia de contenidos macroculturales, y una clara desatención de los microculturales, que permanecen ajenos a cualquier afán o intención de ser observados o explotados en el aula. Se carece, pues, de una perspectiva que implicara los contenidos culturales en el desarrollo, ya no sólo de una destreza oral, sino de una competencia comunicativa, desde un enfoque que entiende la cultura como un componente más de la lengua, y por tanto, como un actuante decisivo y un factor imprescindible, responsable, en gran medida, del proceso de adquisición de la misma, y por supuesto, se carece de una orientación contrastiva que tuviese por objeto el descubrimiento de vías de diálogo intercultural, dando a conocer convergencias y divergencias entre las dos culturas en interacción, y que ya no sólo ambicione el conocimiento de un idioma, sino el conocimiento de la cultura del hablante que la posee, quien constituye una de las clave para la adquisición y comprensión de muchos rituales de interacción que rodean y pautan cualquier acto de comunicación.

- El hecho de que estos materiales hayan sido concebidos específicamente para alumnos franceses ahonda aún más la brecha entre los objetivos propuestos y la metodología e instrumentos empleados para su consecución, al trasladarlos a un público con un trasfondo cultural y unas necesidades bien dispares.

CAPÍTULO 9:

Análisis del segundo grupo de manuales: años ochenta

9.1. Lengua y vida 1

9.1.1. Descripción externa del manual

DARMANGEAT, P., PUVELAND, C., FERNÁNDEZ-SANTOS, J., (1979)

*Lengua y vida*¹, Paris, Classiques Hachette, 174 págs.

Este manual inicia una colección de tres niveles diferentes, comprendiendo el método completo, además del manual, una serie de diapositivas y grabaciones interpretadas por voces españolas e hispanoamericanas, aunque -como en el método anterior-, la parte audiovisual no tuvo aplicación en las aulas, debido a la falta de preparación de los centros marroquíes, que carecían de los medios necesarios para su explotación¹. Por esta razón, sólo nos ocuparemos del análisis del manual.

¹ Aunque, probablemente, en este caso, el método así aplicado, perdía mucho mérito, debido a que la naturaleza de los textos seleccionados, eminentemente canciones infantiles, poemas y villancicos que, con la interpretación oral adquieren un valor didáctico añadido, no le llegaban al público en este formato, malogrando así los fines del método.

9.1.2. Descripción interna del manual

Lengua y vida (LV) supone la continuación con la tradición estructuralista, de los años precedentes, todavía profesada en aquella época. Este primer nivel (LV1), como los restantes, responde a la metodología audio-oral, inspirada en los presupuestos teóricos de la teoría conductista, por un lado, y en los de la estructuralista, por otro.

El libro presenta una estructura ligeramente variable, y a diferencia del método anterior, no se ordena en capítulos ni en bloques temáticos, sino en lecciones independientes, que incorporan un texto escrito o varios de diferente extensión, aunque generalmente muy breves, además de una serie de viñetas o una ilustración fotográfica.

Las ilustraciones fotográficas suelen ir acompañadas de un comentario, que, a diferencia del método anterior, no sólo propone simples premisas orientativas a partir de las cuales el alumno pueda completar el comentario, sino que *per se* es un texto completo. *Las aplicaciones prácticas*, que sólo se incorporan tardía y esporádicamente en el libro, son unos microdiálogos destinados a la lectura o a la interpretación oral en clase. Las notas pedagógicas y léxicas, evidentemente, aparecen en francés, además del apéndice gramatical y léxico, anexados al final del libro.

Las primeras lecciones son muy elementales y parten de unos diálogos simulados, elaborados *ex profeso* para esta circunstancia y que resultan muy artificiales y absolutamente ajenos a lo que es una conversación real en español, los cuales van acompañados de unas viñetas que ilustran el texto. Estos diálogos se alternan con algunas canciones infantiles, cuya audición,

obviamente, no se lleva a cabo en clase, a falta de la parte audiovisual que incluye las grabaciones.

En la introducción de los textos, se observa, la gradación tanto en la dificultad como en la extensión. Sin embargo, frente a la ventaja que presentan éstos en lo que se refiere al uso de un lenguaje sencillo y elemental, e independientemente del valor didáctico que puedan tener estos soportes, en cuanto a la temática, no resultan especialmente motivadores para un adolescente que aprende el español con unos materiales que, más bien, parecen concebidos para un nivel de infantil.

Progresivamente, se van incorporando materiales auténticos, predominantemente poemas de sencilla lectura y fragmentos -preferentemente dialogados-, pertenecientes a obras representativas de la literatura española contemporánea o clásica, y algún que otro texto de la literatura hispanoamericana.

9.1.3. Análisis del manual

9.1.3.1. Contenidos lingüísticos

9.1.3.1.1. Contenidos morfosintácticos

Bien es sabido que el enfoque audio-oral conjuga los postulados conductistas y los estructuralistas, y que el procedimiento propio de este método se fundamenta básicamente en la práctica sistematizada de la expresión oral, mediante la exposición del aprendiz a la lengua y a diálogos interpretados por nativos, que éste debe repetir incansablemente, además de las estructuras básicas de la lengua, por medio de ejercicios de sustitución, hasta su total afianzamiento.

El libro parece adoptar esta metodología *ad pédem lítterae*. En todo el manual, se renuncia a la gramática explícita y, aparte del apéndice gramatical al final del libro, no aparece ningún ejercicio dedicado específicamente al trabajo de los contenidos morfosintácticos. En contrapartida, aparecen abundantes diálogos y fórmulas destinadas a la realización oral en clase, y algún que otro ejercicio de sustitución, siempre a partir de un modelo a imitar o completar.

9.1.3.1.2. Contenidos léxicos

El manual selecciona un léxico generalmente asequible, y bastante elemental, aunque, junto a éste, se halla otro que no siempre es productivo o útil para un alumno de primero, en el sentido de que se trata de formas propias, más bien, de un registro culto o muy concreto, cuando en una primera etapa el alumno necesita ir de lo general -que tiene más probabilidad de uso- a lo más específico². Así pues, algunas palabras tienen un índice de disponibilidad o frecuencia mínimo, e incluso, a veces, nulo:

- *azabache* (p.43), *enredaderas* (p.33), *madreselvas* (p.39), *salitre* (p.39), *huraños* (p.45), *torda* (p.47), *cavilaciones* (p.83), *ánades*, *izar* (p.85), *velomotor* (p.31), *estilográfica* (p.97), *cernícalo lagartijero* (p.109), *desovando*, *porfiada* (p.133), *justillo* (p.137), *fragante* (p.141).

El vocabulario se explica en el apéndice léxico, al final del libro, y sólo excepcionalmente, aparece alguna palabra explicada en francés acompañando al texto. Todas las explicaciones, sin embargo, y sin excepción, son

² Benítez Pérez (1994: 328).

traducciones al francés y no aparece, en cambio, ninguna nota explicativa en español.

Aunque las traducciones empleadas para explicar el vocabulario, en este caso, son perfectamente asequibles para un alumno marroquí, este procedimiento no resulta muy práctico ni especialmente productivo, en el sentido de que éste, para entender una palabra en español, lo hace, ineluctablemente, a través del francés, y así, la adquisición del léxico pasa forzosamente por la permanente asociación a este idioma, que se convierte en un eslabón necesario para conectar con el español.

El manual recoge muestras del habla real y otras que no obedecen precisamente a esta descripción. La preocupación por las estructuras parece condicionar, en gran medida, la elección de las muestras, y así aparecen conversaciones creadas *ad hoc*, para enseñar elementales estructuras de la lengua, dentro de un contexto simulado y verosímil, aunque, evidentemente, se trata de conversaciones que, por su artificialidad y mecanicismo, jamás se producirían en una situación comunicativa real.

“- ¿Qué número de teléfono tiene usted?

- Tengo el número-----“ (p.25)

“Dos profesores:

-¡Hola, amigo!

- ¡Hombre!... ¿Qué tal estás?

- No estoy muy bien de salud

- Mala suerte” (p.15)

“La madre y la hija:

-¿Cómo estás, hija?

-Estoy bien, madre.

-¿Qué tal en español?

-Mejor que nunca

- Enhorabuena” (p.15)

“Andrés:

- Soy Andrés Toledano Martín. Y tú ¿Quién eres?

María:

- Soy María Peralta Bustelo. Soy tu vecina

Teresa:

- Eres un alumno del colegio Antonio Machado.

Tomás:

-Sí, soy un alumno del colegio Antonio Machado

(...)

Aurelia:

-¿Eres un alumno de la clase de latín?

Félix:

No, no soy un alumno de la clase de latín. Soy un alumno de la clase de inglés.

Carolina:

- Dime, ¿todos los alumnos de la clase de francés son alumnos de la clase de español?

Daniel:

- No todos los alumnos de la clase de francés son alumnos de la clase de español” (p.11)

“La madre: - ¿Cómo vas al colegio hoy?

Pedro: - Hoy voy al colegio en moto con mi hermano. Es una moto formidable.

La madre: ¡Cuidado hijos!” (p.31)

No obstante, y a medida que se avanza, el manual incorpora progresivamente materiales auténticos que, en definitiva, acaban desplazando a los primeros. La fuente, sin embargo, es siempre la literatura, con mayor hincapié en textos poéticos y fragmentos dialogados, probablemente elegidos por la naturaleza del estilo que en ellos se emplea, asequible al alumno y

cercano al habla familiar, aunque no siempre es así, puesto que la literatura, por otra parte, brinda la posibilidad de conocer los diferentes registros que en ella se aglutinan, y que los autores, a menudo, actualizan en boca de sus personajes, y que van desde el habla coloquial a muestras de la rural, o variedades diatópicas como el habla hispanoamericana, todas ellas con una ligera manifestación en el libro, pero nunca contextualizadas ni observadas en el aula, con el objetivo de que el alumno se fuera familiarizando con la realidad de que la lengua no constituye un todo homogéneo, sino que es un conjunto de “sublenguas”, que se manifiestan en las diferentes variedades diastráticas, diafásicas y diatópicas, cuya discriminación se hace precisa, puesto que, en las diferentes situaciones comunicativas, estas variedades no son intercambiables, y las diferencias entre ellas resultan decisivas para la comunicación.

9.1.3.2. Contenidos culturales

Como en el método anterior, la cultura aquí no constituye un eje principal que goce de un enfoque práctico o que implique la misma en una dinámica de instrucción haciéndola partícipe del proceso de aprendizaje. En el manual, los textos apenas si albergan referencias culturales, concentrándose la mayoría de éstas fundamentalmente en las ilustraciones, aunque es preciso señalar que, cuando aparecen, casi siempre lo hacen de la forma menos propicia.

Los elementos macroculturales hacen su manifestación a través de obras maestras del arte español, de la mano de maestros como Velázquez, Miró o Goya. No obstante, su modo de inserción en el manual no deja de extrañar, debido a que se produce de la forma más arbitraria y caprichosa, de

tal manera que, su función, lejos de ser la de ilustrar, se circunscribe a la de unos meros elementos decorativos, que, en absoluto, aluden o atañen al texto³:



Interior holandés

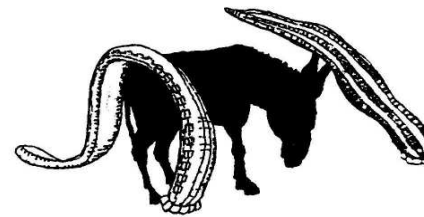
Otros animales

La sanguijuela

— Espera. ¿Qué es eso, Platero? ¿Qué tienes?
Platero está echando sangre por la boca. Te
despacio, más cada vez. Comprendo todo en un
Al pasar esta mañana por la fuente de Pinete
estuvo bebiendo en ella. Y, aunque siempre bebe
claro y con los dientes cerrados, sin duda una san
se le ha agarrado a la lengua o al cielo de la boca.

— Espera, hombre. Enseña...

Juan Ramón Jiménez.



Patito, patito...

— Patito, patito,
color de café,
por qué andas tan triste
quisiera saber.

— Perdí a mi patita,
color de café;
por eso estoy triste,
muy triste estaré.

— Tu pata yo vi.
— ¿En dónde? ¡Por Dios!
— Echada en un nido.

Miró, Interior holandés (p.58)

Por otra parte, estas piezas no son objeto de ningún comentario, ni siquiera para una comprensión somera y elemental que orientara, relativamente, al alumno, proporcionándole unas premisas para la ubicación de unas obras de las que sólo se le revela el título y el nombre del autor. Ni que decir que, estos instrumentos, caprichosamente insertados, no constituyen la base de ninguna actividad ni la excusa para el trabajo de ninguna destreza.

³ LV1: p.58, p.44, p.54, p.41.

La no correspondencia de las ilustraciones con los textos no concierne sólo a aquellas representativas de obras pictóricas, sino que es extrapolable a las demás, especialmente a las fotografías⁴, las cuales, casi nunca, son ilustrativas, sino que se presentan como documentos independientes que *per se* constituyen un objeto de estudio, y a los que los autores, a menudo, dedican un comentario que ubica la fotografía en el contexto que le corresponde, manifiestamente, distinto al del texto. No obstante, no sabríamos justificar por qué algunas fotografías aparecen sin comentar.

La literatura es, de nuevo, un medio para un fin, que es el desarrollo de una habilidad oral, a partir de unos soportes auténticos, pero, en ningún momento, los textos literarios que integra el manual sirven para introducir al alumno en el panorama literario español, y aunque, esta vez, se combinan textos de la literatura clásica y de la contemporánea, se vuelve a cometer el mismo descuido a la hora de documentar los textos, al carecer éstos de un marco referencial exhaustivo y debidamente especificado.

Las manifestaciones religiosas y populares tienen una exigua y discreta representación. A través de algunas viñetas o fotografías, supuestamente ilustrativas, se recrean eventos como los toros o las procesiones de la Semana Santa⁵, aunque, lo cierto es que estas referencias permanecen descontextualizadas y ajenas al tema del texto que acompañan, mereciendo, de vez en cuando, algún inciso aparte, cuando no son simplemente ignoradas. El ambiente navideño se recrea a través de villancicos⁶ y de alguna que otra

⁴ LV1: p.97, p.130, p.144, p.148, p.152.

⁵ LV1: p.21, p.130, p. 140.

⁶ LV1: p.89, p.91.

ilustración⁷, aunque, curiosamente, el único texto que aborda este tema en el libro, titulado *Celebrando la Nochebuena*⁸, que debía servir de ocasión para explicarle al alumno la importancia que tiene este acontecimiento en la vida de los españoles, -y quizá también de pretexto para realizar una comparación entre este acontecimiento y otros de semejante magnitud en su cultura-, describe la singular situación de un señor que, con esta ocasión, se da una copiosa cena en un restaurante, aunque en este caso, completamente solo, situación inusual que el alumno, desde el desconocimiento, puede interpretar como la norma en ese día tan señalado, donde las familias se reúnen, inexcusablemente, para celebrar tan especial ocasión.

De España, se ofrece una imagen decrepita y desfasada, en que sobresale el rudo paisaje castellano y el panorama rural con cuadros campestres típicos y tópicos, con borregueros⁹ y aguadores¹⁰, burros y carretas incluidos¹¹. La vida urbana española tiene una representación muy en menor medida, que, sin embargo, en un momento dado, no se olvida de recoger, los suburbios madrileños¹².

⁷ LV1: p.89, p.90, p.91

⁸ LV1: p.95.

⁹ LV1: p.138

¹⁰ LV1: p.84

¹¹ LV1: p.124, p.134

¹² LV1: p.76.

9.2. Lengua y vida 2

9.2.1. Descripción externa del manual

DARMANGEAT, P., PUVELAND, C., FERNÁNDEZ-SANTOS, J., (1980)

Lengua y vida 2, Paris, Classiques Hachette, 190 págs.

Lengua y vida 2 (LV2) viene a ser la continuación del primer nivel, y el segundo de una colección de tres, destinada a los alumnos de la secundaria francesa, y, como en el nivel precedente, éste consta de un manual y de una parte audiovisual, integrada igualmente por una serie de grabaciones y otra de diapositivas, y que -por las mismas razones ya indicadas- es igualmente omitida, a la hora de llevar el método a las aulas, en Marruecos. De ahí que el manual sea nuestra única referencia y único objeto de análisis.

9.2.2. Descripción interna del manual

La metodología aquí empleada no varía de la del primer nivel, es decir, el procedimiento audio-visual sigue siendo cultivado sin apenas variaciones. La estructura, ligeramente versátil, de la misma manera, se mantiene en su esencia, si bien comprende alguna modificación y alguna que otra novedad.

El libro se divide en dos apartados, de los cuales el primero comprende lecciones independientes, a doble página, con un texto o varios, de diferente extensión y dificultad, además de una ilustración comentada que principia la misma. Al texto le sigue un breve vocabulario y una sección titulada *En español*, dedicada al trabajo de la destreza gramatical y que proporciona modelos extraídos del texto, y que, a la vez sirven para formular ejercicios de

conjugación o de sustitución. El segundo apartado, encierra una estructura similar, incorporando, igualmente, lecciones a doble página que constan de un texto y de una ilustración que incluye un comentario al respecto, sólo que, a diferencia del primer apartado, en este caso, las lecciones guardan conexión, estructurándose en bloques temáticos. La sección *En España* que viene a sustituir la de *En español* -propia del primer apartado- incorpora, esta vez, microdiálogos que representan modelos de conversación, para el ejercicio o la aplicación oral, documentos tipo e incluso recetas de cocina. Se incorpora, asimismo, de forma intermitente, otro pequeño módulo llamado *Humorismo* que encierra pequeñas sentencias u aforismos de carácter humorístico y socarrón.

Las ilustraciones, se distribuyen entre fotografías y dibujos humorísticos, e incorporan habitualmente un comentario que, a diferencia del manual de primero -en que éste es obra de los autores-, aquí es un texto auténtico, habitualmente, extraído de una obra literaria. Y como novedad, y por vez primera, se insertan algunos anuncios publicitarios y alguna que otra ilustración en color.

La fuente, por excelencia, sigue siendo la literatura, con especial predilección por los textos poéticos y dialogados, estos últimos fragmentos de piezas teatrales o de novelas, predominantemente contemporáneas. Asimismo, y en muy menor medida, se inserta algún texto de los clásicos.

El francés se sigue utilizando para la formulación de las notas pedagógicas y de los ejercicios gramaticales, para la explicación del léxico y de la gramática, así como para la estructuración de las distintas secciones del libro que se intitulan en ese idioma.

9.2.3. Análisis del manual

9.2.3.1. Contenidos lingüísticos

9.2.3.1.1. Contenidos morfosintácticos

La práctica gramatical en este manual, en consonancia con las postulaciones estructuralistas, tiene lugar mediante un procedimiento inductivo. A través de ejemplos extraídos del texto, y que representan las principales estructuras de la lengua, se obtienen modelos a reproducir en clase. La regla sólo se esboza en el apéndice gramatical, insertado al final del libro. En el segundo apartado, se opera con microdiálogos que remiten a una situación determinada (En la heladería, en un café madrileño, en la oficina de Correos, etc.) que, a su vez, conforman un modelo a emular.

En la inclusión de las estructuras, se observa la progresión en la dificultad, de manera que se avanza de lo simple a lo complejo, y de la norma a la excepción.

9.2.3.1.2. Contenidos léxicos

La organización del léxico obedece al mismo procedimiento observado en el nivel anterior, y del mismo modo, responde a la misma caracterización. Por tanto, difícilmente no podía acusar las mismas deficiencias.

Todas las explicaciones, a pie de texto o en el apéndice, están en francés. El problema, más allá del nivel de dificultad que pueda encerrar este vocabulario para un alumno no nativo, que se ve obligado a pensar en un idioma distinto al suyo, para adquirir el léxico de otro igualmente ajeno, e independientemente de que aquí se trate de un nivel más avanzado en que la dificultad léxica, sin duda, aumenta, y relegando a un segundo lugar el hecho

de que, en ocasiones, se traducen palabras que no implican ninguna dificultad y se pasan por alto otras de obligada definición, la traducción no es ni debe ser la panacea, puesto que, a través de esta práctica, se fomenta un hábito inadecuado, que es el de pensar en un idioma distinto a aquel en que se quiera expresar.

El léxico, como en las ocasiones anteriores, carece de la ejercitación adecuada o de una puesta en escena práctica, puesto que sólo se proporciona una lista de vocabulario traducido que el alumno puede memorizar o consultar para sortear las dificultades léxicas del texto. Pero no se procura una perspectiva pragmática que enfocara la palabra en su contexto, y la definiera en relación con el usuario o con las circunstancias que la rodeen.

En los textos seleccionados, se halla una interesante variedad de estilos y hablas, aunque la prioridad aquí la tiene el habla culta, propia del ámbito literario, de la poesía -abundantemente presente en el libro¹³- y de las pausas descriptivas de la narrativa¹⁴, si bien ésta puede aglomerar diferentes estilos, haciendo uso de los amplísimos recursos que le proporciona la gran adaptabilidad y transigencia de este género, y así hay manifestaciones del habla coloquial:

- dale que te pego, es una estirada, de un tirón, entre pitos y flautas, sin decir ni pío (p.117), ¡chúpate ésa! (p.110)

De la inculta:

- como al mismo Dios en persona, tendrá sus cosas que hacer (p.117), huéspedea (p.139)

¹³ LV2: p.5, p.8, p.9, p.14, p.16, p.25, p.54, p.142, p.145.

¹⁴ LV2: p.27, p.10, p.11, p.12, p.15, p.36, p.56, p.72, p.80.

e incluso de la vulgar:

- *no tendrá más remedio que mojarse el culo* (p.20)

El habla hispanoamericana tiene una importante representación, con expresiones muy características, y con algún que otro indicio de la influencia inglesa en la zona:

- *choclos, tenía locura por el té, su five o'clock tea* (p.23), *bohío, guano* (p.34) *me cae a trompadas* (p.35), *los comensales* (p.45), *Nos corrían de la cancha, ¡Chápate ésta, papacito!, mamacita, yapita, cholo* (p.67), *mayales* (p.77), *guasonas* (p.79), *noticieros, le quedó un mochito* (p.103), *restorán, poltrona, living* (p.111), *un tomacorriente, pesos* (p.121), *así no más* (p.123), *corte de tocuyo, una campa (campesina), yuca, tapioca, coca* (p.130).

Pero, nuevamente, se percibe una falta de interés, y ninguna preocupación por la ubicación, identificación o caracterización de estas diversas hablas, lo cual puede conllevar la inconveniencia de que el alumno las utilice indistintamente, con todo lo impertinente e indecoroso que pueda resultar este tipo de gazapos en determinadas situaciones.

9.2.3.2. Contenidos culturales

La cultura aquí tiene una importante representación, por lo menos en proporción, si bien sigue vigente el mismo enfoque, en que los contenidos culturales, a pesar de estar constantemente presentes, no parecen constituir un claro objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, a fin de cuentas, de una presencia cuantitativa -que no cualitativa-, puesto que la mayoría responden a fines ilustrativos, otros cumplen una función meramente decorativa, y no faltan ocasiones en que la presencia de estos elementos es

fortuita, y entonces, éstos permanecen inactivos y totalmente ajenos a los objetivos de la enseñanza.

Los elementos macroculturales constituyen una importante parcela del conjunto de los contenidos insertados. Prima una visión globalizadora, casi enciclopédica, en que se abordan factores tan neutrales como la geografía, de que se hace un itinerario casi completo, recorriendo las distintas comunidades, ciudades y pueblos españoles, desde Andalucía, pasando por Castilla y llegando a la costa cantábrica¹⁵, a través de ilustraciones fotográficas y de textos que las acompañan, casi siempre poéticos, en que España es subjetivamente descrita o cantada¹⁶.

Por encima de los cuadros sociales comúnmente descritos y recogidos en los manuales de los setenta, aquí se inclina por una visión más neutral y menos comprometida con lo social, que hace hincapié en los aspectos más sobresalientes de la cultura española, con mayor énfasis en las manifestaciones populares y festivas, como la Semana Santa¹⁷, la feria de Sevilla¹⁸, o la fiesta taurina, aquí anecdóticamente enfocada, puesto que, por primera vez, el protagonista del espectáculo no es el toro ni el torero, sino la yegua del rejoneador que rehúsa a avanzar, tirándolo continuamente al suelo¹⁹. El texto se acompaña de una ilustración fotográfica que recoge las fiestas de Benicarló, donde es -literalmente- costumbre, llevar el toro al agua²⁰.

¹⁵ LV2: p.6, p.8 p.10 p.14, p.24 p.26 p.28 p.48 p.56 p.64 p.80 p.82 p.100.

¹⁶ LV2: p.9, p.14, p.26, p.33, p.145.

¹⁷ LV2: p.90, p.104.

¹⁸ LV2: p.42.

¹⁹ LV2: p.87.

²⁰ LV2: p.86.

El arte español, nuevamente, tiene su representación a través de obras pictóricas de maestros españoles como el Greco, Goya, Velázquez o Picasso, que, a veces, aparecen acompañadas de un comentario coherente, y guardando relación con la temática del texto que ilustran²¹. Sin embargo, otras tantas, su aparición no parece estar justificada, y su inserción a plena página, sin comentario o acompañando textos que en nada conciernen a la realidad ilustrada²², hacen dudar de la utilidad práctica de estos instrumentos:



Picasso, L'acrobate à la boule. (p.32)

Por otra parte, las ilustraciones, que se reparten entre las fotografías y los dibujos humorísticos, también aportan informaciones culturales, si bien, acusan, en algunos casos, incoherencia, debido a su no correspondencia con

²¹ LV2: p.5, p.58, p.71.

²² LV2: pp. 30-31.

lo ilustrado²³, y sobre todo imprecisión cronológica, puesto que estos documentos no aparecen datados, y algunos no terminan de encajar en el marco en el que se les ha -improcedentemente- insertado, quedando prácticamente desfasados, para el período de los ochenta que, automáticamente, vienen a representar²⁴.

La vertiente microcultural, aquí menos observada, se presenta de forma implícita, a través de los textos o de los dibujos humorísticos, que dejan trasver una postura crítica que mediante la ironía y el sarcasmo, parodia algunos de los aspectos de la vida social y política españolas. Pero, nuevamente, los documentos que vehiculan estos datos, pertenecen a una época ya superada, y que, a juzgar por la fecha de publicación de las obras a las que pertenecen -que por otra parte, tampoco se menciona en el libro-, transmiten una visión, más bien, propia de los cincuenta, cuando la crítica social, con autores como Cela o Delibes alcanzaba su punto álgido²⁵.

En cuanto a los dibujos humorísticos, cabe señalar que, aunque constituyen una alternativa interesante y atractiva al texto, y a pesar de que -contradiendo la cultura popular- compartimos el lema que esgrime el libro y la convicción de que “la letra con humor entra”²⁶, muchas veces, estos documentos, lejos de cumplir con este objetivo, resultan engorrosos, además de didácticamente ineficientes, debido a que algunos albergan un mensaje

²³ LV2: p.32, p.38, p.40.

²⁴ LV2: p.24, p.64, p.82, p.116.

²⁵ LV2: p.13, p.50, p.127.

²⁶ LV2: p.78.

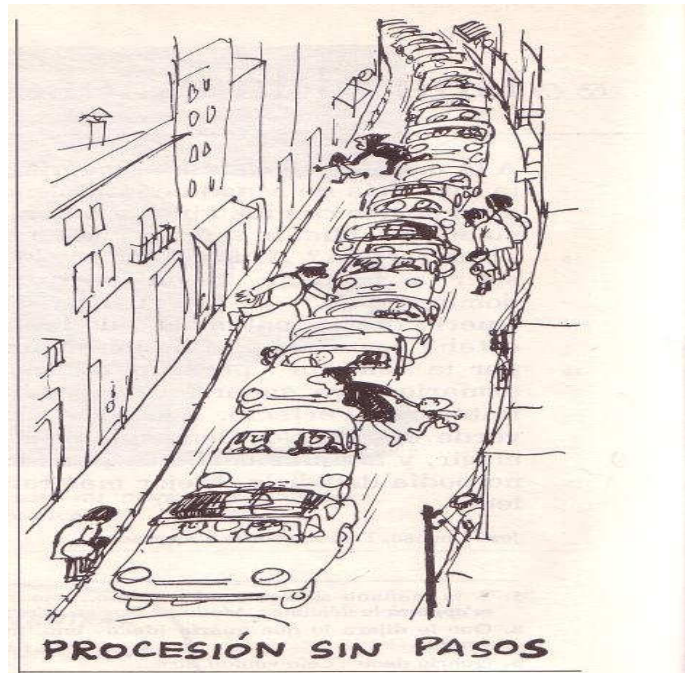
difuso²⁷, mientras que otros, debido al desconocimiento del alumno de las claves culturales necesarias para poder interpretarlos correctamente, permanecen inextricables. Así, pues, un chiste como el que actualiza un cuadro bíblico, concretamente, el de los Reyes Magos que le entregan los regalos al niño Jesús, mientras la Virgen lo sostiene en brazos, y la forma como José, su padre, acepta el detalle, profiriendo una de las fórmulas típicas que los españoles repiten por cortesía al recibir un regalo, y que en este contexto resulta, cuanto menos, ocurrente-, estimamos que un alumno marroquí, carente de todas las informaciones anteriores, sería incapaz de descifrar:



(P.78)

²⁷ LV2: p.84, p.120.

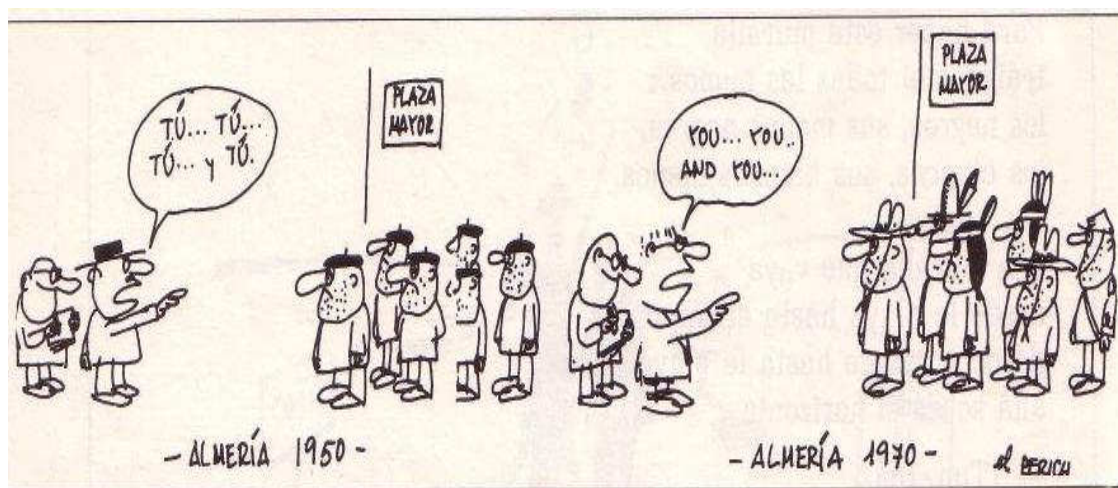
Lo mismo ocurre con el chiste que, en un juego de palabras, y remitiendo a un atasco en la calle lo describe en términos de “una procesión sin pasos”:



(p.112)

Semejante ocurrencia, debe de resultarle totalmente abstrusa, a un alumno marroquí que, obviamente, desconoce las manifestaciones de la Semana Santa, en cuyas procesiones, no pueden faltar “pasos”.

De la misma manera, el dibujo que parece remitir a la apertura, en los años setenta, del “mini Hollywood”, en el paraje natural desierto de Tabernas, en Almería, conocido por haber sido escenario de numerosas películas del oeste americano, y a los cambios que haya supuestamente desencadenado, y que el dibujo refleja socarronamente, queda igualmente ininteligible, por carecer el alumno del referente y de la información cultural pertinente.



(p.108)

No obstante, cabe subrayar que la crítica mordaz a las desigualdades sociales²⁸, el humor socarrón con que se abordan temas como el paro²⁹, las dificultades económicas que enfrentan los jóvenes para abrirse camino en el mundo laboral³⁰ o la creciente expansión de las compañías europeas en España³¹ son de una genialidad innegable, y por tanto, no dejan de ser una apuesta didáctica hábil y certera. Sin embargo, el hecho de que estos documentos no estén fechados contribuye a crear ambigüedad y dudas acerca de si, a la hora de seleccionar estos instrumentos, se ha tenido en cuenta realmente su actualidad, máxime cuando se cae en la cuenta de que algunos chistes remiten a unos acontecimientos y a unas realidades ya traspasadas, como cuando se hacen chistes políticos sobre la censura o el miedo a hablar

²⁸ LV2: p.110, p.122, p.124, p.126.

²⁹ LV2: p.108.

³⁰ LV2: p.94, p.114.

³¹ LV2: p.108.

por temor a las represalias³². Informaciones que el alumno, probablemente, interpretaría como actuales, cuando España, en aquel momento, se hallaba en pleno proceso de democratización, y conforme avanzaban los ochenta, avanzaba más decididamente en este proyecto.

³² LV2: p.94, p.116.

9.3. Lengua y vida 3

9.3.1. Descripción externa del manual

DARMANGEAT, P., PUVELAND, C., FERNÁNDEZ-SANTOS, J., (1978)

Lengua y vida 3, Paris, Classiques Hachette, 288 págs.

Lengua y vida 3 (LV3) es el último eslabón de la colección que analizamos, y está destinado a un nivel de tercero. En edición, este manual es anterior a los dos otros niveles, pero, como sus homólogos, consta de una parte audiovisual que quedó sin estrenar en clase, y, por tanto, el libro, la única parte empleada en las aulas marroquíes y disponible de este método es la que será tenida en cuenta en este análisis.

9.3.2. Descripción interna del manual

Obviamente, el manual no podía salirse de la norma estructural, en que la prioridad la tiene la expresión oral. Pero, por primera vez, en este nivel, aparecen contenidos de carácter comunicativo, e inesperadamente, la tarea comienza a ser una fórmula de uso prioritario, de la misma manera que se tienen en cuenta otros elementos como la gramática, la expresión escrita, y en cierta medida, hasta el trabajo del componente cultural.

El libro se divide en tres partes, cuya estructuración interna varía considerablemente:

La primera, más escueta que las posteriores, y titulada *Un paso atrás y dos adelante*, aglomera una serie de documentos escritos e iconográficos que se ordenan en lecciones temáticamente inconexas, y que guardan un relativo

orden interno, conformándose cada una de ellas de una fotografía y de un texto -no siempre emparentados-, además de una sección que formula ejercicios de comprensión, haciendo uso de las estructuras que brinda el texto, con el fin de que el alumno las emplee para el desarrollo de una expresión oral o escrita, de ahí el título de *Con la voz o con la pluma*. Y en último término, una sección titulada *En español*, en que se insertan textos generalmente breves, que aportan modelos a imitar, transformar o sustituir, y a partir de los cuales se formulan ejercicios para la práctica gramatical. De colofón, suele presentarse un dibujo humorístico. Sin embargo, esta estructura no es estrictamente observada y las partes mencionadas no aparecen siempre ni en el mismo orden.

La segunda parte, con el rótulo de *España*, consta de cuatro capítulos. El primero -tal y como reza el título- ofrece una visión panorámica de las *Tierras y gentes* españolas, con diferentes paisajes y paradigmas sociales, extraídos de la poesía o de la narrativa. *De ayer para hoy*, que es el segundo, recoge textos de la literatura medieval -predominantemente romances- y renacentista, además de algún que otro texto más actual. El tercero, titulado *Y así pasaron los años*, encierra una temática de carácter histórico y político, constituyendo una selecta crónica que se inaugura con la Guerra Civil, hace un inciso en los acontecimientos la Segunda Guerra Mundial, y alguna referencia a la República, para detenerse en los oscuros tiempos de la Dictadura, partiendo, siempre, de textos literarios que esbozan estos episodios, y excepcionalmente, se echa mano de un documento histórico, extraído de *La España del siglo XX*,

cuyo autor es Tuñón de Lara³³. *Temas de debate*, que es el último capítulo, dentro de la segunda parte plantea, a través de documentos de diversa índole (entrevistas, discursos, artículos de prensa, fragmentos literarios), problemáticas de carácter e interés universal, aunque desde una perspectiva hispánica.

Estos contenidos se organizan en lecciones que guardan la estructura de la primera parte, con alguna variación: desaparece la sección *En español*, y en cuanto a la de *Con voz o con pluma* se bifurca en dos: *Con voz* y *Con pluma*, cada una de las cuales específicamente diseñada para un ejercicio oral o escrito, respectivamente.

La tercera parte, íntegramente dedicada a *Hispanoamérica*, -y, por cierto, así titulada-, se segmenta en tres capítulos: *Memoria de un continente*, *Ancha es América* y *América se cuenta*, que trazan aspectos de la historia y de las culturas hispanoamericanas, a través de su literatura. A excepción de un artículo de prensa, extraído de la *Gaceta Ilustrada*, todos los documentos incorporados son fragmentos de obras y autores hispanoamericanos de renombre.

La estructura que observan los contenidos de esta parte es la misma que la anterior, con la distinción de que, en el último capítulo de ésta, los documentos escritos y los iconográficos dejan de combinarse, para presentarse en serie, apareciendo en primer lugar las fotografías, y luego los textos en bloque.

Este nivel -como los anteriores- cuenta con un apéndice gramatical y otro léxico, y, siguiendo con la tradición, ambos -como es evidente- aparecen

³³ LV3: p.132.

en francés, además de las notas explicativas o traducciones que acompañan los textos.

9.3.3. Análisis del manual

9.3.3.1. Contenidos lingüísticos

9.3.3.1.1. Contenidos morfosintácticos

El trabajo de los contenidos morfosintácticos no experimenta ninguna variación. Se sigue operando con modelos lingüísticos extraídos de textos expresamente seleccionados para este menester y que contienen las estructuras objeto de ejercitación, con el fin de completar³⁴, transformar o sustituir algunos elementos³⁵, siempre a imitación del modelo propuesto. Y aunque no es muy propio de la metodología estructural, de cuando en cuando, se presentan algunos ejercicios de traducción³⁶.

La regla no se especifica, y sólo se persigue el afianzamiento de ciertos hábitos lingüísticos a través de la repetición y el ejercicio oral. El apéndice gramatical constituye una ayuda adicional que se usaría eventualmente para resolver algunas dudas, pero, los ejercicios orales son -supuestamente- suficientes.

Las estructuras introducidas observan cierta gradación, aunque se trata, básicamente de repasar y afianzar los contenidos abordados en el nivel anterior.

³⁴ LV3: p.12, p.31, p.35, p.39.

³⁵ LV3: p.7, p.12, p.20, p.26, p.27, p.31, p.35, p.39, p.43, p.61, p.70.

³⁶ LV3: p.16, p.39, p.57, p.67.

9.3.3.1.2. Contenidos léxicos

Los contenidos léxicos, en este nivel, se disponen de idéntica manera que en los anteriores, y así, sin cambiar de procedimiento, la mayoría de las explicaciones se insertan en el apéndice léxico, y en menor medida, aparecen junto al texto. El apéndice, casi íntegramente en francés, presenta alguna explicación en español, aunque su número, en proporción, resulta insignificante.

La dificultad léxica aumenta excesivamente y algunos textos resultan de una complejidad suma, rebasando, con creces, el nivel del alumno, sobre todo, si se tiene en cuenta que no se explica todo el vocabulario necesario:

- *brotar, flamante, por el rabillo del ojo, pliegue, plácido* (p.13).
- *forestal, oscilante, presagio, resonancias, opaco* (p.14).
- *consumirse, en contraste, tentáculos, cabos, cirios* (p.15).
- *de sobremesa, cocuyo, cao, bribón, conuquera, hundir, trincar* (p.20).
- *indigestión, cataratas, retina, averiguada, estereofónico, laringitis aguda, penitencia, convulsiones, poner un dedo encima, febril, racha* (p.24).
- *curvo, trepidar, meticulosamente* (p.29-30).
- *la víspera, exasperado, corales, crustáceos, espantables, arpegios, xilófono, percusión, hallar, congratular, algas* (p.32).
- *audaz, sacudida, siniestra, falaz, vigorosamente, desconsuelo, un rosario, frenesí, inaudito, insensatos, adherirse* (p.40).
- *inhóspito, desolado, resignadamente, lustroso, abstraído* (p.44).
- *ferocidad, los albatros, esbelto, ondulante* (p.46).
- *gruñir, contenida, tener guita, es otro cantar* (p.53-54).
- *pilastras, hortensias, la tenían tomada con él* (p.57).
- *nivelar, trashumante, errar* (p.64).
- *docilidad, mortificar, porquería, dejar una punta de pesos, así o asao, calcáreas, soto, desintegrarse* (p.65).
- *exhibir, invadido, lucrativo, iluso, pecar de, desplegar* (p.69-70).
- *concedido, ascender, retribución, predicarse, suscribir, desencadenarse,*

- cobalto, escéptica, ostensiblemente* (p.71).
- *languidez, subalterno, anguloso, erizada, musgoso, izado* (p.73).
 - *sintetizarse, integridad física, colisión, abollar, abolladura* (p.75).
 - *censurar, fotograma, sustancioso, patrióticamente, flirt, censor, desconcertar, expurgada, desbordarse* (p.78).
 - *fingido, sarcasmo, visos, acritud, jovialidad, alusión, recriminación, guasa, atrocidades, confidente, confesionario, derramar, mundano, tartamudear* (p.83-84).
 - *tórrido, aturdir, serranía* (p.89).
 - *ilustre, expedicionarios, redención, pagano, audazmente, émulos, temerario, espeleólogos, renanos, preceder, infiltrarse, escoltado, insidiosamente, aguerrido, monopolistas, prodigioso, irradiación, realzar* (p.94).
 - *cucurucho, la pisa, precavido, temer el patinazo, corroborar* (p.97).
 - *engendrado, tiene implantado el terror que ríete tú de la Gestapo, apalear, mutismo* (p.103).
 - *inminente, exhortar, fugaz, porche, guarnecido, explanada, capea* (p.104).
 - *aguzar, genuflexión, remangarse, la sotana, Inquisición, subterfugio, llegó el obispo y confirmó a los chicos de la aldea, prelado, la sacristía, Su Ilustrísima, aleccionado, afable* (p.107-108).
 - *cresta, tugurio, filoxera, muretes, cónclave, menear, aligerar, imponente* (p.109-110).
 - *ardores, ventura, funesto, perder la flor, consentido* (p.112).
 - *abundosa, proeza, perverso* (p.113).
 - *misa mayor, el credo, el abad* (p.115).
 - *asido, piadoso, devoción, llegar al toque el Ángelus, hospedería, atribulados, latines tudescos* (p.116).
 - *posar, ensalzar, recio, calabazada*, (p.120)
 - *hidalgo, frisar, libros de caballerías* (p.122).
 - *patrullar, escuadrón, aldeano, agreste, parapeto, afluir, tercerolas, intemperie, elogioso* (p.124-126).
 - *pulverizar, metódicamente, cuneta, implorar, divina Providencia* (p.132).
 - *eclipsarse, en bloque, efectividad* (p.144).
 - *estrado, cátedra, discípulo, uniformidad, disipar, nebulosa, pompa, aflictiva, destituida, correccional* (p.149).
 - *denotar, concebir, comuna, coorcionada, corrompida* (p.152).

- *plausible, sumiso, el potencial, emerger, abolición, antiquísimo, opresión, diferir, sudistas, segregado, innatas, concienzuda, veraz, frugal, insultante* (p.153).
- *viragos, sufragismo, frivolidad, concesión, matriarcado* (p.155).
- *columbrar, a cachos, a refilonos, allegar, rebinar, pedriscos, raspar la cureña* (p.156).
- *saturado, vaporosas, evanescentes, subsistir, a ras de, indigesta, pedantería, indignarse, vociferar, hacerle la cruz a algo* (p.157-158).
- *fastuoso, colibrí, vertiginosa, fosforescente, parsimoniosa, percutiente, advocación, tiaras, cosmogonía* (p.165).
- *un enclave, suplantar, colosal, conglomerado, ávidos, rapaces, narcóticos, desconcertante, astucia, filtrarse* (p.201).
- *intermitente, aglomerarse, conjurados, júbilo, el adoquinado, la guarnición, aullantes, mitin, bayoneta, polainas, turbamulta, engastado, convergencia* (p.209).
- *mulato, parabellum, ventrudo, birretes, rubicundos, sonrosados, servil* (p.247).
- *en masa, tachos, papel debarde, las provistas, estevado, restallar, amedrentamiento, lienzo, sinuosa, al unísono, eclipsarse, enconarse, espectrales* (p.248-251).

Y en contrapartida, se incluye en el apéndice un vocabulario muy elemental que un alumno de tercero conocerá sobradamente:

- *limonero, recuerdo (p.68), lechería, ama de casa (p.69), guapa, criada (p.71), cristal (p.73), seguro (p.75), anuncio, propina (p.77), soltero (p.78), palillo (p.82), calvo (p.86), aprovechar, animar, horno (p.90), niña, aceituna, escuchar (p.93), lejano (p.94), claro, entender (p.97), el pueblo, tampoco (p.103).*

Por otra parte, las dificultades léxicas que se resuelven mediante la traducción al francés constituyen una auténtica limitación para el alumno, puesto que, las más de las veces, en vez de disipar la dificultad, ésta contribuye a complicar aún más la comprensión del vocabulario y a entorpecer el contacto del alumno con el idioma que aprende, puesto que se encuentra

ante el doble reto de comprender el vocabulario proporcionado en francés, y el del texto en español:

- *laya*: *bêche*/ *la vendimia*: *la vendange*/ *la corteza*: *la crôte* (p.29-30).
- *almadrabas*: *madrugues*/ *lamprea*: *lamproie* (p.32).
- *un hato*: *un balluchon* (p.36).
- *acometida*: *en proie à* (p.40)
- *campechano*: *sans façon*/ *cortejo*: *cortège* (p.41)
- *un haz*: *un fagot*/ *enfundado*: *emmitouflé* (p.44).
- *sigilosamente*: *subrepticement* (p.46).
- *el roble*: *le chêne (rouvre)*/ *brizar*: *bercer* (p.52).
- *la morriña*: *le mal de pays*/ *la empanada*: *le friand* (p.53-54).
- *un destripaterrones*: *un croquant, un cul-terreux* (p.56).
- *pullas* : *railleries*/ *un techuelo de cañas*: *un treillage de roseaux*/ *una estaca* : *un échalas*/ *un pelele* : *un pantin* (p.57).
- *molinero*: *meunier*/ *encina*: *le chêne-vert* (p.60-61).
- *loza*: *faïence* (p.62).
- *la friolera*: *la bagatelle*/ *chopo* : *peuplier*/ *el guardagujas*: *l'aiguilleur*/ *enjambre*: *l'essaim*/ *carrasco*: *l'yeuse*/ *inclusero*: *enfant trouvé, élève à l'hospice*/ *el espárrago*: *l'aspèrge* (p.65).
- *las frondas*: *les frondaisons*/ *tiritar*:*grelotter*/ *menguado*:*chétif* (p.68).
- *mayar*: *miauler*/ *un remedo*: *une contrefaçon*/ *carcomido*: *vermoulu*/ *lacio*:*flétri*, *deslumbrado*:*ébloui* (p.73).
- *un papanatas*: *un nigaud*, *el intermitente*: *le clignotant* (p.75).
- *un calzonazos*: *une chiffe*/ *un manjar*: *un aliment*/ *mullido*: *moelleux* (p.78).
- *barbilampiño*: *le béjaune*/ *le blanc-bec* (p.83-84).
- *el dividendo*: *le dividendo* (p.86).
- *los rastros*: *le chaume*/ *un tornero*: *un tourneur*/ *un trefilador*: *un trefileur* (p.90).
- *atestado*: *bourré*/ *huraño*: *farouche* (p.94).
- *el yunque*: *l'enclume*/ *la zumaya*: *la chouette*/ *el polisón*: *la vertugadin* (p.100).
- *calabozo*: *cachot*/ *empavonar*: *bleuir* (p.101).
- *paloluz*: *la réglisse*
- *el armador*: *l'armateur*, *rezar el rosario*: *dire son chapelet* (p.106).
- *monaguillo*: *l'enfant de chœur*/ *zalema*: *cajolerie*/ *la mitra*: *la mitre*/ *báculo*: *la*

- crosse/ cambalache: le troc/ el misal: le missel (p.107-108).*
- la alfalfa: la luzerne (p.109-110).*
- dar bandazos: faire une embardée/ acantilado: falaise/ fondeadero: mouillage/ pináculo: pinacle/ alcantarillado: le réseau d'égouts/ yedra: la lierre (p.201).*
- pámpanos: les pampres/ el solaz: le délassement (p.112).*
- el venero: le gissement (p.113).*
- desflecar: effranger/ la estameña: l'étamine/ garraspear: graillonnner (p.116).*
- la calandria: l'alouette/ un balletero: arbalétrier (p.119).*
- el jaleo: le chahut (p.146).*
- ajado: frippé/ las polainas: les guêtres (p.247).*

La heterogeneidad de materiales que integra el manual da lugar a diferentes estilos y a diferentes categorías de uso, así como a una terminología específica propia de un sector, de una época o de un lugar, muy concretos. De esta manera, el habla medieval se concreta en textos de la época, con los giros y usos correspondientes:

- aquesa tu cortesía, valía, muy grande bien me quería (p.118)*
- la su cara, los sus ojuelos, lición, mantellín (p.115)*
- adestrar, procura de ser bueno, criado te he, parecióme (p.120)*

Sin embargo, y a pesar de la innegable riqueza que pueda aportar la incorporación de textos clásicos al aula, no sabemos hasta qué punto se le ha concienciado al alumno acerca del valor que tienen ciertos usos, en el español actual ya arcaicos, y que no es conveniente trasladar al habla. Ponemos el ejemplo paradigmático de anteponer dos determinantes, un artículo y un posesivo, al sustantivo, un uso de por sí problemático en el alumno marroquí, que tiende a cometer este tipo de error³⁷.

³⁷ Véase el uso de los posesivos en el capítulo 5 de esta tesis, p. 149.

Lo mismo podemos decir de algunos usos propios del habla hispanoamericana e incluso de un sector muy específico, dentro de éste:

- *“a qué hora salen las guaguas”, “el costo del pasaje” (p.53)*
- *“lo vinimos a molestar por su hijita de usted” (p.196).*
- *“para que platiquemos con él”, “no soy tunco”, “te voy a echar de cuartazos”, “te regresas. Pero no horita” (p.247),*
- *“cabronadas y mariqueras” (p.211).*

La terminología religiosa, las más de las veces, no se explica, no sabemos si por descuido o si debido a la estimación de que, al partir de la misma base cultural, los alumnos franceses -destinatarios del manual, en primer orden- no necesitan que se les expliquen muchas de las palabras en español, inherentes a este ámbito. Al alumno marroquí, en todo caso, estos términos junto con los conceptos que designan, se le quedan totalmente ajenos:

- *rezar el rosario (p.40).*
- *genuflexión, la sacristía, confirmar a los chicos, Su Ilustrísima, la sotana, la Inquisición (p.107-108).*
- *misa mayor, el credo, el abad (p.115).*
- *llegar al toque del Ángelus, latines tudescos (p.116).*

En lo que se refiere al habla coloquial, cabe decir que cubre un amplio margen en el libro, manifestándose sobre todo a través de los diálogos³⁸.

La fraseología, por primera vez, es objeto de una actividad diferente más allá de la usual traducción al francés de que es objeto todo el léxico, y como primicia, el trabajo de estas expresiones fijas se realiza específicamente a través de un texto que incorpora un gran número de modismos, jugando con el

³⁸ LV3:p.21,p.36,p.48,pp.53-54,pp.57-59,p.63,pp.65-66,p.75,p.77,p.82,p.95,p.103,p.104,p.109.

doble sentido, literal y figurado de éstos, dando lugar a chistes lingüísticos en serie³⁹. El manual formula un ejercicio similar al que se produce en el texto y propone -siempre a imitación del texto- emplear estas expresiones en su sentido literal, en vez del figurado, después de facilitarle al alumno una lista con las correspondientes traducciones de estos modismos al francés o su equivalente en este mismo idioma, y como segunda actividad, se le propone al alumno aprender de memoria el diálogo que se produce entre los dos personajes del texto para representarlo en clase⁴⁰. Aunque cabe precisar que este procedimiento es empleado exclusivamente en esta ocasión, puesto que las expresiones que aparecen espontáneamente en otros textos no reciben más atención que la que recibe el resto del vocabulario, es decir, sin más, se traducen al francés:

- *se comería medio mundo: on remuerait ciel et terre (p.30).*
- *hablar por los codos: bavarder comme des pies (p.44).*
- *tomarle ojeriza: prendre quelqu'un en grippe (p.57).*
- *ponerse de veintiún botes: se mettre sur son trente et un (p.62)*
- *correrla en grande: faire une noce à tout passer/ patearse los cuartos: s'en payer une tranche/ a quemarropa: à brûle pourpoint (p.94).*
- *todo se queda en agua de borrajas: tout tourne en eau de boudin (p.142).*
- *pillarse los dedos: se trouver sur le sable (p.146).*

Del refranero español se hallan algunas muestras en las primeras lecciones, incorporadas de forma gratuita y totalmente inconexas del contexto en que aparecen, sin que se pueda justificar su presencia más allá de la simple intrusión:

³⁹ LV3: p.48.

⁴⁰ LV3: p.49.

En castellano

El mejor amigo

No tengo tiempo ni sitio.
No estoy sin ti ni contigo.
No tengo nunca ni siempre.
No soy el fin ni el principio.
No te encuentro ni te busco.
No te huyo ni te sigo.
No, no, no, no, no, no, no...
No será lo que no ha sido.
- Pues dime, ¿quién eres tú?
Si no eres otro ni el mismo.
- Soy lo que no tiene nombre :
lo que no tiene sentido.
- Ahora si que te conozco :
eres mi mejor amigo.

José Bergamín, *Duendecitos y coplas*.

El mejor amigo

Los ocho primeros versos :

1. Empleando la tercera persona preguntar y contestar.

Ejemplo : - ¿ Tiene tiempo y sitio el mejor amigo?
- No tiene tiempo ni sitio...

2. Empleando la forma afirmativa completa usted como mejor parezca la primera parte de cada verso.

Ejemplo : Tengo tiempo... - para escuchar discos -

3. No estoy sin ti ni contigo... Utilizando sin ti, sin mí, contigo, conmigo, imaginar una conversación entre :

- a) dos novios,
- b) dos amigos,
- c) una madre y su hija.

Refrán : Contigo pan y cebolla

4. Escriba los ocho versos en plural.

Los seis últimos versos :

1. Dos jóvenes se presentan.

Ejemplo : - Pues dime ¿ quién eres tú?
- ...

2. El profesor se dirige a sus alumnos.

Ejemplo : - Pues decidme....

(p.7)

En castellano

El pan

La abuela Marieta lo come todo con pan. Los higos, los albaricokes, los melocotones, los come con pan. La uva la come con pan. Si roe cuatro avellanas, una nuez, una almendra, una castaña o una pasa, les añade pan. Con la confitura, con el turrón, con un dulce cualquiera, ha de tomarse una corteza de pan. Si bebe un vasito de vino rancio, moja una galleta. De pequeños, cuando íbamos a comer a su casa y nos ofrecía bizcocho, en la elaboración del cual descuella, decía : «Ponerle un poco de pan, un poco...»
Esta apetencia de pan me hace pensar en la vida antigua, cuando en las masías, el pan era la base casi exclusiva de la alimentación.

Josep Pla, *El cuaderno gris*.

El pan

1. Parodiando el texto :

a) Una buena receta

Ejemplo : - La abuela Marieta lo guisa todo con ajo...

b) Humor

Ejemplo : - Mi amigo Antonio lo dice todo con guasa...

Refrán : Con su pan se lo coma.

2. Emplear el pretérito en la frase : De pequeños,...

3. Traducir el texto al francés.

(p.16)

Sin embargo, los refranes que actualizan algunos textos, aparecen formando parte del contenido y, obviamente, debidamente contextualizados,

pero no por ello mejor empleados o aprovechados, puesto que no se hace de ellos ningún uso⁴¹.

De esta manera, el procedimiento seguido en la selección y ejercitación de los contenidos léxicos se manifiesta como uno de los mayores inconvenientes de este manual. Las palabras se explican en listas de vocabulario traducido sin utilidad funcional, y la selección léxica se revela inadecuada y lejos de responder a un criterio objetivo que tuviese en cuenta el grado de disponibilidad o probabilidad de uso en la lengua.

9.3.3.2. Contenidos comunicativos

La metodología estructural que pone el énfasis en la lengua oral y en los ejercicios de imitación para adquirir y consolidar los hábitos lingüísticos está lejos de perseguir unos objetivos comunicativos. No obstante, de una manera u otra, en este nivel se incorpora inesperadamente un nuevo recurso propio del enfoque comunicativo, que es el de la tarea, si bien ésta sigue siendo una excusa para imitar un modelo. Así, pues, a imitación del texto propuesto, se insta al alumno a hacer una copla, un poema o un romance⁴², a realizar un reportaje fotográfico comentado⁴³, a hacer dibujos humorísticos o chistes⁴⁴, e incluso a elaborar un artículo para un periódico de clase, ilustrado con fotografías y dibujos humorísticos⁴⁵. Tareas todas que se pueden inscribir en el marco de un enfoque más práctico, que incita al alumno a “hacer cosas” con

⁴¹ LV3: p.86.

⁴² LV3: p.16, p.52, p.115.

⁴³ LV3: p.64, p.89.

⁴⁴ LV3: p.76,p. 85

⁴⁵ LV3: p.133.

las palabras, haciéndolo responsable y partícipe de su propio aprendizaje. Aunque, definitivamente, los objetivos a los que responde este procedimiento, aquí, siguen siendo los propios de una metodología estructural y ajenos a los planteamientos de una metodología comunicativa propiamente dicha, la cual persigue el desarrollo de distintas habilidades para el uso de la lengua y para concebir y producir enunciados que respondan a las necesidades comunicativas, lo cual difiere considerablemente del desarrollo de una habilidad para reproducir en el aula determinadas y aisladas realizaciones lingüísticas, a base de imitación o de repetición.

9.3.3.3. Contenidos culturales

Por primera vez en la serie de manuales que analizamos, la cultura es un rasgo que goza de cierto interés, presentándose ya no sólo de forma implícita a través de los textos o de las ilustraciones, sino mediante ejercicios específicos dedicados al trabajo de contenidos culturales. No obstante, estas actividades están concebidas para proporcionarle al discente una base cultural genérica, desde una perspectiva normativa y sistematizada que tiene por objeto aleccionarle acerca de la geografía, la historia, la sociedad o la economía españolas, pero sin adentrarse en rasgos microculturales que describen ciertas costumbres o creencias o que sintetizan aspectos de la vida cotidiana. Estos elementos, si aparecen, es contingentemente en el libro, y no se trabajan en ninguna actividad.

El manual comprende un volumen importante de referencias macroculturales, mayormente, a través de los textos poéticos que vehiculan este tipo de informaciones, con España como motivo clave, aunque desde una

perspectiva particularmente noventayochesca, con poetas como Unamuno o Machado, de vez en cuando, trabada con la de la Generación del 27, con la principal figura de García Lorca⁴⁶.

Estos textos se convierten en una excusa para desarrollar otros conocimientos, a través de ejercicios en los que se le pide al alumno, por ejemplo, dibujar un mapa de España trazando el curso del Duero y situando a Soria, o bien ubicando a los españoles en función de sus comunidades autónomas, evocar en prosa Castilla la Vieja, entresacando las indicaciones que ofrece el poema adjunto o caracterizar el pasado histórico que evoca el poema de Machado⁴⁷.

El romance que evoca la leyenda del conde don Julián⁴⁸ da lugar a un ejercicio similar, en que se le propone al alumno dibujar un mapa de España con las provincias en las que se hallan situadas las riquezas evocadas en el poema⁴⁹, y el de *Abenámbar* a este otro, mucho más profuso:

- Presente usted a Granada con mapas, dibujos, fotografías, diapositivas: situación en Andalucía, los ríos, las montañas, distancia a Córdoba y Sevilla, topografía de la ciudad, monumentos que recuerdan la ocupación árabe y a los reyes de la Reconquista (p.119).

En cuanto a la situación socio-económica española, llama la atención un ejercicio que propone, a la luz de las premisas que ofrece el texto, resumir los principales rasgos que caracterizan al prototípico empleado español de los

⁴⁶ LV3: p.52, p.60, p.64, p.65, p.96, p.118, p.123, p.139.

⁴⁷ LV3: p.61, p.140, p.64, p.124.

⁴⁸ LV3: p.112-113.

⁴⁹ LV3: p.113.

sesenta⁵⁰, y un texto de la novela de J. Manuel Bonald *Dos días de setiembre* - igualmente de los sesenta-, que recoge el tema de la introducción de la maquinaria agrícola en los trabajos del campo, y que sirve para plantear las siguientes preguntas:

- ¿cuáles son las intenciones del autor en este texto? ¿Qué aspectos socio-económicos nos revela? ¿Corresponden a una realidad española? (LV3: p.99)

El resto de las informaciones se manifiesta a través de atisbos y anécdotas que, de forma medular o transversal, brindan o refieren los textos. Acontecimientos como la Guerra Civil, la Segunda Guerra Mundial o la postguerra, con la consecuente situación de desolación, miseria y hambre, tienen cabida en el manual⁵¹, que revela una especial predilección por la narrativa de los cincuenta y de los sesenta, principal fuente del corpus aquí seleccionado⁵², y que refleja relevantemente esta temática.

El drama de la emigración, rural o fuera del país, se nombra en numerosas ocasiones⁵³:

- ¿Se fue muy joven para allá?- El Rubio indicó el mar con la cabeza
- ¡Uy...! Pues no hace tiempo. A los dieciséis
- ¡Ah, aquello es muy distinto! Claro, una democracia, ya te puedes imaginar...

⁵⁰ LV3: p.72.

⁵¹ LV3: p.71, p.132-133, p.16.

⁵² Casi todos los textos narrativos incluidos en el manual pertenecen a obras de estas dos décadas: Ignacio Aldecoa, *El fulgor y la sangre* (1954), Sebastián Juan Arbó, *Tierras del Ebro* (1956), Camilo José Cela, *Nuevo retablo de don Cristobita* (1957), Carmen Martín Gaité, *Entre visillos* (1958), Luis Goytisolo, *Las afueras* (1959), Armando López Salinas, *Año tras año* (1962), José Manuel Bonald, *Dos días de setiembre* (1962), Miguel Delibes, *Viejas historias de Castilla la Vieja* (1964), Daniel Sueiro, *Los conspiradores* (1964), J. Goytisolo, *Señas de identidad* (1966), Josep Pla, *El cuaderno gris* (1966), Ana María Matute, *El arrepentido y otras narraciones* (1967), Manuel Vázquez Montalbán, *Recordando a Dardé* (1969), Fernando Díaz Plaja, *El español y los siete pecados capitales* (1969).

⁵³ LV3: p.66, p.82, p.91, p.104-105, p.33-34.

¡De todo!

Daniel Sueiro: *Los conspiradores* (LV3: p.82)

Y se perfila a través del testimonio de un emigrante español en Francia, recogido en un artículo de prensa, de principios de los setenta:

“Como ya teníamos cuatro hijos, no cabíamos en la chabola, y otra vez me fui a hablar con la asistente social y entonces me contó que por ser español no tenía ningún derecho a vivienda” (LV3: p.91)

La dictadura merece un especial inciso, y es descrita en sus diferentes manifestaciones, a través de siniestros episodios como el de los presos políticos, las ejecuciones, los hostigamientos, la represión social y el miedo a hablar⁵⁴, y en una vaga y esperanzadora alusión, se predice -o se anhela- su pronta terminación:

“todos hablaban de su preso y de la esperanza que tenían en que pronto saliera.

-En la ONU han hablado de ello

- los días de la dictadura están contados. Lo sé de buena tinta- contaba una mujer”

Armando López Salinas, *Año tras año* (LV3: p.142)

El tema vasco es lacónicamente mencionado en el curso de una conversación telefónica entre un funcionario español y un turista portorriqueño que visita España:

“(…) Ya usted habrá oído de los vascos, no se puede permitir. Total es un grupito, ya usted sabe. Claro que América es otro cantar”

E. Díaz Valcárcel: *Figuraciones en el mes de marzo* (LV3: p.55)

⁵⁴ LV3: p.142-143, p.145, p.63, p.124-127.

No obstante, algunas de estas referencias, debido a la vaguedad con que aparecen, quizá pasen desapercibidas para el alumno o no acaparen la suficiente atención. Pero, sobre todo, debido a la falta de contextualización de los documentos seleccionados y a la escasa información que se ofrece a propósito de los mismos, el alumno es incapaz de ubicarlos dentro del marco referencial correspondiente. De entre todos los textos, excepcionalmente aparecen fechados los artículos de prensa. Los demás sólo pueden ubicarse remitiendo a la obra original de que se extraen y al contexto en que se enmarcan, el cual no se concreta en el libro.

Los rasgos microculturales se presentan copiosamente, pero, ofrecen la misma limitación, es decir, en lo que a contextualización de datos se refiere. Los textos describen, con más o menos prolijidad, escenas de la vida cotidiana, con referencias a costumbres gastronómicas y domingueras⁵⁵, a supersticiones o creencias populares:

“El vino se escurría, dejaba en el suelo una mancha escarlata.

-¡Alegría! ¡Alegría!

Carmen mojó los dedos en el vino y se tocó la frente; luego fue mojando la frente de los demás. -Da suerte- dijo”

Armando López Salinas, Año tras año (LV3:p.21)

Y a costumbres tan particulares como la de poner motes, concretamente, entre la genuina gente del pueblo:

- *el Fandanguito* (p.57), *el Cosario*, *el Estudiante* (p.65), *el Rubio* (p.82).

El conflicto generacional y la llegada de las nuevas tecnologías a los campos y hogares españoles, a veces, con los consecuentes efectos en la

⁵⁵ LV3: p.21, p.29, p.57, p.69, p.95, p, 98.

disgregación de la familia, también es otro tema abordado en el libro⁵⁶:

“Una subida de sueldo (...) sobre todo podía encarnarse en televisores, los de tapete y consola, con un detallito curioso en una esquina (generalmente un perrillo de loza, una muñequita con traje regional o un palillero con el rótulo “recuerdo de Toledo” o “recuerdo de Ampurias”) (...) un televisor representaba la curva ascendente de los Veinticinco Años de Paz en su punto máximo”

M. Vázquez Montalbán, *Recordando a Dardé* (LV3:p.62)

De la mujer española, se proyecta una imagen bastante estereotipada y obsoleta, correspondiente a las décadas anteriores, en que ésta no tenía ni voz ni voto, y condicionada por el entorno familiar, no podía siquiera optar por cursar una carrera universitaria⁵⁷. Así, pues, sus gustos intelectuales -manifiestamente discrepantes de los de los hombres- rozaban la mediocridad:

“En el interior del tranvía van desplegados otros quince diarios y algunas revistas infantiles. Dos o tres mujeres tienen entre las manos novelas baratas no identificables; ni una sola de las mujeres lee el periódico.”

Luis Romero, *La corriente* (LV3: p.70)

En consecuencia, una mujer, dentro de este panorama, y desde una perspectiva empedernidamente machista, sólo podía ser una carga para la familia y posteriormente para el marido:

“(...) Una niña vendría a complicar la situación; son demasiadas niñas y a pesar de que lo del casorio esté distante, llegará un momento (...) en que se planteará el problema. Y ¡Ponte a buscar cuatro maridos que sean buenos, que tengan un mediano pasar o empleos lucrativos, que no pequen de mujeriegos o jugadores, a los cuales no pueda tacharse de ilusos o de locos! Sus tres hijas, y recordarlo le entristece, son por ahora más bien feas”

Luis Romero, *La corriente* (LV3: p.69)

⁵⁶ LV3: p.24-25, p.29, p.97.

⁵⁷ LV3: p.155, p.17.

Y aunque esta visión es contrastada por otra que entiende la discriminación de género como una injusticia histórica y antropológica⁵⁸, esta última es escasamente promulgada en el libro.

Igual de estereotipadas y tópicas son las apreciaciones que J. Goytisolo pone en boca de un personaje de *Señas de identidad*, que viene a representar el tópico del andaluz, amante de la fiesta y de las mujeres:

“(...) Francisco López Fernández (...) lo invita a venir a su casa con su señora y niños, y allí verá lo que es el gazpacho andaluz, la sopa de migas y el chato de Motriles, y si se pinta que el viaje coincide con la Feria de Sevilla, ellos dos, dejarán a sus señoras y sus niños en Doctor Pastor 29 e irán a correrla en grande, a beber y a patearse los cuartos entre los hombres, porque no hay nada en el mundo más alegre que el Barrio de Triana, ni mocitas con pisar tan garboso y ojos que son, se lo dice él, Francisco López Fernández, como dos tiros a quemarropa”

Juan Goytisolo, *Señas de identidad* (LV3: p.95)

La censura cinematográfica es espléndidamente reflejada en un texto de F. Díaz Plaja, *El español y los siete pecados capitales*⁵⁹ que aborda el tema con un humor y una ironía magistrales.

Sin embargo, no se hace ningún esfuerzo por emplear todos estos elementos, con el fin de caracterizarlos o contextualizarlos, y en lo que se refiere a contenidos interculturales, en el libro, excepcionalmente, se propone un ejercicio que invita al alumno a escribir una carta a un amigo extranjero, especulando sobre las posibles realidades que oponen el lugar donde se encuentra o al que pertenece al de su amigo⁶⁰, pero, en general, se echa en

⁵⁸ LV3: p.153.

⁵⁹ LV3: 78-81.

⁶⁰ LV3: p.83.

falta una perspectiva contrastiva que propulsara un diálogo y una interacción intercultural.

Las ilustraciones se distribuyen entre fotografías y dibujos humorísticos, y aparecen acompañando a los textos, en ocasiones, cumpliendo una función ilustrativa, aunque en otras, son inadecuadas o irrelevantes para el contexto en que se alojan⁶¹.

Las fotografías recogen, nuevamente, cuadros paisajísticos y turísticos, y planos de diferentes pueblos y comarcas españolas⁶². Eventualmente, alguna fotografía tiene adjuntada la fecha, pero la mayoría de las mismas carecen de este dato, mientras que algunas comienzan a sospecharse especialmente anticuadas o trasnochadas⁶³:



Escena callejera en Jaén (p.102)

⁶¹ LV3: p.5, p.11, p.16, p.22, p.27, p.36, p.44, p.46.

⁶² LV3: p.3, p.5, p.18, p.22, p.28, p.62, p.97, p.51, p.65, p.102, p.60.

⁶³ LV3: p.8, p.51, p.60.

Los dibujos humorísticos aparecen, la mayoría de las veces, al final de cada lección, pero no siempre son de fácil comprensión⁶⁴ ni acordes con el tema que vienen a rematar⁶⁵. Sin embargo, los contenidos enfocados, generalmente, resultan sugerentes y se antojan más actuales, poniendo de relieve temas como el efecto de las nuevas tecnologías en los hogares, especialmente en la desunión familiar⁶⁶, la parodia de los políticos que sólo ansían el voto⁶⁷, la crítica de ciertos fenómenos sociales como el paro o las desigualdades en una sociedad de consumo⁶⁸, o la imposición de las nuevas tendencias, por encima de los prejuicios sociales:



(p.158)

⁶⁴ LV3: p.16, p.31, p.49, p.55, p.76, p.92, p.158.

⁶⁵ LV3: p.55, p.87.

⁶⁶ LV3: p.25.

⁶⁷ LV3: p.72, p.148.

⁶⁸ LV3: p.127, p.76

Aunque todavía tienen cabida chistes políticos referidos a la represión o al recorte de las libertades públicas⁶⁹.

Sin embargo, estos instrumentos siguen sin tener una función delimitada o una aplicación específica dentro del libro, ya que, ni siquiera, en este caso, se destinan al comentario, circunscribiéndose a ilustrar o, incluso, a cumplir una función meramente decorativa.

⁶⁹ LV3: p.49, p.138.

9.4. ¿Qué tal Carmen?

9.4.1. Descripción externa del manual

DABÈNE, L., (1968) *¿Qué tal Carmen?, grands commençants, 1er livre*, Paris, Armand Colin, 224 págs.

Este manual inaugura una colección de dos niveles y forma parte de un método que -como los anteriores- cuenta con una parte audiovisual complementaria, que consta de una serie de grabaciones y otra de viñetas para la exposición en pizarra, como soportes pedagógicos auxiliares o alternativos. Pero la autora del libro advierte en el prefacio que el método admite ser integral o parcialmente empleado⁷⁰. En Marruecos, estos soportes, obviamente, no llegarían a observarse dentro de las aulas.

Este manual, concebido en los años sesenta para alumnos franceses principiantes, en Marruecos se utilizó hasta adentrados los noventa, aunque en esta última década tuvo que competir con el método comunicativo *Para empezar*, del Equipo Pragma, y no desapareció completamente de las aulas hasta que no se editó el primer manual de elaboración nacional, *El español en 1º*.

9.4.1. Descripción interna del manual

El método que promete “una nueva manera de abordar el aprendizaje del español”, y que se propone como principio de base “la enseñanza de la lengua hablada actual dentro de su contexto cultural”, en realidad apenas se distancia de los anteriores, de metodología estructural o audiovisual, eso sí,

⁷⁰ QTC: p.2.

con una aportación vital, que es el concepto de situación en la emisión del habla, dando lugar así, al método situacional.

Sin embargo, en la praxis, los procedimientos seguirían siendo los mismos, y la ejercitación sistemática de estructuras mediante pruebas de imitación seguiría primando sobre la noción de situación, la cual permanecería como un mero artificio metodológico.

Asimismo, y puesto que las estructuras se seleccionan previamente, teniendo en cuenta el índice de frecuencia y la gradación en la dificultad, las situaciones que se eligen a continuación, se escogen en función de las mismas. Por consiguiente, las estructuras, que permanecen como el principal objetivo de esta metodología, fuerzan en gran medida las situaciones elegidas⁷¹, así como las muestras lingüísticas, concebidas *ad hoc* para la aplicación didáctica. Este recurso da lugar a un uso artificial de la lengua, forzado y en ocasiones hasta irrisorio. Ni que decir que la introducción de los contenidos culturales obedece a un criterio poco objetivo, dando lugar a una visión tópica y lo más cercana a la de un turista que descubre el exotismo del país vecino.

Precisamente, la principal protagonista del libro, Carmen -a la que hace referencia el título del manual-, es una joven española, que recibe en su casa familiar a Elena, una estudiante francesa que viene a pasar un período de estancia en España, y es esta situación la que desencadena las restantes, empezando el libro con la recepción de Elena, y terminando con el fin de las vacaciones.

⁷¹ Véase Lhouari Karmoudi (1991: 37).

El manual se estructura en treinta lecciones -episodios- que son, a fin de cuentas, distintas situaciones que justifican el diálogo introducido y el empleo de determinadas estructuras lingüísticas. Estas lecciones van intercaladas por cinco otras llamadas *leçons paliers*, a modo de pausa lúdica que da lugar a un juego de entretenimiento, a un pasatiempo o a un texto humorístico, siempre en aras de un fin didáctico. A continuación de las lecciones, se incorpora una selección de textos que es una recopilación de distintos fragmentos de obras literarias y de algún artículo de prensa, destinados a la lectura complementaria, y a la postre, un apéndice gramatical.

Cada lección se abre con una ilustración fotográfica, a la que sigue un diálogo ilustrado con viñetas que intentan reproducir en imagen el contenido del texto. Todos los diálogos son simulados, pero suelen ir precedidos de un escueto texto literario que encabeza la lección.

Los diálogos van seguidos de una batería de preguntas de comprensión, que sirven para seguir repitiendo las frases del texto, y de unos dibujos destinados al comentario, y a continuación, un bloque de ejercicios morfosintácticos, un tema de expresión escrita, a propósito de la situación a la que remite la lección, y finalmente, un dibujo que sirve para orientar al alumno, en su tarea de resumir la lección.

9.4.2. Análisis del manual

9.4.2.1. Contenidos lingüísticos

9.4.2.1.1. Contenidos morfosintácticos

Las actividades y ejercicios mediante los cuales se cristalizan los objetivos del método están concebidos para el trabajo de una serie de

estructuras morfosintácticas, siempre a partir de la observación de un modelo que hay que imitar *a posteriori*:

Notar las frases:

- *Hablo español. Vd. también habla español.*

Según este modelo, terminar las frases siguientes:

- *Llego a las siete*

- *Tomo la maleta*

- *Espero el tren* (p.13)

Y así a lo largo de todo el libro, la actividad predilecta es la de transformar o completar según modelo, el cual, obviamente, sirve para introducir una estructura determinada⁷², y la técnica es básicamente la misma: la repetición oral y la ejercitación memorística para la retención y consolidación de las estructuras objeto. También tienen lugar ejercicios de repaso que vuelven sobre los contenidos ya trabajados con el objeto de fijarlos, además de algunos ejercicios de conjugación y de traducción⁷³. Las estructuras siguen en su introducción cierta progresión, en función del grado de complejidad que puedan entrañar, partiendo de las más simples, y según se avanza, se incorporan otras más complejas.

Las actividades propuestas en las lecciones de intermedio, sin embargo, son menos dirigidas, a la vez que más entretenidas y motivadoras, fomentando

⁷² QTC: p.5-6,p.13-14,p.17,p.18,p.21-22,p.25-26,p.29-30,p.33-34,p.37-38,p.41-43,p.49-51,p.55,p.57,p.61-63,p.67-69,p.73-p.75,p.81-83,p.87-89,p.93-97,p.99-101,p.105-107,p.113-115,119-121,p.125-127,p.131-133,p.137-139,p.145-147,p.151-153,p.157-159,p.163-165,p.169-172.

⁷³ QTC: p.97, p.172.

en el alumno la imaginación y la creatividad, pero no dejan de operar con clichés culturales e ideas estereotipadas⁷⁴:



(p.44)

9.4.2.1.2. Contenidos léxicos

Las estructuras léxicas, se eligen -igualmente- de forma previa a las situaciones y siguen en su aparición el índice de frecuencia y el criterio de la progresión. De esta manera, el léxico no plantea apenas dificultades, y los apoyos visuales que acompañan al texto resultan decisivos para su comprensión, puesto que no se echa mano, en este caso, ni de una lista de

⁷⁴ QTC: p.109.

vocabulario ni de un apéndice léxico.

Sin embargo, en lo que se refiere a la autenticidad de las muestras de habla, el manual deja muchísimo que desear, dando lugar a un léxico irreal y a un uso artificial del idioma que queda muy lejos de representar las auténticas manifestaciones del habla real, haciendo uso de las repeticiones y de las emisiones íntegras del discurso -con el fin de que el alumno interiorice correctamente las estructuras morfosintácticas-, lo cual contrasta con las realizaciones reales, donde se producen frecuentes elisiones y en que el habla obedece a la naturalidad de las situaciones que le acompañan, produciéndose con espontaneidad, y nunca tan machaconamente, a menos que con esta forma tan enfática -que el libro adopta como paradigma y modelo-, se quiera transmitir un determinado estado de ánimo o un mensaje subliminal que sólo terminaría de revelar, en definitiva, el contexto pragmático. No obstante, aquí lo único que se tiene en cuenta son las estructuras:

*“Mamá: ¿Y estás contenta del viaje?
Elena: sí, señora, estoy muy contenta”* (p.24)

*“Elena: ¡Ah! ¡Qué habitación tan bonita!
Carmen: ¿Te gusta?
Elena: sí, me gusta mucho. Es muy clara. Me gustan esas ventanas anchas.
Carmen: A mí también me gustan mucho”* (p.28)

“Elena: ¡Qué rincones tan pintorescos se ven en Madrid! ¡Qué buena idea haber venido aquí en esta hermosa mañana de domingo! Hace un sol espléndido y con este airecito todavía no hace calor” (p.60)

*“Manuel: Oiga, por favor ¿No sabe usted por casualidad si está Pedro Gómez en casa?
Portera: No, no está en casa, está en el hospital”* (p.86)

“Madre: ¡Qué lástima que sea tan grande, porque encima de aquella cómoda

tan pequeña resulta feo!” (p.72)

Se ofrece un modelo estandarizado de la lengua que no tiene en cuenta factores como las diferencias regionales, el estrato social o el contexto, junto con los diferentes registros que comporta, y así se presentan muestras de habla por ejemplo, en boca de un gitano que vende en un rastro, de un verdulero en el mercado, de unos amigos conversando en un ambiente relajado y familiar o de dos conductores enfadados al volante, y que, sin embargo, distan bastante de las que emitirían esos personajes en un contexto real, resultando sumamente artificiales e incongruentes:

“Un gitano: - Señorita, ¡Cómprame esta mantilla! ¡Mire lo fina que es! ¡Y tan baratita! Se la dejo por nada. Sólo le pido unas cuantas pesetitas.” (p.61)

“Vendedor: Oigan, señoras, miren Vds. mi fruta ¿No les apetecen estas manzanas? (...) ¡Y las naranjas que dan tanto zumo!” (p.80)

“Carmen: Pero, de veras, Elena, quiero que veas esta zarzuela (...) ¡Además se baila la jota lagarterana que es endiablada!” (p.99)

“Manuel: - ¡Válgame Dios, queridísimas amigas, lleváis lo necesario para vivir seis meses!” (p.118)

“Elena: Buena oportunidad para dar un paseo y admirar una puesta de sol en la Meseta. ¿No veis aquel castillo en ruinas en lo alto de aquel monte?

Carmen: será del tiempo de la Reconquista. En esta región cada dos pasos hay un castillo. Son reminiscencias de las luchas entre moros y cristianos” (p.130)

“Elena: Desde allá arriba, la vista se extiende muy lejos y Carmen quiso que nos sentáramos un rato a descansar” (p.136)

“Elena: (...) Es difícil encontrar una playa así, apartada de las grandes carreteras, entre los pinos y el mar...”

Carmen: ¡Y con una costa tan rocosa y un agua tan templada que te bañarías cien veces al día!” (p.168)

“Ricardo: Mire ¿No ve Vd. que está obstruyendo la calle? ¡Póngase a la derecha, por favor, que impide el paso a todo el mundo!

Federico: ¿Pero, es que no hay sitio para todos? (...)” (p.150)

De esta manera, el alumno no tiene acceso a muestras auténticas de la lengua, y con los instrumentos que se le brindan, difícilmente podría desarrollar una verdadera competencia que le habilitara a comunicarse en el idioma correspondiente.

9.4.2.2. Contenidos culturales

El libro, a pesar de manifestar en el prefacio su interés por una enseñanza de la lengua enmarcada en su cultura⁷⁵, adopta para el desarrollo de ésta un enfoque poco consecuente con la realidad, en que estos contenidos se hallan impertinentemente adheridos y responden a un criterio vertebrador poco apropiado, además de transmitir una visión que roza -de muy cerca- el tópico, y a veces, incluso la incongruencia.

Los contenidos macroculturales se presentan enquistados en los diálogos, que constituyen un pretexto para sacar a la luz temas como los toros, la zarzuela, los romances o el pasado histórico de España, muchas veces, forzando demasiado la situación, resultando su presencia en el texto como demasiado obvia.

La llegada de Elena a Madrid, es una excusa para que Carmen le vaya enseñando las distintas calles y rincones de la ciudad:

“Elena: ¡Qué bonito es Madrid y qué animado! ¿Cómo se llama esta avenida ancha con estas casas altas?

Carmen: Se llama la Gran Vía, es la más importante de la ciudad.

⁷⁵ QTC: p.2.

Elena: ¿Y cuál es esta otra con árboles?

Carmen: es la calle de Alcalá. Mira esta estatua: es la Cibeles, y aquí empieza el Paseo del Prado.” (p.16)

Una conversación entre una sirvienta y una portera, para hablar de los toros:

“Portera: chica, me quedé en casa, mirando la televisión

Lolita: ¿Qué daban?

Portera: la última corrida del Cordobés en Sevilla (...) Hizo una faena fantástica. Lo sacaron a hombros y se llevó dos orejas.

Lolita: ¡Qué bien que torea! ¿Verdad?

Portera: A mí me gusta mucho, sobre todo cuando levanta el brazo así para matar el toro, ¡Vaya torero!” (p.54)

Una visita al rastro, para insertar un romance, que no se sabe por qué peculiar razón cantaría un ciego en el mercadillo:

“Elena: ¿Qué pasa aquí? Se oye una música y alguien que canta

Manuel: Es un ciego que canta romances y se acompaña con la guitarra.

Escúchalo es muy curioso

El ciego: Farolero, farolero

Pon de luto tus faroles

Que ha muerto el mejor torero

Manuel García Espartero” (p.66)

Una carta “que viene de lejos”, para introducir el tema de la emigración y para que la portera le cuente la historia de su sobrino emigrado en Alemania -sin ir más lejos- al cartero⁷⁶. Y no resulta menos inoportuna la forma cómo uno de los amigos, celebrando la exquisitez del lugar en que se encuentra, comenta:

“Manuel: Bueno, ya estamos en esta tasca. La conozco muy bien. Tienen una sangría buenísima y una cantidad de tapas.” (p.67)

Pero más inverosímil aún resulta ese increíble interés y entusiasmo que los protagonistas del libro, todos adolescentes, muestran por un género como la zarzuela:

⁷⁶ QTC: p.92.

“Manuel: (...) El sábado dan El huésped del sevillano. ¿Queréis que vayamos a verla? Puedo sacar las entradas esta tarde, al salir de casa

Elena: Tengo muchas ganas de ver una zarzuela ¡Es una forma de teatro tan castiza! Nunca tuve ocasión de ver ninguna.

Carmen: “El huésped del sevillano” la dieron el año pasado y tuvo tanto éxito que este año vuelven a darla. ¿Sabes, Elena, que en el segundo acto sale Cervantes? La acción pasa en Toledo, en un mesón famosísimo que frecuentaba ¡Por lo menos lo dicen!” (p.98)

O por los monumentos antiguos y su historia:

Elena: ¿Y sigue existiendo ese mesón?

Carmen: (...) Ya verás qué bonitos son estos antiguos mesones con sus azulejos, sus paredes encaladas y su cerámica de Talavera. (p.98)

“Elena: (...) ¿No veis aquel castillo en ruinas en lo alto de aquel monte?

Carmen: Será el tiempo de la reconquista. En esta región cada dos pasos hay un castillo. Son reminiscencias de luchas entre moros y cristianos” (p.130)

A esta forma tan artificial y anticuada de insertar los contenidos culturales en el libro, se añade la peculiar manera de enfocarlos. De esta forma, motivos no muy característicos de la cultura española, y debido a que se repiten con bastante frecuencia en el libro, se antojan como muy relevantes, muy en especial los burros, carros y mulos que aparecen a tutiplén, convirtiéndose así en elementos emblemáticos y representativos de la cultura española:

“Manuel: sí, pero ahora, en lugar de un valiente guerrero cristiano a caballo, lo que nos viene al encuentro es un apacible campesino montado en su burro” (p.130)

Manuel: Y eso en estas calles toledanas, tan estrechas que cuando pasa un burro tienes que meterte en un portal” (p.98)

“Pedro: (...) Tuve mucha suerte, porque era día de mercado en el otro pueblo y conseguí que un campesino me trajera en su carro. ¡Desde luego hice un viaje pintoresco, sentado sobre una caja de gallinas, entre un ternero y un cerdo que olían a cual peor!” (p.136)

“Y esa foto sí que me gusta. Cuando alquilamos las mulas para subir al pueblecito de la montaña ¡Y la mula de Pedro que no quería avanzar y se paraba a cada paso!” (p.175)

Y lejos de ser emblemática, llama poderosamente la atención una de las informaciones, que en boca de uno de los personajes, tiene lugar en el libro y que resulta de lo más incongruente:

“Federico: ¿Paquita? Estudia Filosofía y Letras, porque dice que quiere ser periodista” (p.151)

Por otra parte, los elementos microculturales apenas si tienen cabida en el libro, y el léxico, que de forma espontánea vehicula este tipo de informaciones y refleja, en gran medida, la forma de interacción en una sociedad, resulta demasiado falseado como para transmitir una información veraz acerca de cómo interactúan los españoles en un contexto real.

Las viñetas tienen la única función de dilucidar el texto, y algunos dibujos, destinados al comentario, ayudan a mejor entender o resumir la lección. Las fotografías, asimismo, cumplen una función ilustrativa, acompañando los contenidos de cada lección. Sin embargo, no parece que se hubiese tenido en cuenta su actualidad, porque algunas parecen sospechosamente anteriores a los años sesenta, en que se llevó a cabo la edición del manual, y para los ochenta, quedan irremediable y absolutamente rebasadas⁷⁷.

⁷⁷ QTC: p.52, p.108-109, p.128-129, p.160, p.173.

9.5. ¿Adónde?

9.5.1. Descripción externa del manual

DABÈNE, L., (1972) *¿A dónde?, grands commençants, 2^o livre*, Paris, Armand Colin, 240 págs.

¿Adónde? (Ad) es la continuación de *¿Qué tal Carmen?*, si bien la autora se empeña en marcar las diferencias, subrayando la disociación de este segundo nivel de su homólogo de primero en lo que a metodología y organización interna se refiere, puesto que un nivel más avanzado, a su parecer, requiere de una enseñanza menos directiva por parte del profesor, y más participativa por parte del alumno.

Sin embargo, y a pesar de las anotaciones de la autora, el libro conserva absolutamente su esencia estructuralista y audiovisual, comprendiendo, además del manual, una serie de soportes auxiliares, los cuales incluyen una serie de diapositivas que vienen a sustituir las viñetas y dibujos para pizarra, inicialmente empleados en el manual de primero, y que la autora juzga para aquella fase inicial, necesarios, e “inútilmente empobrecedores” para ésta, más adelantada⁷⁸, además de una serie de grabaciones de textos y ejercicios incluidos en el manual. De este conjunto pedagógico, en Marruecos sólo se utilizaría el libro.

⁷⁸ Ad: p.3.

9.5.2. Descripción interna del manual

El manual sigue respondiendo a los principios básicos de una metodología estructural, puesto que, a lo largo de todo el libro, la revisión y ampliación de los conocimientos lingüísticos, a través de la práctica de las estructuras de la lengua, se mantienen como una necesidad pedagógica apremiante, además de la observancia de un orden de progresión, partiendo de ejercicios cerrados concebidos para la práctica sistemática de la lengua, hacia un modelo de ejercicios más abierto, de transposición o que introduce temas de debate.

El libro se organiza en quince unidades cuyo eje principal es el mundo hispánico. Cada unidad, articulada en torno a un tema de actualidad, se inaugura con un dibujo humorístico que introduce el mismo, y un texto -a veces doble- elaborado *ex profeso* para la unidad en cuestión y que trata de recrear una situación de la vida cotidiana, al que siguen ejercicios lingüísticos para la práctica sistemática de la lengua, desglosados del mismo, y un tema de debate o trabajo personal en consonancia con la situación que actualiza la unidad. Sigue los ejercicios una sección que recoge documentos auténticos y variados, que van desde datos estadísticos hasta artículos de prensa o crónicas radiofónicas, y que constituyen unos instrumentos de base para proponerle al alumno un trabajo de búsqueda de información o desarrollar un tema de debate, y a la postre, una selección de fragmentos literarios, también relacionados con el tema de la unidad. Los documentos fotográficos, sin tener una ubicación fija, se hallan intercalados a lo largo de la unidad, que suele albergar más de uno.

9.5.3. Análisis del manual

9.5.3.1. Contenidos lingüísticos

9.5.3.1.1. Contenidos morfosintácticos

Las estructuras, deliberadamente aglomeradas en los textos, constituyen la base de los ejercicios dedicados al trabajo de la lengua, y que, a lo largo de todo el manual, siguen el mismo procedimiento, característico de la metodología estructural, siempre basado en la imitación de un modelo, aunque progresivamente, y conforme se avanza en el libro, se abandonan los ejercicios cerrados destinados al trabajo sistemático de las estructuras, en beneficio de ejercicios de transposición, más abiertos, pero que, en definitiva, pretenden el mismo fin que los primeros⁷⁹.

El procedimiento empleado es el inductivo, es decir, los modelos, y los ejercicios *a posteriori*, sirven para desglosar la regla. No obstante, en ocasiones, los ejercicios planteados no son los más oportunos para trabajar los contenidos objeto, ni lo suficientemente claros como para permitir adivinar la norma que los regula. En este sentido, llama la atención uno de los ejercicios destinados a la explicación del uso de los tiempos en el pasado, y que lo hace ligando cada uno de los pretéritos a una única situación, que no termina de delimitar definitivamente la diferencia entre los tres:

“Tiempos del pasado

Fijarse en las tres posibilidades:

- *“Han arreglado...han construido...ha desaparecido...”*

- *“Descargaban...vivíamos...empezaba a andar...era una criatura...”*

- *“Fue el año en que nació Mariana”*

⁷⁹ Ad: P.10-11, p.26-27, p.44, p.76-77, p.92-94, p.106-111, p.124-125, p.140-141, p.188, p.194, p.204, p.219, p.222.

Primera posibilidad

“Han arreglado”

En tu barrio, varias cosas han cambiado, explícalas:

Ejemplo: “Han construido...ha desaparecido”

Segunda posibilidad

Evoca según tu preferencia:

- unos recuerdos de niñez (vivíamos, etc.),*
- unos recuerdos de vacaciones,*
- una época de tu vida que recuerdas con gusto*

Tercera posibilidad

Si alguien te preguntara: “¿Qué hiciste el domingo pasado?” ¿qué contestarías?”⁸⁰

Sin aportar más ejemplos ni matizar un poco mejor las situaciones introducidas -que según la intención del hablante y según éste conciba la acción, son susceptibles de actualizar cualquiera de los tres pretéritos-, este problema sólo se resuelve con un modelo que el alumno debe imitar sin preocuparse por entender el porqué de las cosas ni embarcarse en mayores cavilaciones.

Sin embargo, lo que resulta aún más delicado y absolutamente inesperado, es que los propios textos, elaborados con un fin didáctico, en ocasiones, presenten un uso impertinente de estos tiempos:

*“Señor: (...) éramos muy amigos. Hicimos la carrera juntos (...) Después **he viajado** mucho, por el extranjero, sobre todo, y hace siglos que no lo **he visto**. Y hoy, al pasar por esta calle, **me acordé** de él (...) y **se me ocurrió** entrar a preguntar”⁸¹*

⁸⁰ Ad: p.12.

⁸¹ Ad: p.154.

*“No te olvides de que la última vez, al final del partido **había** empate y tuvieron que hacer una prórroga”⁸²*

9.5.3.1.2. Contenidos léxicos

En el prefacio, la autora apunta que el libro observará una progresión tanto en los contenidos lingüísticos como en los léxicos, conduciendo al alumno de la lengua coloquial a la lengua literaria⁸³. Pero esto no es estrictamente así, entre otras cosas, porque la lengua literaria no siempre es sinónimo de dificultad ni necesariamente de lengua culta, puesto que combina todo tipo de hablas, desde la vulgar, pasando por la coloquial, a la vez que recoge, obviamente, muestras de la culta. Y por otra parte, la lengua coloquial no es necesariamente sinónimo de sencillez, porque se caracteriza por una serie de rasgos morfosintácticos bastante complejos, una sintaxis inestable y truncada por la gran cantidad de omisiones y elipsis que se producen en el discurso, lo cual dificulta considerablemente la comprensión, si se carece de las claves necesarias para poder comprender y manejar esta variante de la lengua.

Las unidades temáticas del manual, que comienzan con un documento elaborado que, en la medida de lo posible, intenta reproducir el habla coloquial, mediante la incorporación de giros, modismos y refranes, y que encierran un léxico que -sin dejar de ser artificial y sin carecer de algunas dificultades- es generalmente asequible, terminan con una selección de documentos literarios o artículos de prensa, que no siempre presentan el léxico más apropiado a un nivel de segundo, sobre todo si tenemos en cuenta que la selección de textos,

⁸² Ad: p.74.

⁸³ Ad: p.4.

que tienden a ser largos y difíciles, no se acompaña de ningún tipo de ayuda pedagógica para solventar las dificultades que plantea el léxico. Estos documentos, casi siempre fragmentos de obras literarias o artículos de prensa, encierran un vocabulario excesivamente complejo que sobrepasa, desmedidamente, las posibilidades del alumno, así como el acervo léxico que se haya podido forjar. Con carácter excepcional, aparecen algunas notas explicativas en español, a pie de página, que traducen alguna palabra que el texto incorpora originariamente en catalán, vascuence o quechua.

Nos encontramos, pues, con este escollo y con este amplio muestrario de términos complejos e inusuales que, en ocasiones, puede que lleguen a rebasar ya no sólo las posibilidades léxicas del alumno, sino que, posiblemente, las del propio docente:

- *ovación, promovida, júbilo, vocinglera, jacarandosa* (p.18-19)
- *guacamayos, inorgánico, anarquista, revoltijo, desligados, calderilla, dispersare* (p.20-21)
- *conmovido, beneficencia, chupatintas, carraspear, amortización, desafinar, desfallecido, dictáfono, chasquear, atónito* (p.31-34)
- *lacra, suburbio, penuria, alharacas, anhelo, a todo trance, cobijados, a la intemperie, hondonadas, altozanos, uralita, enjalbegar, acarrear, pozales, precarias, desidia, esmerarse, salpicar, riñas, dotar, abastecimiento, monobloque, transistores, aguacero, reblandecer, sobriedad.* (p.34-35)
- *adoquines, veredas, engalanar, flamantes, ternos, mantones, dilatarse, apiñadas, pavimentar, indecencias, atropellos.* (p.36)
- *no puede resbalarnos, excedente, subempleada, acumuladamente, interregionales, acentuación, preponderante, funcional, latifundio, minifundio, binomio, deficiente, vegetativo, trienio, palmaria, hacer hincapié, expulsoras* (p.45-47)
- *en puridad, transigir, arrabal, primitivismo, desazonarse, arribada, abubillas, hartura, contornos* (p.48)

- *compensación, panzuda, cretona, desteñida, aparador, bestializar, pliegues, papada, enderezarse* (p.48-49)
- *entornado, remota, poyetes, abreviar, retratado, azotar, alzada, peonada, reverberar, rumiar, intrincadas, caleadas, escarlatas, alborotar, jara, berreo, llueca* (p.49-52)
- *abrumadora, ir tirando, cundir el ejemplo, exhibirse, conciliábulo, desgarrar, deambular, embutidos, añorar, cuadrillas, pajares, renegridos, acartonados, proezas, calamidades, peregrinar, sinsabores* (p.66-68)
- *zurrón, sombrear, estrépito, palmear, chasquear, descorrer, trapichear, mondadientes, cachondeo, de firme, acogotar, ganar la recíproca, pudientes, chuminadas, replicar, anonadado, rabiarse, dar bandazos, argüir* (p.68-71)
- *ídolos, a destajo, avispado, mediocridad, multitudinario, vociferar, ulular, mimetismo, moldeable, saturación, dócilmente, sublimar, peonza, tedio, desembocar, aberrante, machaconamente* (p.79)
- *prodigio, agazaparse, alicientes, codazo, incrédulo, envalentonado, tomar el pelo, condescendencia, inefable, encina* (p.79-82)
- *rendijas, coliseos, vocalista, ahuecarse, ponderar, carraspear* (p.82-84)
- *perra gorda, rifar, perra chica, polvorista, pedestal, choto, embestir, tambalearse, acularse, novillos, resabiados, muletillas, un maleta, trajes de luces, mole, remendados, lentejuelas, morros, banderillas, rugir, banderillero, estirón, palitroques, infusa, estocada, puntilla, volcarse, cachos, longaniza, a sacudidas* (p.84-86)
- *mecer, acacias, faena, reventas, un tendido bajo, milicia, ministrable, rutilantes, sienes, despampanante, un tendido alto de sol, andanada, renegar, desabrido, soez, corte de manga, bóvidos, acérrimos, pontificar, desplantes, soberbio, desdén, aullar, reprobar, menestral* (p.86-87).
- *salvedad, coexistir, aptitud, proporcionalmente, manutención, deducir, oscilar, acuciada, menguados efectivos, paliar, filiales, exorbitantes, cuajar, penuria, mociones, omisiones* (p.95-98)
- *clueca, gacha, beatífica, incienso, engoladas* (p.99-100)
- *vanidad, martingala, lucrativa* (p.100-101)
- *resaltar, status, implicar, taladrar, patente, persistencia, anacrónico, expectante, halagador, desprenderse, relieve, suscribir, restricción, propugnar, cortapisas, objeciones, sustanciosa, trascendencia, premisas, equiparar,*

prejuicios, anacronismos, atávica, imbuir, oropeles y aureolas, soterradamente, (p.112-116)

- *anclada, trajinar, innata, propensión, chochez, grotescas, pantomima, sacar de quicio, neurasténica, vagabundear, endilgar, infestada, truhanes, a la postre, indefectiblemente, censurable, sublevarse, holgada, un buen partido, procedente, nocivo (p.117-118)*

- *ancestrales, meridionales, inconcebible, digerir, derechos de estola, cantar un responso, sufragio, tiránica, praxis, dolientes, parroquial, amén de, teológico, mancebo, verdor, anárquico, homilía, fustigar, feligreses, lácteas, sacral, desprofetizado, profanación, absentista, ápice, pingües, hostil, sacramentalidad, legible, alienante, eclesiástico, escamoteado, fisura, monolítico, a cal y canto, oligarquías, percatarse, eclesial (p.126-128)*

- *eucarístico, precepto, ministerio sacerdotal, laicos, clericales, caridad (p.128-129)*

- *bautizar, incipiente, afán, andrajosa, aguas del bautismo, apestadas, entelequia, encristado, adosadas, estambre, raspar, espeso, bravío, acendrada, corear, exordio, escabullir, letanía, rozar, en suspenso, cuchicheos, degenerar, condescendencia, a sus anchas (130-131)*

- *rendir homenaje, pendones, profetizar, blasfemar, púlpito, petardos, catecismo, soberbia, envanecerse, conferir, resignación, consiliarios, colgar los hábitos, desahuciados, apóstoles, retablos, so pena de, gula, lujuria, compadecer, austeridad, seminaristas, sotana, tonsura, campar por su gusto, monaguillos, cantar el Miserere, vicario, leprosos, sin ton ni son, seglares, liturgia, ribetes (p.131-135)*

- *coartada, cese, acrecentar, clausuradas, rigidez, intimidación, fomentar, persistencia, delatores.*

- *hincapié, contestatario, protestatario, catarsis, psicopatógenas, alienados, envergadura, impulsar, radiables, provinientes, arreglistas, allende (p.147)*

- *insulares, raquítico, envarado, tambaleante, dislocada, insolublemente, inmerso, bastardía, soboreestructural, grandilocuente, fósiles, encallar, cavernas, voracidad, grotesco (p.148-149)*

- *desintegración, vigésimo, divisoria, ascendente, acumulativo, dispersiva, riguroso, periferia, desprendimiento, multisecular, ráfagas, adversas, ramaje, caducas, frivolidad, bizcarrismo, descomposición, transitorio, incongruente, inefable, modulado, cariz, retórica, suspicaces, reentrado, brotar, resentimiento,*

adhesión, nihilismo, incitantes, vivaces, antaño, emprender, sugestivo, dogmas, fermento, angosta, sórdida, resonancia, plebiscito, sufragio, menguado (p.149-151)

- *dependencias, anexas, abuchear, barajar, síntesis, destajos, recinto, lapso, comparecer, retraerse, disolverse, arrojadiza, desbandada, copado, increpar (p.156-158)*

- *ansiosas, a tiro, marchitas, consternada, impetuosidad, vanidosa, emancipar, vegetar, andarse con rodeos (p.161-162)*

- *inconformistas, mozalbetes, tácitamente, remotas, arengas, ave de rapiña, entroncar, exhibir, defunción, octavillas, decálogo, burdo, acarrear, rango, sintonizado, fanático, entraña, anhelo, irreversible, proliferar, utopía, opulenta, lícito, astucia, magnates, saber a gloria, cuadrricular, pompas, madridaje, pontífices, ingentes, convencionalismos, sepulcros, gamberrismo (p.171-174)*

- *bohemia, costear, jugarreta, atar corto, aguinaldo, desalentado, recobrar, botarate, solemne (p.175)*

- *sosiego, perseverancia, despego, piadosas, encogido, furtivamente, magro, empapada, glicinas (p.176-180)*

- *fragor, sementales, circunferencia, guijarro, grama, cirros, erguirse, copudo, impasible, heráldica, zumbido, estruendo, confín, junqueras, planicie, emblema totémico, clan, blasón, caudal, raudales, resabios, perenne, paroxismos (p.193)*

- *umbral, bombachas, hirsuta, guedeja, zaguán, manear, idilio, chala, raso, carabina (p.193-194)*

- *ostentar, entrelazada, bifurcada, ascender, viñeta, panoplia, quepis, truculento, despliegue, abigarrada, pileta, goloso, rumbosidad, aposentos, andar a zancadas, fragante, inquirir, mate, desenvainarse, arquetípico, octogenario, trémulas (p.195-196)*

- *espolvorear, cierzo, precipicios, almacén, afincarse, hoscas, desfiladero, bramido, circundante, dilatar, enrevesada, picachos, tenaz, adustas, asperezas, sílex, atorbellinar, evanescente, inconvencional, bramar, telúrica, limalla (p.202-203)*

- *cuartear, aglomeraciones, destemplada, goterones, adventicias, ciénaga, fango, cráteres, desagüe, de balde, curtido, ajetreo, disforzarse, alaridos, zambullirse, aventarse, aletear, matorrales, chasquido, germinación, mueca, arrancar, gruñir, mataperradas, paganos, ni de a vainas, chisporrotear, anisado, (p.216-218).*

Sin embargo, uno de los aspectos más enriquecedores en el manual es este vasto elenco de documentos con los diversos estilos que combina, y esa amplia representación del habla coloquial, con registros muy diversos:

- *“¡olé, casi ná, aquí estoy con Paco de la Encañizá, más feo que Picio!”*, *“A quién le amarga un dulce”* (p.19)
- *“aguantar el tipo”*, *“se están allí hasta las quinientas”* (p. 34-35)
- *“la Columba le traía de cabeza”*, *“ese fue a mesa puesta”* (p.36)
- *“era como el pedir limosna a un fraile”*, *“-Hola, han dao trabajo – Dieron algo –contestó el otro- Bajó Lucas y se llevó a Francisquín, al Mellao y al tío Crispín. -¿pa qué trabajo? (...)”* (p.49)
- *“van montaos”*, *“te lo digo porque te tengo ley”* (p.50)
- *“una perra gorda”*, *“cinco billetes verdes”*, *“yo no sé ni papa de francés”*, *“pues yo trabajo pa los americanos (...) somos cinco hombres pa la bomba del oleoducto de Rota, dos americanos y tres españoles pa servirles, claro”*, *“ya les he cogido el aire”*, *“El pan le hago con harina de flor”* (p.66)
- *“a ver qué tal pintan las cosas”*, *“se lió la manta a la cabeza”* (p.67)
- *“se echaban a reír en mis barbas”*, *“muy requetebién”*, *“ve que se le acaban los cuartos”*, *“son una filfa”* (p.70).
- *“no tenemos más remedio que agarrarnos aquí como lapas”*, *“me ha hecho traerme la flor”* (p.71)
- *“¡A él con ésas...!”* (p.80).
- *“Llaman al hombre de las gaseosas. “¡Eh, tú, FANTA!”*, *el tío de las pipas no TIE pipas, el tío de los puros no TIE puros”*, *“han sacado toros de poco trapío”*, *“Manolo, ¡habrás tomao lección!”* (p.87)
- *“hay que conocerla más para saber del pie que cojea”* (p.99)
- *“un hombre sin oficio ni beneficio”* (p.118)
- *“se creen el ombligo del mundo”* (p.159)
- *“(...) pero ve la vida por el lao malo”*, *“dice que soy un tostón, no soy (...) un paniaguas de nadie”* (p.160)
- *“te tengo un mes a pan y agua”* (p.175)
- *“no soy amigo de meter las narices en este tipo de cosas”* (p.180)
- *“primero muerto que rajao”* (p.233)

Los documentos elaborados también intentan reproducir los rasgos coloquiales del habla, incorporando un gran número de modismos y refranes a los textos, a veces logradamente:

- *todavía no chocheo* (p.8), *No he pegado ojo*, *¡Qué barullo, Señor!*, *Al grano* (p.24-25), *no tienen ni donde caerse muertos* (p.41), *se apañan bastante bien*, *meten barullo*, *no se tomó Zamora en una hora* (p.56), *ya sabemos que eras un hacha* (p.104), (...) *lo ponen todo patas arriba* (p.122), *¡Qué ganas de meterse en camisa de once varas!* (p.123) *“hace tiempo que se han quedado para vestir santos”* (p.154)

Y otras sin mucho éxito, resultando un poco forzada su combinación dentro del texto o del contexto en que se intentan encajar:

- *“Una portera: estamos preparando una boda de aúpa”* (p.155)
- *“Jorge: ¡Menuda lata! Siento mucho molestarte, mi queridísima hermana, pero esta noche nada de cancioncitas, es una noche deportiva (...) No te olvides de que la última vez, al final del partido había empate y tuvieron que hacer una prórroga...y se armó Troya...pero esta vez ¡ya verás el buen jarro de agua fría que van a llevar los ingleses (...)!”* (p.74)
- *escuchadme que os explique antes de poner el grito en el cielo* (p.104)
- *hicieron lo que hace mucha gente venida a menos* (p.155)

Algunos usos léxicos resultan inapropiados, sea porque en boca de personajes españoles se ponen expresiones que parecen más bien propias del habla hispanoamericana:

- *¿qué quieres que haga yo **allá**?* (p.40)
- *Son **bárbaros** los chicos estos* (p.74)
- *“De no tenerla se me harían los días siglos, Fíjate, nunca me pierdo **el serial** de las once, que es una novela apasionante”* (p.74)
- *Canta Mary- Nieves ¿sabes? y el **conjunto** de los Diablos Rojos* (p.74)

-“(...) ¡Mi hija cantando en un **conjunto!** ¡Es un castigo de Dios!” (p.105)

o porque resultan demasiado formales para un ambiente familiar:

“Madre: Mercedes, te encuentro muy arisca hoy ¿qué te pasa? ¿Has tenido alguna **contrariedad?**” (p.104)

cuando no es por una elección fallida del término adecuado, o bien por hacer combinaciones que pecan de ser improbables en el habla:

- “lo que quiero es **discutir** con Ud. tranquilamente, un ratito, si me lo permite” (p.108)

- “no me entusiasma mucho la idea de quedarme **allá tres y tantos años seguidos**” (p.41)

En el libro, además, aparecen representadas otras hablas como la hispanoamericana, también con distintas variantes, entre las cuales la de los indígenas nativos o de los campesinos:

“- ¡Gozarían, padrecito ingeniero! (...)”

- ¡No, padrecito! Guardan su platita para irse. Maestros emborrachan más” (p.166)

“- ¿Y de ande viene ese hombre?- Preguntándose las cholas del barrio.

- De tras la sierra viene- contestaban” (p.194)

Por primera vez, se incorporan muestras de otras lenguas oficiales de España, como el catalán o el vascuence, y así aparecen algunas expresiones

sueltas, o bien letras de canciones y poemas íntegros en esos idiomas, acompañados de una traducción al español⁸⁴.

Los elementos léxicos, sin embargo, siguen sin acaparar la atención, que sólo se centra en el trabajo de los contenidos morfosintácticos, y no constituyen el objeto de ninguna tarea o aplicación práctica.

9.5.3.2. Contenidos culturales

La forma de enfocar los contenidos culturales no dista mucho de la del primer nivel, pero con una diferencia primordial, y es que, en el primero, los documentos que vehiculaban la información cultural, eran fundamentalmente los elaborados, puesto que, los documentos literarios o periodísticos, relegados a una especie de anexo destinado a la lectura complementaria, apenas si iban a tenerse en cuenta en clase. En el segundo nivel, la organización interna cambia, articulándose las unidades, doblemente, sobre documentos elaborados y auténticos, presentándose los contenidos culturales en los primeros de forma deliberada, y en los segundos de forma espontánea o genuina, si bien, nuevamente, estos últimos, son mayoritariamente fragmentos extraídos de la narrativa de los años cincuenta y sesenta, aunque lo que prevalece es una temática de interés universal que pone el énfasis en la faceta económica y social de España.

El libro deja traslucir los profundos cambios que vienen gestándose en el seno de la sociedad española y los nuevos aires que se respiran de rebelión e inconformismo, liderados, especialmente, por los jóvenes y las mujeres, que empiezan a reivindicar un papel dentro de la sociedad, diferente al que se le ha

⁸⁴ Ad: p.136, p.144, p.145, p.146, p.151, p.170.

tradicionalmente asignado y una libertad de ejercicio y opinión, y así aparece en el manual, el paradigma de una mujer reacia a aceptar la idea de un matrimonio convencional, sólo porque así lo dicte la tradición, o que no se resigna a ser el prototipo de mujer recatada al que obliga la costumbre, para que su persona no levante sospechas y su labor sea vista con buenos ojos⁸⁵, e incluso aparece un hombre defendiendo las bondades de una educación moderna que permitiera la emancipación de la mujer y su liberación de los prejuicios sociales⁸⁶.

Se imponen nuevas concepciones e inquietudes, así como nuevas formas de entender temas como la religión, la educación o la diversión, revolucionarias para un entorno fuertemente reaccionario, en que estos cambios no terminan de encajar, propulsadas por los más jóvenes, ávidos de libertad y militantes de las grandes causas, que procuran nuevas vías de realización personal, las cuales, obviamente, entran en conflicto con las de sus mayores⁸⁷.

La concepción tradicional de la religión, sumamente hipócrita y profundamente arraigada en la sociedad, comienza a recibir duras críticas en el seno de la propia Iglesia, por parte de jóvenes sacerdotes que abogan por una forma, más práctica y útil, y en definitiva, más humana, de concebir la religiosidad, que discrepa con el papel censor y la voz siempre acusadora de la Iglesia, desatando la consecuente reacción de los más conservadores⁸⁸.

⁸⁵ Ad: p.99-100, p.104-105, p.117-118.

⁸⁶ Ad: p.161-162

⁸⁷ Ad: p.20-21, p.171-174, p.175, 176,178, 179-180.

⁸⁸ Ad: p.126-128, p.129, p.130-135.

La gran brecha que separa las clases, en una sociedad de desigualdades a todos los niveles⁸⁹, está muy en consonancia con fenómenos como la emigración⁹⁰, el encarecimiento de la vivienda -con la consecuente búsqueda de vías de supervivencia como los suburbios o la infravivienda-⁹¹, o la educación convertida en un privilegio de los ricos⁹², y que por otra parte, desde la legislación, defiende con argumentos sexistas, una postura subrepticamente discriminatoria de la mujer⁹³.

En lo tocante a temas tan genuinamente hispánicos como el flamenco, cabe señalar que se abordan desde una perspectiva crítica que ridiculiza la forma cómo España se promociona fuera de sus fronteras, fomentando el tópico, para impresionar así al turista, que a su vez, viene buscando esa típica imagen española⁹⁴.

Los toros desvelan la cara más sórdida y grotesca de una fiesta nacional *sui generis*, nada más lejos del reclamo turístico rodeado de toda la parafernalia que comporta, como fenómeno que acapara el interés de las masas, sino como una atracción pueblerina que roza lo sádico e inhumano y que se recrea en la desgracia ajena. Haciendo uso del humor negro, el texto traza el perfil de un tipo de torero “muerto de hambre” despectivamente llamado “maleta” que se juega la vida, no por vocación ni por amor a lo que hace, sino

⁸⁹ Ad: p.159-160,p.162,p.163-164

⁹⁰ Ad: p.40-41, p.45-47, p.48-52, p.56-57, p.60-61, p.65, p.66-71.

⁹¹ Ad: p.24-25, p.31-35.

⁹² Ad: p.89, p.91, p.95, p.97.

⁹³ Ad: p.112,p.114

⁹⁴ Ad: p.19

por unas miserables “perras gordas” o “cachos de longaniza”⁹⁵. El contrapunto, sin embargo, lo constituye otra visión mucho más genuina, que plasma el ambiente que se vive en una plaza de toros, las rivalidades entre los estilos de toreo, mostrando, en un tono divertido y jocosos, la forma cómo los españoles viven la fiesta, desde las gradas⁹⁶.

En lo político, se suscitan temas como el de los nacionalismos, que por primera vez en un manual tiene esta relevancia, puesto que se le dedica toda una unidad, con textos que alegan argumentos a favor y en contra de este fenómeno, sin llegar a tomar partido por ninguna de las posturas defendidas⁹⁷, aunque, mediante temas de debate, se invita al alumno a reflexionar sobre esta cuestión y a buscar documentación sobre Cataluña y el País Vasco, intentando destacar su particular fisonomía⁹⁸.

El tema de la represión política o el recorte de las libertades, en cambio, se refleja en menor medida, aunque algunos documentos describen cómo se hace uso de estrategias militares, para reprimir una simple huelga o manifestación estudiantil⁹⁹, y, vagamente, a través de una conversación entre una periodista y unos ingenuos pastores, se insinúa el miedo a hablar libremente, cuando éstos manifiestan cierta cautela a la hora de hacer declaraciones que desde su punto de vista pueden ser “comprometedoras”:

“- Oiga, ¿Qué le parece lo de la luna, la otra noche? Los primeros hombres en la luna. ¿Lo vio usted?”

⁹⁵ Ad: p.84-86

⁹⁶ Ad: p.86-87

⁹⁷ Ad: p.138-139, p.142-143, p.146-147, p.148-151.

⁹⁸ Ad: p.141.

⁹⁹ Ad: p.142, p.158, p.178.

Me lo pregunta uno de ellos. Hace una pausa y añade, como sin atreverse:

- Nosotros no nos lo creímos.

El otro pastor le da un codazo.

- No lo digas, cállatelo, que a lo mejor no se puede decir...

Le tranquilizo:

- ¡Claro que se puede decir! Cada persona dice lo que quiere, lo que piensa.

Mi amigo el incrédulo respira:

¿Lo ves, tonto? (...)" (p.80)

Los aspectos microculturales acusan una importante carencia, y apenas se dejan intuir a través de las diferentes hablas que permiten adivinar ciertos rasgos de los personajes que intervienen en las historias del libro. Excepcionalmente, el texto de *Fiesta de toros en Madrid* describe algunos cuadros costumbristas, los rituales de la tauromaquia, además de las diferentes formas de comportarse los españoles en una plaza de toros, que varían en función de la clase social y del sitio ocupado en las gradas:

“La distinción entre sol y sombra marca todavía ciertas diferencias sociales. La distinción entre abajo (barrera, contrabarrera, tendidos bajos) y arriba (tendidos altos, grada, andanada) mucho más aún. En sombra no se grita como en sol. No se vocifera, no se insulta o reniega. Las protestas más desabridas y populares, la palabra soez, el corte de manga vienen de sol y de arriba más que de sombra y de abajo” (p.87)

Las cuatro últimas unidades se dedican exclusivamente a Hispanoamérica y a temas relacionados con la geografía, la historia, la economía o la sociedad latinoamericana, con su característica diversidad y con su compleja y cruda realidad, en la que priman las desigualdades y se deja ver la postura de un colonizador, que, en nombre de una supuesta misión

civilizadora, somete a los nativos a la explotación y a continuas vejaciones e injusticias.

Las ilustraciones que acompañan los textos, sean dibujos humorísticos o fotografías, cumplen una estricta función ilustrativa, acompañando los contenidos de cada unidad.

Los dibujos, esmeradamente elegidos e insertados al inicio de cada bloque temático, resultan muy certeros y enormemente sugestivos. Las fotografías, de la misma manera, poseen una gran impronta sugestiva, y aunque no aparecen fechados, la autora desvela en el prefacio que la mayoría de las mismas datan del año 1971. Con lo cual, la información en ellas contenida, aunque transmitida en diferido, no llegaría a discrepar totalmente de la realidad de los años ochenta.

9.6. Para empezar

9.6.1. Descripción externa del manual

Martín Peris, E., Miquel López, L., Sans Baulenas, N., Topolevsky Bleger, M. (Equipo Pragma), (1983), *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid, Edi 6, 262 págs.

Ideado por el Equipo Pragma, *Para Empezar* (PE) pretende ser el primer método comunicativo para la enseñanza del español a extranjeros, rompiendo así con la larga tradición estructuralista que, décadas atrás, venía acaparando el ejercicio de la enseñanza de idiomas, aunque no llegaría a romper del todo con la tradición francesa que acaparaba el ejercicio de la enseñanza de idiomas en Marruecos. De hecho, *Para empezar*, destinado a un nivel de primero, se introduce en las aulas marroquíes a través de una donación del Ministerio español de Información y Cultura al marroquí de Educación Nacional, para seguir compitiendo con el método situacional *¿Qué tal Carmen?*, destinado al mismo nivel.

El método, concebido en dos niveles, tiene su continuación en *Esto funciona*, el cual no llegó a observarse en las aulas marroquíes, en las que, el método *¿Adónde?* seguiría operando, sin competencia, en el segundo curso.

9.6.2. Descripción interna del manual

El contrapunto a los métodos de índole estructural, centrados en la forma y en los aspectos puramente lingüísticos, lo constituyó el Enfoque Comunicativo que entiende la lengua como un instrumento de comunicación y

como un todo complejo en el que se conjugan múltiples factores. De ahí que el objetivo sea la consecución de una competencia comunicativa que trasciende la estructura lingüística a su uso, implicando el dominio de distintas habilidades por parte del alumno, mediante la ejercitación de las cuatro destrezas de la lengua.

El manual, que adopta plenamente estos presupuestos, se estructura en áreas temáticas que encierran un elenco de situaciones comunicativas, a partir de las cuales se dispone a determinar las estructuras implicadas en su realización. Cabe señalar que, a diferencia de los métodos de inspiración estructural, en que las estructuras preseleccionadas se ordenan en función de su dificultad, determinando la elección de las situaciones, aquí, contrariamente, las estructuras se determinan en función de las necesidades comunicativas del alumno.

El libro se divide en siete unidades temáticas, que los autores juzgan esenciales en la actividad comunicativa de un adulto, bifurcada, cada una de las cuales, en dos ciclos, con el fin de llevar a cabo una progresiva ampliación de los contenidos al mismo tiempo que se consolidan los ya adquiridos¹⁰⁰.

Para el diseño de las unidades, se han tenido muy en cuenta los principios comunicativos: En una primera sección, titulada *¿Qué me cuentas?*, se procura, a partir de unos diálogos elaborados, que simulan un auténtico acto de comunicación, que el alumno comprenda y procese la información necesaria para su posterior transmisión a otros interlocutores. Para este fin, una segunda sección -*Se dice así*- lo provee de las claves y de las herramientas necesarias

¹⁰⁰ PE: 7.

para saber responder adecuadamente a un determinado fin comunicativo. La tercera fase en la unidad -*Y ahora tú*- es propicia para que el alumno tome la iniciativa de su propio aprendizaje, llevando a la práctica los conocimientos adquiridos, a través de actividades que tienen por objeto rellenar lagunas de información, partiendo de la concepción de que una situación comunicativa real, puede ser trasladable al aula, si ubicamos al alumno en las mismas condiciones de un interlocutor que pretende transmitir una información desconocida para otro que -en este caso- es su propio compañero de clase. A *posteriori*, una sección -titulada ¡Ojo!- pretende llamar la atención sobre los elementos lingüísticos que posibilitan la transmisión del mensaje, a la vez que propone actividades destinadas al trabajo de aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos, directamente implicados en el acto de habla en cuestión. *Dale que dale*, en un afán de retomar los contenidos abordados, ofrece ejercicios que sirven para recapitular lo anterior y seguir practicando lo adquirido. *Todo oídos* introduce unos ejercicios para desarrollar la comprensión auditiva, a partir de unas grabaciones que complementan el método¹⁰¹. *Tal cual* ofrece diversos materiales auténticos (anuncios, impresos, telegramas, modelos de solicitud, carteles, etc.) y sugiere distintas vías para su explotación. *Allá tú*, en cambio, que suele presentar un dibujo o una serie de viñetas, le deja la total iniciativa al alumno, a fin de que, de manera global, pueda ejercitar o desarrollar las diferentes habilidades adquiridas. La última sección, *Somos así...¡Qué le vamos a hacer!*, a partir de unos documentos -auténticos todos- de muy diversa índole (fragmentos poéticos, fotografías de famosos, datos históricos, dibujos

¹⁰¹ El objetivo de esta sección queda inhabilitado, al no disponerse las aulas marroquíes del material auditivo en cuestión.

humorísticos, recortes de periódicos, canciones, chistes, acertijos) presenta una alternativa didáctica, que de forma lúdica, pretende el trabajo del componente cultural, a través de tareas prácticas o juegos de entretenimiento, si bien, en todo el manual -y así lo aseveran lo autores- se ha procurado un enfoque en el que los elementos culturales, inherentes a los demás contenidos, se hallan muy presentes:

“hemos creído esencial, desde el primer momento partir de la indisociabilidad de la lengua con la cultura, entendida en el más amplio de los sentidos, de la que aquélla es expresión” (p.7)

9.6.3. Análisis del manual

9.6.3.1. Contenidos lingüísticos

9.6.3.1.1. Contenidos morfosintácticos

El método comunicativo rescata, entre otros principios, la tan denostada gramática, rechazada por el estructuralismo más acérrimo, y aceptada, con reticencias, por un estructuralismo más adaptado -que sólo aprueba la incorporación de la gramática al aula de forma tardía y nunca explícita-, y la restaura como uno de los muchos valores que hay que tener en cuenta en la enseñanza de un idioma, aunque no de forma exclusiva ni abusiva como lo hacía la metodología tradicional, comprendiendo la gramática como un fin en sí mismo. El enfoque comunicativo, en cambio, recupera este componente mediante un procedimiento prudente y práctico, teniendo en cuenta siempre su utilidad con respecto a la situación comunicativa. La regla, que se profiere de forma explícita, y casi siempre con la ayuda de soportes visuales -generalmente ilustraciones en dibujo-, se proporciona en su justa medida, sin

suministrar más información gramatical que la que requiere la situación en cuestión. A continuación, se proporciona una serie de ejercicios que sirven para trabajar los contenidos que aparecen en la unidad, referidos a cuestiones de pronunciación, de ortografía o de morfosintaxis.

El modelo de actividades propuestas, aunque en ocasiones entronca con el estructuralista, sobre todo a la hora de formular ejercicios de imitación o transformación, huelga decir que en este manual no es el modelo por excelencia, puesto que, al mismo tiempo, se da lugar a otro tipo de actividades menos directivas y que requieren de la participación activa del alumno, y así se proponen ejercicios con huecos que el alumno tiene que rellenar con los elementos adecuados, sin especificar cuáles, o bocadillos que éste tiene que rellenar a partir de las premisas que le proporciona un dibujo o un texto incompleto.

Por otra parte, y en un afán de reutilizar y consolidar los contenidos abarcados, se sigue un procedimiento en espiral, en que mientras se amplía progresivamente la información, se vuelve constantemente sobre los contenidos anteriormente abordados, mediante ejercicios de recapitulación.

9.6.3.1.2. Contenidos léxicos

Uno de los aciertos del método comunicativo fue precisamente el que reparara en la necesidad de considerar todos los aspectos de la lengua en su conjunto y que los atendiera todos, en la misma proporción. De esta manera, el léxico constituye un objetivo no menos importante dentro del bloque de objetivos que se propone el método.

Por primera vez, en el conjunto de los manuales analizados, aquí el léxico se trabaja mediante un procedimiento diferente, más allá de la típica lista de vocabulario o del apéndice léxico, a través de actividades específicas que se proponen definir la palabra en relación con la situación y el contexto, y que tienen en cuenta los matices de implicación pragmática.

Para explicar el vocabulario se utilizan distintos recursos que pretenden suscitar la curiosidad en el alumno e incentivarlo a buscar la palabra, planteando, por ejemplo, preguntas en el propio texto que quedan pendientes de respuesta:

- *¿Qué quiere decir Mandrágora?*” (p.10)

- *¿tú sabes qué significa meninas?* (p.121)

Asimismo, con mucha frecuencia se recurre al dibujo, que resulta un excelente aliado para entender el vocabulario e ilustrar el contenido, de la forma más amena.

Se plantean ejercicios de asociación semántica, proponiéndole al alumno relacionar palabras de distintas listas, aportar el antónimo, completar con el adjetivo adecuado o juegos de palabras en los que éste debe pararmientos¹⁰².

¹⁰² PE: p.53, p.58, p.202,p.64.

¡Qué lío...! Ordena la lista:



52 (cincuenta y dos)

(p.52)

Los textos brindan paradigmas del habla coloquial y de la culta, perfectamente contextualizadas, y el libro se procura un enfoque pragmático que sitúa la palabra en su contexto y e intenta explicarla desde su uso. Así, pues, se llama la atención sobre las diferencias léxicas que implica una situación formal o informal y sobre las fórmulas y expresiones que procede emplear en un caso y otro¹⁰³, se advierte sobre las posibles combinaciones que pueda brindar la gramática de la lengua, pero que son pragmáticamente improcedentes¹⁰⁴, y de la misma manera se previene acerca de las leves diferencias morfosintácticas que implican grandes diferencias léxicas¹⁰⁵.

Para fomentar la comprensión global, se proponen actividades en las que hay que ordenar un diálogo previamente desordenado¹⁰⁶, completarlo¹⁰⁷ o

¹⁰³ PE: p.14, p.138 p.142.

¹⁰⁴ PE: p.74, p.104, p.145, p.163.

¹⁰⁵ PE: p.237.

¹⁰⁶ PE: p.96.

¹⁰⁷ PE: p.180, p.197, p.234, p.258.

bien relacionar las partes de un discurso distribuido de forma aleatoria, entre dos listas¹⁰⁸.

9.6.3.2. Contenidos comunicativos

El planteamiento del manual es principalmente comunicativo, así que la estructuración del mismo obedece al mismo procedimiento. El libro se constituye en siete áreas temáticas, repartidas, a su vez en dos bloques -para ir consolidando progresivamente los contenidos, mientras que, a la vez, se los amplía-, las cuales los autores estiman necesarias para que el alumno supere el llamado *nivel de subsistencia* y poder desenvolverse comunicativamente en las situaciones cotidianas básicas:

1. Datos personales y control de la comunicación
2. Referencias espaciales
3. Características, propiedades y valoración de objetos y servicios
4. Hablar de otros
5. Referencias temporales
6. Relaciones de persuasión
7. Pensamiento y opinión

Estos ámbitos temáticos se desarrollan dentro de las siguientes situaciones:

- Encuentros y primeros encuentros
- En un hotel
- En un bar
- Al teléfono
- Con unos amigos

- En la calle
- En el interior de una vivienda
- En un bar

¹⁰⁸ PE: p.132.

- En unas oficinas
- En la ciudad: a pie, en coche y en autobús

- De compras
- El piso
- En un hipermercado
- En un restaurante
- En una agencia de pisos

- En una fiesta
- En la cola de un cine
- En un andén
- En una empresa
- Entre amigas

- En el trabajo
- En un consultorio
- Relato de un incidente
- Relato al teléfono
- En el médico
- En una oficina
- Planificando un viaje

- En el aeropuerto
- Con los vecinos
- En una conferencia
- En una tasca
- En una plaza pública
- En la playa

- En el museo
- En un recital
- En la casa de Monika

Situaciones que, a su vez, implican las siguientes funciones:

- Saludos (formales e informales)

- Información personal, origen/ nacionalidad, nombre, profesión y domicilio
- Fórmulas sociales: llamar la atención y disculparse
- Información personal: edad, domicilio, teléfono y estado civil
- Saludos, despedidas, identificación del que llama, identificándose y control de la comunicación al teléfono
- Saludos, despedidas y convenciones por correo
- Pedir información sobre un texto escrito o para escribirlo

- Existencia de objetos
- Ubicación de objetos
- Existencia de lugares
- Ubicación de un piso
- Ubicación de lugares
- Secuencia/ ignorancia
- Información sobre sí mismo
- Acuerdo/ agradecimiento
- Hablando de las distancias
- Expresando posición relativa
- Dando puntos de referencia
- Informando de los distintos medios de transporte
- Hablando de horarios
- Confirmando la dirección
- Servicios complementarios

- Expresión de gustos y preferencias: sorpresa/ admiración/ exclamación; agrado/ desagrado y preferencia
- Pedir lo que se quiere comprar
- Preguntar si tienen lo que se quiere
- Identificación de objetos
- Descripción de objetos
- Solicitar un servicio
- Informarse del precio (antes del servicio y al ir a pagar)
- Informarse sobre la duración de un servicio
- Referencia a un objeto: sustancia e identificación entre otros.
- Expresión de la propia opinión y valoración de algo (conveniencia, admiración, comparación de gustos y cualidades)

- Presentación de otras personas (formal e informal)
- Convenciones y fórmulas sociales: saludos y despedidas e interesarse por otras personas
- Hablar de otros: edad, aspecto externo y carácter
- Identificación de alguien en un grupo
- Descripción de personas
- Identificación de personas
- Hablando de otros (informando y opinando); profesión
- Hablando de otros: aficiones
- Hablando de otros: estado físico y de ánimo
- Opinando sobre la edad de otros
- Opinando sobre el carácter de otros
- Mostrando acuerdo (parcial/ total) y desacuerdo (parcial/ total); formal e informal

- Hablando de acciones del pasado
- Hablando de costumbres habituales
- Hablando de proyectos, decisiones y acciones futuras
- Compartiendo sentimientos: sorpresa, alegría, tristeza e interés
- Hablando del pasado; de un período de tiempo (duración y actividad) ; de un momento o fecha determinada; preguntando sin referencia al período o fecha
- Hablando del futuro: proyectos, intenciones y condiciones
- Reaccionando ante lo que les pasa a otros: sorpresa; ante una buena noticia, ante un problema, dando ánimo

- Pidiendo algo a otros: acciones y objetos (formal e informal)
- Ofreciendo ayuda: aceptación y rechazo de la misma (formal e informal)
- Permiso, posibilidad y obligación
- Invitaciones
- Invitar a alguien a casa (formal e informal)
- Sugerir una actividad e invitar a tomar parte en ella
- Advertir
- Prohibir, ordenar y pedir
- Citarse con alguien
- Contradecir enérgicamente a alguien

- Hablar del tiempo
- Expresando probabilidad y desconocimiento (ignorancia u olvido)
- Expresando indiferencia
- Expresando indecisión
- Expresando intención
- Expresando finalidad
- Expresando razón, causa, explicación y justificación
- Expresando hipótesis
- Expresando certeza
- Expresando desconocimiento
- Al enterarse de algo inesperado
- Al descubrir que se estaba mal informado
- Transmitir la información de otro a un tercero
- Repetir una pregunta o información
- Repetir una orden

Todos estos elementos constituyen la base de una puesta en escena en que la lengua, el principal actor, no se presenta aisladamente, sino que entra a formar parte de todo el entramado de circunstancias que vehiculan el acto comunicativo y es representada en relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación. En todo momento, se ha intentado tener en cuenta el componente pragmático y se ha contemplado la necesidad de contextualizar la lengua, que el alumno, desde el primer momento concibe como una realidad versátil y sujeta al uso, y así aprende cómo adaptarla a cada situación:

“Saludos:

<i>Hola</i>	<i>Hola</i>
<i>Informales: Buenas</i>	<i>Hola ¿qué tal?</i>
<i>¿Qué hay?</i>	<i>Buenas</i>
<i>Buenos días</i>	
<i>Formales: Buenas tardes</i>	

Buenas noches” (p.14)

- “- *tengo que escribir una carta a Lola. ¿Me ayudas?*
- *Vale.*
- *Mira, ¿está bien esto?*
- *¿Qué pone aquí?*
- *“Distinguida Lola”...*
- *Está mal.” Distinguido” es para la gente que no conoces mucho. Pon: “Querida Lola” o “Querida amiga”...*
- *¿Lo demás está bien?*
(...)
- *¿Y al final qué pongo?*
- *Depende... ¿Es muy amiga tuya?*
- *Bastante.*
- *Pues pon “un beso” o un “abrazo” o “muchos besos”” (p.138)*

“Relaciona

<i>Distinguida señora:</i>	<i>Besos</i>
<i>Queridos abuelos:</i>	<i>Un abrazo</i>
<i>Muy señor mío:</i>	<i>Saludos</i>
<i>Querida Carmen:</i>	<i>Atentamente</i>
<i>Señores:</i>	
<i>Querido Paco:” (p.142)</i>	

Los diálogos, aunque elaborados, procuran ofrecer un modelo ameno, heterogéneo y sobre todo lo más cercano posible al real. Al mismo tiempo, estos materiales se combinan con otros auténticos, de carácter funcional, en su mayoría pequeños poemas, letras de canciones, además de recortes de periódicos o fotografías de personajes relevantes del mundo hispánico, los cuales constituyen el soporte de una serie de actividades o tareas, en las que el alumno ejercita y desarrolla todas las destrezas.

Los dibujos, que, en este manual cubren casi el mismo margen que el texto escrito, además de cumplir una función ilustrativa, resultan sumamente

sugestivos, y muchas veces, constituyen la base de actividades con fines muy diversos.

Los ejercicios elaborados en función del material sonoro, quedan invalidados, al carecerse de este material en las aulas, diseñado, en principio, para el desarrollo de la comprensión auditiva.

Las actividades buscan el trabajo de todas las destrezas y siempre parten de los textos para obtener información que el alumno tiene que sintetizar, y más tarde, retransmitir a sus compañeros (*¡Y ahora tú!*). Con el fin de simular en el aula auténticos actos comunicativos y recrear en ellos todos los términos que conforman una comunicación real, el alumno se erige en interlocutor que desea transmitir una información a otro, que es su compañero de clase. Este principio constituye el eje de muchas de las tareas que el alumno debe realizar para resolver distintos problemas comunicativos (rellenar una ficha, hacer un currículum, escribir una carta, hablar con la recepción, etc.)¹⁰⁹.

Por otra parte, una de las mayores aportaciones del libro ha sido la de tratar de involucrar al alumno en su propio aprendizaje y el hacerle reflexionar sobre el mismo, contando con su opinión y con sus necesidades, contribuyendo, así, a favorecer el desarrollo de su autoestima, a la vez que una actitud positiva hacia lo aprendido, que ha de fomentar su motivación y contribuir a un aprendizaje más ameno y humano:

“¿Te gusta venir a clase? ¿Por qué?”

¹⁰⁹ PE:p.16,p.18,p.26,p.34-36,p.52-54,p.59,p.70-72,p.82,p.88,p.98,p.106-108,p.116,p.124-126,p.142-144,p.152,160-162,p.178-180,,p.196-198,p.208,p.214-216,p.224,p.232-234, p.242,p.250-252.

¿Has aprendido cosas interesantes?
¿Tienes que estudiar cosas que no te interesan?
¿Es muy difícil el español?
¿Qué es más difícil: hablarlo o entenderlo?
¿Qué lección te ha gustado más?
¿Cuál te parece más útil?
¿Cuál te ha parecido más aburrida?” (p.129)

“¿Crees que has aprendido bastante español?
¿Son difíciles las siete últimas unidades?
¿Con este libro has podido conocer mejor a tus compañeros? (¿Has hablado, discutido, jugado, etc. con ellos en español?)
¿Qué partes de la lección son más “rollo”? ¿Por qué?” (p.155)

No obstante, una de las debilidades que pueda acusar este método es quizá la desatención de una parcela de la comunicación, siempre inherente a la expresión verbal, que es la de la comunicación no verbal, y que se materializa a través de un conjunto de signos con los que, consciente o inconscientemente, acompañamos la lengua. Este sistema de signos, que varía de una cultura a otra, puede llegar a ser decisivo, en ocasiones, para la resolución de problemas comunicativos, y enormemente útil para el aprendiz, quien contaría con una herramienta adicional para poder paliar sus carencias expresivas, además de resultar un sistema eficaz y hábil, en la matización de la expresión como moderador del discurso o suplente de la propia expresión verbal, función que realiza con total autonomía y suficiencia del sistema lingüístico.

9.6.3.3. Contenidos culturales

La reivindicación del componente cultural y su integración en los contenidos didácticos constituye otro de los méritos de este método, que aboga

por la incorporación de estos contenidos, durante mucho tiempo, enfocados aisladamente o relegados injustamente a suplementos que luego poco iban a ser tenidos en cuenta, o bien inmiscuidos en los contenidos lingüísticos de forma inapropiada, artificial y poco objetiva.

Desde una perspectiva comunicativa, lengua y cultura constituyen un continuo indisociable, en que el componente cultural es decisivo para orientarse en un sistema ajeno al nuestro, y necesario para descifrar muchas de las incógnitas que una propuesta didáctica centrada exclusivamente en lo lingüístico no consigue resolver. Se persigue, más allá de la adquisición de un sistema lingüístico, la adquisición de un sistema de valores, la comprensión de una serie de pautas, conductas y creencias, en torno a las cuales se articula el sistema de la lengua, con el fin de establecer vínculos entre la cultura propia y la objeto, saber explicar la diferencia, y sobre todo, saber respetar esta diferencia¹¹⁰.

El manual, que adopta estos presupuestos, sigue un procedimiento integrador en que la cultura aparece formando parte de los contenidos didácticos y es recreada tanto en su vertiente más cotidiana como en su faceta macrocultural, mediante la simulación de situaciones concretas, perfectamente contextualizadas o integradas en tareas didácticas, que obedecen a una orientación contrastiva, concretada en actividades de autopercepción y comparación con la cultura meta, con el fin de favorecer un conocimiento objetivo, más allá del estereotipo.

¹¹⁰ Véase Byram y Fleming (2001:15).

La faceta microcultural trasciende a través de los diálogos que recrean aspectos de la vida cotidiana y reflejan la forma cómo se relacionan los españoles y cómo se desenvuelven en diferentes contextos, por ejemplo, a la hora de coquetear con una persona desconocida, de consultar la lista de vinos en un restaurante o de pedir una ración de calamares o los rituales de interacción que conlleva el pago de la factura al final¹¹¹.

Las actividades pretenden, además de transmitirle al alumno una determinada información cultural, involucrarle en ella, para que, así, la asimile mejor. De esta manera, se proponen ejercicios en los que el alumno debe simular una conversación con una estudiante española en un bar, relacionar las fotografías de unos personajes famosos con el perfil que les corresponde o entre las fotografías de los autores del libro, descubrir a los personajes famosos infiltrados¹¹². Algunos datos, sin embargo, sugeridos en las actividades, a falta de un referente que los explicara o justificara en la cultura de origen, quizá no queden muy claros y necesiten de un planteamiento más explícito para que el alumno los pudiera percibir correctamente¹¹³.

Los elementos macroculturales, también, se pueden localizar en los diálogos o en algunas ilustraciones, en los que se insertan breves referencias acerca de la obra de Picasso o de Velázquez¹¹⁴, pero, sobre todo, tienen lugar en las actividades, diseñadas específicamente para el trabajo de estos aspectos, y que pretenden que el alumno aprenda rasgos de cultura general

¹¹¹ PE: p.13, p.103, p.175.

¹¹² PE: p.18, p.82, p.126.

¹¹³ PE: p.188.

¹¹⁴ PE: p.46, p.121.

como la moneda de España o las de los países latinoamericanos, la distribución geográfica de las comunidades autónomas, fechas relevantes de la historia de España o algunos de los poetas más representativos de la literatura española e hispanoamericana ¹¹⁵.

Otros ejercicios, a la vez que trabajan objetivos comunicativos, aportan datos culturales, y así, por ejemplo, el alumno a través de una serie de preguntas que encierran datos históricos, geográficos, políticos o literarios, acerca de España o Hispanoamérica, tiene que contestar manifestando su seguridad, probabilidad o desconocimiento al respecto:

Responde expresando seguridad, probabilidad o desconocimiento: SÍ/NO
CREO QUE SÍ/NO
ME PARECE QUE SÍ/NO
NO LO SÉ
NO ME ACUERDO



1. ¿En Brasil hablan español?
2. ¿Has estado en Sevilla?
3. ¿Cortázar es un escritor argentino?
4. ¿Montevideo es la capital de Chile?
5. ¿En qué año ganaron los socialistas las elecciones en España?
6. ¿El tango es un baile?
7. ¿Gijón está al norte de España?
8. ¿Buenos Aires es más grande que Madrid?
9. ¿El presidente del gobierno español se llama Felipe?
10. ¿El Machu-Pichu está en Perú?
11. ¿La guerra civil española fue en 1936?
12. ¿Las Canarias están en el Mediterráneo?



32

(p.124)

¹¹⁵ PE: p.64, p.100, p.154, p.190, p.226.

La perspectiva intercultural se refleja en la recreación de un ambiente plural, en el que los propios personajes del manual, de distintas procedencias, tienen que interactuar entre ellos y aprender a desenvolverse en un ámbito español, manifestándose, de vez en cuando, las diferencias culturales, si bien, lo que prima, en definitiva, es una actitud comprensiva y reconciliadora:

“- Tengo que contarte una cosa...creo que estoy enamorada de un chico

(...)

- Bueno, y... ¿cómo es?

- Es muy buena persona (...) Pero a veces es un poco raro

- ¿Raro? ¿Por qué?

- Es que no es europeo y tiene costumbres muy distintas. Por ejemplo, en su país las mujeres no trabajan fuera de casa

(...)

- ¿Y cómo os entendéis?

- Muy bien, hemos alquilado un piso juntos

- No, quiero decir en qué idioma (...)" (p.193)

Por otra parte, se procura desterrar el estereotipo, representándolo en alguna de sus manifestaciones y reflejándolo como tal (p.208), a la vez que se procura que el propio aprendiz formule juicios objetivos, reflexionado sobre su propia experiencia, en contacto con la lengua y la cultura españolas:

“¿Qué opinas de España y de los españoles? (p.129)

“- Si has estado en España ¿has podido hablar y entenderte fácilmente? ¿Y en Latinoamérica?

- ¿La gente en España habla como los personajes del libro?

- ¿Has cambiado la idea que tú tenías antes de España y los españoles? ¿Por qué?” (p.255)

Observaciones:

Del análisis de este segundo grupo de manuales, correspondientes a la década de los ochenta, se desprende que:

- en lo que a metodología se refiere, y con la feliz excepción de *Para empezar*, todos los manuales analizados siguen, con ligeras variantes, los presupuestos de una metodología estructural.
- Consecuentemente, los instrumentos seleccionados, elaborados o auténticos, están supeditados a la estructura o se hallan al servicio de objetivos estrictamente lingüísticos.
- En los materiales seleccionados, se mantiene el gusto por la literatura de los años cincuenta y sesenta, que constituye la fuente predilecta, aunque, progresivamente, se incorpora otro tipo de documentos auténticos.
- Algunos manuales, especialmente en los niveles iniciales, apuestan por el documento elaborado, aunque éste, en la mayoría de los casos, resulta de una flagrante artificialidad.
- En el trabajo de los contenidos morfosintácticos, se mantiene la misma ejercitación, centrada en ejercicios orales, destinados a la consolidación de las estructuras de la lengua, mediante la imitación y la repetición.
- El léxico se trabaja mediante el mismo procedimiento, es decir, en listas de vocabulario traducido al francés, acompañando al texto o en apéndice, pero en todo caso, arbitrariamente seleccionado y ajeno a una orientación pragmática que lo definiera en relación a su contexto.
- Entre los diferentes niveles de un manual, la progresión en la dificultad se produce de forma abrupta, especialmente en lo que se refiere a los contenidos

léxicos, de manera que se pasa de contenidos relativamente asequibles a otros totalmente inaccesibles y muy por encima de las expectativas del alumno.

- Al tratarse de una metodología estructural, los contenidos comunicativos son inexistentes, y aunque algunas actividades podrían ser equiparables a las tareas propias del método comunicativo, en su esencia, siguen respondiendo a objetivos genuinamente estructurales.

- Los contenidos culturales, aunque abundantemente presentes, no responden a un enfoque integrador, y omitido su marco referencial, la mayoría de las veces, aparecen descontextualizados, y por tanto, falseados.

- Aparecen -explícita o implícitamente- referencias a la cultura en mayúscula e incluso rasgos microculturales, referentes a aspectos de la vida cotidiana española. No obstante, se carece de un enfoque que los implicara en una dinámica de instrucción o que los ejercitara, mediante actividades que sirvieran para dar cuenta de su importancia en el proceso comunicativo. Y evidentemente, se carece de una perspectiva contrastiva que hiciera reflexionar al alumno sobre sus propios paradigmas, para a partir de ahí, aprender a relativizarlos y a distanciarse de ellos, cuando de comprender o enjuiciar la cultura ajena se trate.

- La intervención del francés en la enseñanza del español, en esta década, es más que evidente, puesto que todos los materiales aquí analizados son de elaboración y edición francesa. El único manual que consigue romper con esta inexorable cadena, es el método comunicativo *Para Empezar*, quien todavía tiene que competir con el francés *¿Qué tal Carmen?*.

- A la luz de lo anteriormente compendiado, y si exceptuamos *Para empezar*, que dentro de este panorama constituye una salvedad, hablar de una evolución o diferencia con respecto a la década de los setenta se hace improcedente, siendo el denominador común una enseñanza del español dominada por una metodología estructural, con una puesta en escena “a la francesa”.

CAPÍTULO 10:

Análisis del tercer grupo de manuales: de los años noventa a la actualidad

10.1. El español en 1º

10.1.1. Descripción externa del manual

Ministerio de Educación Nacional, (1993) *El español en primero*, Rabat, El Maarif Al Jadida, 238 págs.

La década de los noventa constituye el principio del fin de una larga tradición docente en que la hegemonía francesa en la enseñanza del español, se antojaba sistémica y abrumadora, y en que ésta empieza a tomar nuevos derroteros, desligándose de la influencia francesa. De esta manera, los primeros años asisten a la presentación de una nueva propuesta que se concreta en la publicación de una nueva serie de manuales, esta vez llevada a cabo por un grupo de profesores marroquíes que deciden tomar las riendas de la enseñanza y asumir la responsabilidad docente, más allá del aula.

El español en 1º (E1) es el primer nivel de una colección de tres, específicamente concebida a alumnos de la secundaria marroquí y destinada, respectivamente, a los cursos de primero, segundo y tercero de Bachillerato.

Los niveles de segundo y tercero se remodelarán, en una posterior reedición, con la que se intentarían suplir las carencias propias de la primera edición. Del primer nivel, sin embargo, sólo se realizarán reimpressiones. Después de la enmienda educativa del 2002, el primer año de bachillerato pasa a llamarse como Ciclo de Cualificación (Tronco Común), mientras que los equivalentes a los anteriores cursos segundo y tercero, pasan a ser primero y segundo de bachillerato, respectivamente. Esta enmienda, sin embargo, no afecta a los materiales didácticos, que siguen teniendo idéntica aplicación, hasta que en el presente curso 2005-06 aparece un nuevo manual titulado *Español para dialogar*, dedicado al nivel de primero, que parece responder a esta reforma y que recoge en la portada esta nueva denominación.

Cabe señalar, además, que, a día de hoy, son estos manuales los que siguen actuando como principales -y casi exclusivos- soportes pedagógicos, para la enseñanza del español en la secundaria marroquí.

10.1.2. Descripción interna del manual

El español en 1º (E1), que pretende ser una nueva apuesta en la enseñanza del español, adopta un procedimiento a medio camino entre la metodología comunicativa y la estructural. Los autores justifican esta bifurcación en la metodología con el doble objetivo de iniciar al alumno en la comunicación y el de prepararlo para los exámenes, por otra parte, mediante la incorporación de ejercicios escritos:

“A este manual se le ha dado un doble enfoque, uno comunicativo para que los alumnos aprendan progresivamente a comunicar y a expresarse oralmente en las situaciones más corrientes, y otro que hace hincapié en los ejercicios

escritos con el fin de preparar los exámenes” (p.3)

Ante este alegato, no podemos menos que extrañarnos, puesto que esta elucidación no parece justificar por qué aprender a comunicarse no puede habilitar al alumno para superar un examen escrito, a menos que, lo que aquí se entienda por comunicación es una práctica centrada exclusivamente en lo oral, implicando, así, el uso de un procedimiento distinto para el desarrollo de la destreza escrita. Nada más lejos de la realidad, puesto que el método comunicativo persigue el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua, y si bien prioriza los actos de habla real, no por ello desdeña la lengua escrita, de la cual, también, se hace eco.

El manual se organiza en catorce unidades temáticas, estructurada, cada una de las cuales, en cuatro sesiones:

La primera sesión introduce una situación comunicativa para cuyo desarrollo se parte de documentos escritos -elaborados o auténticos- e iconográficos -fotográficos o en viñetas-, los cuales, a su vez, sirven para formular unos ejercicios para la práctica oral -la mayoría de comprensión- y escrita, eminentemente de carácter estructural.

La segunda, introduce una situación paralela a la primera, suponiendo su continuación y la consolidación de los contenidos en ella integrados, al mismo tiempo que se los amplía progresivamente, al cabo de la cual, también se propone una batería de ejercicios orales y escritos.

La tercera, titulada *vamos a leer*, incorpora uno o varios fragmentos literarios, de escasa extensión, y, según los autores, constituye un intento de

aproximación a la literatura española¹, aunque no deja de ser un pretexto para plantear más ejercicios de práctica oral y escrita.

La cuarta y última sesión, que se titula *Más que descubrir*, propone una multitud de materiales -auténticos todos- de muy diversa índole (fotografías, planos, tiras cómicas, chistes, anuncios publicitarios, crucigramas, adivinanzas, refranes, sopas de letras, poemas, etc.) y constituye una forma lúdica y amena de cerrar la unidad, a la vez que cumple un objetivo de síntesis y de ampliación de los contenidos de la misma.

La temática elegida se circunscribe al ámbito español, si bien se anuncia el desarrollo de temas relacionados con el mundo hispanoamericano para los cursos ulteriores. Por otra parte, cabe señalar que es la primera vez en la historia de la elaboración de estos materiales que un manual renuncia al francés como lengua vehicular, a favor de un uso exclusivo del español.

10.1.3. Análisis del manual

10.1.3.1. Contenidos lingüísticos

10.1.3.1.1. Contenidos morfosintácticos

La forma de introducir las estructuras gramaticales obedece a un enfoque comunicativo en que éstas se obtienen de la propia situación comunicativa a la que subyacen, -y no a la inversa, como sucede en una metodología estructural-. De este modo, cada unidad, a través de una serie de documentos, encierra unas cuantas estructuras cuya ejercitación, sin embargo, -y debido al desdoblamiento de la metodología- es mixta. Esto quiere decir que en el manual se combinan tanto ejercicios comunicativos como estructurales.

¹ E1: p.3.

Abundan así, los típicos ejercicios de reemplazo (imitación, transformación, sustitución, declinación, relleno de huecos, etc.)², y junto a éstos, otros más abiertos en que el alumno debe construir frases relacionando partes de diferentes listas³, ubicar con la ayuda de un plano, usando la preposición adecuada⁴ o adivinar la pregunta a partir de la respuesta⁵.

La regla aparece implícita, y le corresponde al profesor puntualizarla, a partir de los ejercicios que la vehiculan y de unas breves notas gramaticales que contribuyen a su concreción. Al mismo tiempo, para la conjugación, se disponen al final del libro unas tablas con los principales paradigmas verbales del español, para que el alumno los pudiese consultar.

No obstante, el problema, más allá de este cruce de metodologías, se produce en la distribución de los contenidos, puesto que, aunque las estructuras no se seleccionan de forma previa a las situaciones, en algunos casos, no corresponden a las de la situación introducida ni están emparentados con ella, dando lugar, así, a la ejercitación de estructuras gramaticales distintas a las subyacentes a la situación en cuestión. Es lo que sucede en la p.55, donde se le pide al alumno completar las oraciones con los pronombres personales *lo, la, los, las*, mientras que el texto que aparece en la unidad -y del que supuestamente debe partir el alumno- no contiene ninguno de estos

² E1: p.24,p.26,p.27,p.29,p.35,p.37,p.41-42,p.50,p.52-53,p.55-57,p.63,p.66,p.70,p.82-83,p.95,p.106,p.109-110,p.112,p.114-115,p.122,p.124,p.126-127,p.130,p.137-138,p.140,p.142,p.153,p.159,p.170-171,p.173-174,p.176,p.182,p.184,p.186-187,p.189,p.191-192,p.199-200,p.202-203,p.208,p.217-221,p.223-224,p.226.

³ E1: p.26,p.37,p.40,p.52,p.68,p.95,p.96-97,p.106,p.109,p.114,p.124,p.137,p.144,p.159,p.166,p.191,p.207.

⁴ E1: p.36, p.49.

⁵ E1: p.39, p.55, p.68, p.122.

pronombres, y para mayor sorpresa, en todo el libro, este ejercicio es el primero que introduce estos elementos. Lo mismo se puede decir del ejercicio propuesto en la p.89, en que el alumno debe dar órdenes empleando el imperativo, cuando en el documento que le equivale, no aparece ninguno.

Por otra parte, algunos ejercicios no se plantean de la forma más precisa, resultando la pregunta, en casos, perogrullesca o poco clara, aportando datos innecesarios o que, lejos de esclarecerla, contribuyen a entorpecer la comprensión de la misma. Así, por ejemplo, se le pide al alumno “completar las frases con verbos irregulares”, verbos que ya vienen dados en el ejercicio y que el alumno no tiene que buscar, o “conjuguar en las frases los verbos que diptongan”, cuando todos lo hacen y cuando el alumno, con toda certeza, desconocerá lo que es una diptongación⁶.

10.1.3.1.2. Contenidos léxicos

El manual, en principio, presenta un léxico bastante asequible. No obstante, en él, el apartado léxico se reduce al mínimo, apareciendo sólo de forma eventual alguna nota explicativa acompañando los textos⁷, lo cual no es muy conveniente en un nivel inicial en que el alumno necesita de mayores apoyos pedagógicos, sobre todo si tenemos en cuenta que esta carencia no se intenta compensar mediante otras técnicas, como puede ser el recurso a los apoyos visuales, por ejemplo. Y aunque este tipo de vocabulario no es abundante en el libro, sí hemos podido localizar algunas voces que dificultan la

⁶ E1: p.66, p.89.

⁷ Quizá esto explique la cantidad de vocabulario traducido y de anotaciones en árabe en el ejemplar que tenemos del manual que, manuscritas en el mismo, reflejan cómo algún alumno se las ingeniaba, usando de técnicas propias, para entender el léxico.

comprensión de los textos:

- hallarse, gruesas, divisar (p.41)
- arrimarse, cobijar (p.43)
- chisporrotear, leños (p.69)
- manía, vicios, juerga (p.74)
- desabotonada, agachada, trago, prolongado (p.96)
- anorak (p.105)
- velo, sortija, catedral/ habanos, Farias (p.117)
- despejarse, repostar, sorber, paladear, liar (p.125)
- muralla, clavel, sable (p.131)
- despistarse, pasarse, bajar la guardia (p.136)
- sacudirse, temerarios, distraerse (p.141)
- proponerse, desplazamiento, vitales, visibilidad, trayectos (p.147)
- resonante, jadeante, contemplar (p.149)
- rígida, devociones (p.156)
- impurezas, acumuladas, rudimentarios (p.164)
- va que chuta, matasanos, rauda, vivificador, en un periquete, desprenderse, purificador, triplicadas (p.178)
- conmemorar, medir (p.186)
- todoterreno, aeronáutico, maquetas, instructor, aeromodelismo, acrobático, moderación, certera (p.201)
- chopos, atestada, meticulosamente (p.225)

Y alguna palabra de equívoca definición:

*mercadillo: mercado al aire libre **de productos no alimenticios** que tiene lugar generalmente una vez a la semana (p.111)*

Aunque, por otra parte, también se proponen actividades útiles para el trabajo de los contenidos léxicos, fundamentalmente, de asociación semántica, relacionando distintos términos de diferentes listas, con el fin de reconocer el significado de la palabra -proporcionándole así al alumno distintas formas de

expresar el mismo contenido⁸, buscar el antónimo, o bien palabras que pertenecen al mismo campo semántico⁹, de la misma manera que se emplea la asociación morfológica, para que el alumno aprenda a reconocer palabras de la misma familia¹⁰. Asimismo, algunos ejercicios, de carácter más abierto, le proponen, por ejemplo, hacer la descripción de una persona a través de su retrato¹¹.

El manual incorpora una gran cantidad de documentos, auténticos en gran proporción, de naturaleza muy diversa, y por ende, brindan un extenso y variado abanico de muestras del habla real, aunque sobre todo, se apuesta por un tipo de lenguaje más coloquial y cercano al de la calle, incluso en los documentos elaborados. En paralelo, aparecen muestras de un lenguaje más formal, como el literario, el periodístico o el publicitario, aunque al fin y al cabo, cada una de estas hablas puede legítimamente incorporar algún rasgo coloquial.

10.1.3.2. Contenidos comunicativos

El libro se distribuye en unidades temáticas que dan lugar a diferentes situaciones comunicativas, las cuales sirven para desarrollar unas determinadas funciones, necesarias para que el alumno aprenda a desenvolverse en las distintas situaciones de la vida cotidiana:

⁸ E1: p.144, p.220.

⁹ E1: p.226, p.91, p.106, p.108-109, p.165-166, p.183, p.205, p.217.

¹⁰ E1: p.70, p.168.

¹¹ E1: p.27.

- Presentación personal
- Saludos
- Descripción física
- Descripción de lugares
- Ubicación de lugares
- Pedir y describir
- Hablar de otras personas
- Afirmar y describir
- Expresar el tiempo
- Expresar el gusto
- Pedir u ofrecer
- Expresar la negación
- Dar información o consejo
- Expresar la conformidad o disconformidad
- Expresar una opinión
- Hablar de tiempos pasados
- Hablar de otros en pasado
- Recordar
- Hablar del aseo diario
- Hablar de la salud
- Opinar acerca de lo quieren hacer otros
- Hablar de un oficio
- Dar sugerencias en diferentes situaciones

En lo que respecta a la ejercitación, el manual combina, junto con las típicas actividades estructurales, otras de carácter comunicativo, que se concretan en tareas representativas de procesos de comunicación, inherentes a situaciones reales, con el fin de que el alumno aprenda a resolver un problema comunicativo, a través de un uso dinámico de la lengua. De esta manera, el alumno tiene que realizar actividades prácticas, como rellenar la ficha de una biblioteca o un boletín de suscripción, ubicar o indicar sitios con la ayuda de un plano o de un mapa, redactar un anuncio de venta o alquiler,

escribir la biografía de un personaje famoso después de haber buscado sus datos¹², y otras tan atractivas como resolver acertijos, crucigramas, sopas de letras u ordenar las fases de una receta típicamente española como la tortilla de patatas¹³.

Este tipo de actividades, además de tener una indudable utilidad didáctica y práctica, resultan enormemente motivadoras para el alumno, que descubre diferentes formas de expresarse y de practicar el idioma, si bien, en este caso, la prioridad la siguen teniendo los ejercicios estructurales.

10.1.3.3. Contenidos culturales

Los contenidos culturales se introducen de forma sistémica y aparecen integrados en el conjunto de los contenidos didácticos. Aunque, en este caso, la preeminencia la ostentan aquellos aspectos relativos a la Cultura en mayúscula, con particular énfasis en referencias históricas y geográficas, y alguna que otra mención de las principales festividades que caracterizan o dan a conocer la cultura española fuera de sus fronteras.

La sección *Vamos a leer* -según los autores- diseñada para garantizar un primer encuentro del alumno marroquí con el mundo de la literatura española¹⁴, introduce breves fragmentos de la narrativa y de la poesía más representativa del XX, nuevamente, con una evidente predilección por la de los años cincuenta y sesenta. No obstante, este objetivo probablemente quede muy lejos de cumplirse, debido a que, en primer lugar, los fragmentos literarios

¹² E1: p.24, p.36, p.44,p.49, p.50, p.154.

¹³ E1: p.58, p.43,p.71-72,p.100,p.118,p.162,p.228, p.98.

¹⁴ E1: p.3.

-y siguiendo con la tradición de los manuales de elaboración francesa- no se acompañan de la información bibliográfica pertinente, y en el caso de los poemas, sorprende observar que la única información que se proporciona al respecto es la relativa al nombre del autor¹⁵, por lo que estos textos quedan descontextualizados, y el profesor que quiera trabajar esta vertiente tendrá que procurarse él mismo la información. Por otra parte, algunas encuestas realizadas con profesores de la secundaria marroquí revelan que la contextualización de los textos literarios apenas si es tomada en cuenta en clase, debido a que, la mayoría de los profesores, -y sorprende el dato, sobre todo si reparamos en que todos los profesores de español marroquíes tienen una formación eminentemente literaria, por haber cursado filología hispánica-, la juzgan inútil y poco conveniente, en la medida que difícilmente se la podría encajar en los objetivos de la unidad didáctica¹⁶. Asimismo, debido a que la selección de los textos obedece principalmente a un objetivo lingüístico, eligiéndose los fragmentos en función de su sencillez léxica y sintáctica, la información cultural que puedan suministrar éstos es secundaria, y sobre todo muy escasa, debido a que los textos tienen una extensión mínima que apenas da lugar a vagas referencias de tipo cultural.

En lo que se refiere a los documentos fotográficos, cabe señalar que, en todo el manual, y con carácter excepcional, dan lugar a la presentación de dos figuras relevantes del mundo de la literatura, en este caso, acompañadas de sendas breves biografías¹⁷.

¹⁵ E1: p.31,p.160,p.210,231.

¹⁶ Tamsamani, El Edghiri y Barnoussi (1998: 61-62).

¹⁷ E1: p.30.

El afán, sin embargo, de proporcionarle al alumno algunas referencias básicas acerca del pasado histórico de España -especialmente aquel compartido con Marruecos- es más notorio, puesto que se promociona de distintas maneras, mediante documentos que sacan a la luz acontecimientos, fechas claves o monumentos históricos, o a través de actividades que tienen por objeto fomentar en el alumno la curiosidad y el afán de búsqueda de información para ahondar en el conocimiento de la historia¹⁸.

De la misma manera, la geografía física y humana de España es trazada a través de distintos mapas que ubican el país dentro de Europa, con respecto a Marruecos o que reflejan la distribución de sus comunidades autónomas¹⁹.

Las manifestaciones festivas más relevantes tienen su representación en un texto que refleja el ambiente navideño, acompañado de una ilustración en dibujo, además de una actividad a propósito de la ocasión, que le propone al alumno relacionar cada fecha con su fiesta²⁰, y de forma menos explícita, tiene mención la fiesta taurina, a la que se alude en una breve entrevista que pone de relieve lo cotizados que están los toreros en España, además de una caricatura del Cordobés y de un breve fragmento de un poema de Lorca, en el que se describe cómo su principal personaje se dirige a Sevilla para ver los toros²¹.

Los elementos microculturales, que se presentan en menor volumen que los primeros, se localizan particularmente en actividades diseñadas para el

¹⁸ E1: p.187, p.154, p.220, p.162,p.185.

¹⁹ E1: p.5, p.44-45.

²⁰ E1: p.69, p.70.

²¹ E1: p.193.

trabajo de estos aspectos -entre otros objetivos-, o en algunas ilustraciones fotográficas y en dibujo. De este modo, el manual, a través de diferentes documentos, sobre todo fotográficos, reúne a distintos personajes famosos, pertenecientes al mundo de la literatura, de la música, de los toros, de la política, del deporte o vinculados al mundo del cine y de la televisión²². Otros documentos, en cambio, introducen recetas españolas como la tortilla o el gazpacho o costumbres culinarias que caracterizan específicamente la gastronomía del país como el consumo habitual del jamón²³, de la misma manera que determinadas situaciones cotidianas desarrolladas en espacios públicos, como la tienda, el mercado o el mercadillo permiten identificar algunos de los rasgos de conducta relacionados con estos ámbitos cotidianos, y que le permiten al alumno familiarizarse con estas situaciones, que suelen conllevar unos rituales específicos de interacción, socialmente convenidos²⁴. Aparecen, en paralelo, otros rasgos culturales, más discretos, y que, por ejemplo, desde el segundo plano de un anuncio publicitario, exhiben sutilmente nombres de casas de moda o marcas de productos españoles²⁵.

Sin embargo, se echa de menos una orientación contrastiva que diera cuenta de las diferencias y convergencias y que implicara al alumno en un proceso de identificación del otro, para no seguir contemplándolo desde una perspectiva subjetiva y propia, que en nada contribuiría a entender, y muchísimo menos, a salvar las diferencias.

²² E1: p.74-75, p.94,p.30.

²³ E1: p.98,p.99, p.88-p.89.

²⁴ E1: p.108, p.111, p.113.

²⁵ E1: 104-105, p.90.

En cuanto a las ilustraciones, distribuidas entre fotografías y viñetas, además de cumplir una función ilustrativa, cabe destacar que, a menudo, constituyen *per se* un documento didáctico, que, independientemente del texto sirve para desarrollar, con éxito, los contenidos programados. Por otra parte, en el manual, se ha procurado hacer una selección heterogénea y surtida que incorpora un vasto elenco de documentos auténticos, puestos al día. Con todo, algunos contenidos o documentos, con el insalvable paso del tiempo, -y a pesar de conservar su valor didáctico- iban quedando irremediabilmente desfasados, como el de la moneda, todavía reflejada en pesetas²⁶, algunos documentos oficiales, como el DNI o el carné de conducir²⁷, que ya no conservan este formato o algunos acontecimientos tales como la *Expo* de Sevilla, presentados como de rabiosa actualidad, y que ahora forman parte de una memoria algo lejana.²⁸

Por otra parte, llama la atención sobremanera el enfoque de género que parecen promulgar estos documentos -particularmente las viñetas-, desconocemos si de forma premeditada o inconsciente, pero que no deja de ser pavorosamente parcial y machista²⁹, puesto que ofrece una visión estereotipada de una mujer que aparece -casi exclusivamente- desempeñando

²⁶ E1: p.105, p.108, p.113.

²⁷ E1: 22-23.

²⁸ E1: p.186.

²⁹ Para una visión más específica sobre este aspecto, Véase el artículo de Laamarti Latifa *Lo femenino y lo masculino en las viñetas (Estudio sobre lo femenino y lo masculino en los manuales de "El español en 1" y "El español en 2") Educar con enfoque de género.* www.sgci.mec.es/ma/cvr/material/adultos/enfoquegenero.pdf

el rol de madre y esposa, que vela por el hogar y el bienestar de la familia y que, además, asume gustosa el papel que específicamente se le asigna³⁰.

A este tipo de mujer -suponemos- se dedican contenidos tan típicamente femeninos como los consejos de belleza o los ejercicios de mantenimiento -sacados, para ello, de una “revista femenina”- que introduce el manual³¹.

Entre los personajes famosos seleccionados, aparecen figuras de diferentes ámbitos, aunque en la selección no se produce un reparto equitativo entre profesiones y sexos: en la p.30 aparece una cantante, una deportista, -frente a sendas figuras masculinas representativas de estos mismos sectores- y ninguna intelectual, porque el intelecto lo representan dos hombres -en este caso, meritoriamente-: C. J. Cela y M. Vargas Llosa. Y quizá no sea muy significativo el hecho de que, en una posterior actividad, entre las figuras masculinas elegidas se halle el príncipe heredero de España, además de un político y de un pintor, mientras que las femeninas correspondan, precisamente, a la de una actriz y a la de una miss España³², pero no deja de sorprender el hecho de que -más adelante y en otro lugar- entre cinco hombres elegidos -todos de una brillante carrera profesional- no se haya podido encontrar ninguna mujer, de similares características, que compartiera este prestigio -a juzgar por la selección hecha- exclusivamente masculino³³.

Parece, por tanto, que la mujer sólo es hábil en el hogar o en espacios típicamente femeninos. Cuando se la ubica fuera de ellos, es, para demostrar,

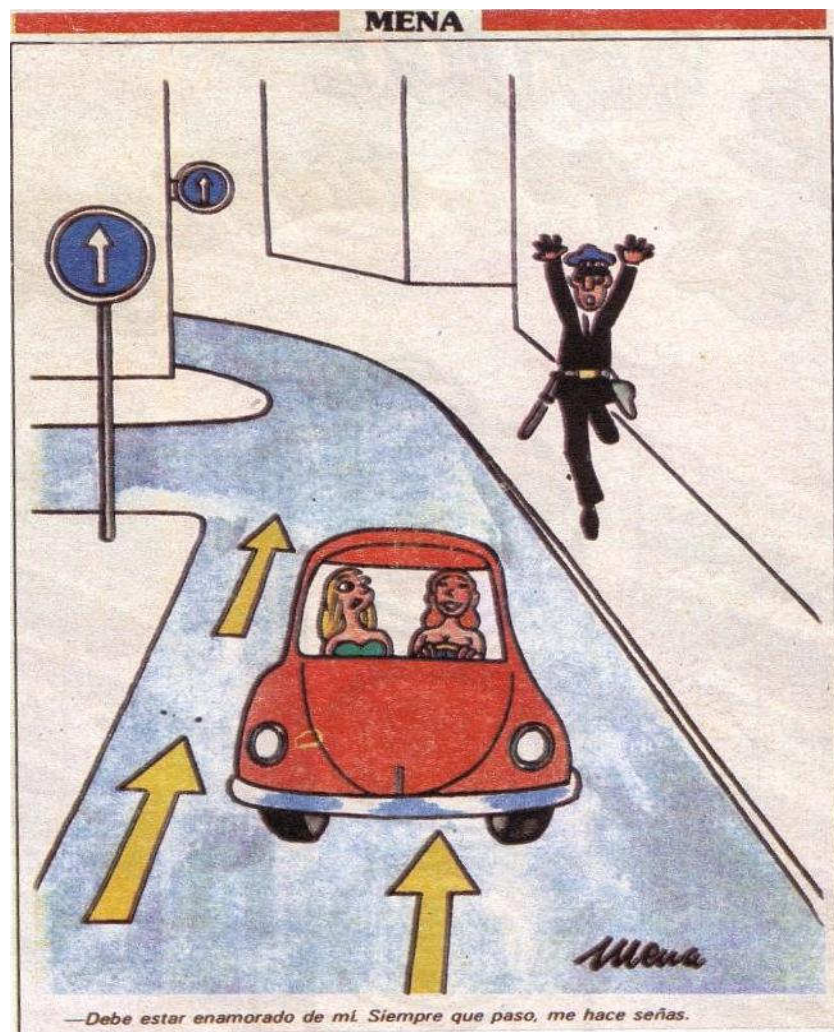
³⁰ E1: p.116, 120-121, p.141.

³¹ E1: p.164-165, p.182.

³² E1: 74-75

³³ E1: p.201.

precisamente lo inhábil que resulta desempeñando roles que no le corresponden. Así, pues, en el manual, en las dos ocasiones en que aparece una mujer al volante, es para crear una situación cómica: la primera de ellas, la brinda una señora que, precavida, trae incorporado, en la delantera de su coche, un buzón para las multas³⁴, la segunda situación la protagoniza otra que se pasa por alto las señas de un policía de tráfico, quien corre detrás del coche en un gesto desesperado, el cual, la señora -gracias a su percepción femenina- interpreta como la frenética actitud de un pretendiente enamorado:



(p.149)

³⁴ E1: p.147.

Las mujeres, por tanto, sólo conducen maravillosamente bien el carrito de su bebé³⁵.

Por otra parte, -y seguramente debido a esa condición femenina- resultan siempre caprichosas, manipuladoras y superficiales³⁶: Al cuadro de mujer obsesionada por su peso, que se concreta en la actitud histérica que adopta una joven ante la báscula³⁷, le equivale el de un hombre totalmente despreocupado por su físico, representado por un señor obeso que acude, enfadado, a la policía, supuestamente, para denunciar al “matasanos” que le prohibía todo tipo de suculentos alimentos³⁸.

Los hombres, además, aparecen desempeñando todo tipo de trabajos, y en diferentes espacios, entre ellos el hogar, aunque, en este caso, tumbados en el sofá, frente al televisor³⁹. Paradójicamente, aparecen enfadados por la conducta inmadura de sus esposas o víctimas de su actitud controladora⁴⁰, y para mayor INRI, cuando un hombre protagoniza una situación cómica, es porque hay detrás una mujer. Es el caso del joven que se da de bruces contra el suelo, porque sale corriendo a coger el teléfono, con la esperanza de que fuera la chica de la que está enamorado⁴¹.

Ante este cúmulo de circunstancias, no nos podemos evitar la pregunta de si semejante enfoque responde a una acción premeditada, o simplemente

³⁵ E1: 141.

³⁶ E1: p.117, 118, p.128, p.132, p.180, p.222.

³⁷ E1: p.179.

³⁸ E1: p.177

³⁹ E1: p.84, p.85, p.179, p.210.

⁴⁰ E1: p.117, p.118, p.180.

⁴¹ E1: p.131

es fruto de una selección subjetivamente realizada, dictada desde unos parámetros sociales todavía vigentes, y que son los que subrepticamente vehiculan esta visión sumamente sexista, normalizándola o legitimándola, en el marco de un escenario que, opuestamente, debía ser el primer propulsor de un cambio en las mentalidades y garante de una educación en igualdad, que es el aula.

10.2. El español en 2º

10.2.1. Descripción externa del manual

Ministerio de Educación Nacional, (1990) *El español en segundo*, Rabat, El Maarif Al Jadida, 182 págs.

El español en 2º (E2) es la continuación de *El español en 1º*, aunque en edición es anterior a él, y obviamente, está destinado a los alumnos del segundo año de bachillerato. Esta primera versión que acusa evidentes imperfecciones -que los propios autores humildemente reconocen en el prólogo del libro⁴²-, será remodelada en una posterior edición, que es la que en la actualidad sirve de instrumento didáctico para la enseñanza del español en los institutos marroquíes.

10.2.2. Descripción interna del manual

El manual consta de once unidades didácticas, correspondientes a once diferentes áreas temáticas -que son las que establece el programa oficial-, cada una de las cuales, engloba una serie de textos y de documentos iconográficos, de muy diversa índole, que sirven para trabajar contenidos léxicos, gramaticales, comunicativos y culturales, estos últimos -aunque recogidos en el programa- no están claramente contemplados entre los objetivos que los autores declaran perseguir en el manual, así especificados en el prólogo del mismo:

⁴² E1: p.3.

“Su estudio ha de permitir al alumno enriquecer su léxico, manejar correctamente las estructuras gramaticales de la lengua española y ser capaz de comunicarse y expresarse en español tanto oralmente como por escrito” (E1: 3)

Los textos van generalmente seguidos de un breve vocabulario, en español o traducido al árabe, y en menor medida, explicado o ilustrado mediante un dibujo. A continuación, se inserta un bloque de preguntas de comprensión y una sección titulada *Aprende más palabras* que tiene por objeto el trabajo específico de los contenidos léxicos, así como la ampliación del vocabulario adquirido por el alumno. Seguidamente, una sección gramatical a la que se ha intentado dar un enfoque comunicativo, aunque tenemos que puntualizar que la ejercitación sigue fuertemente condicionada por el influjo estructural. Para cerrar la unidad, se propone un tema de redacción emparentado con el de la misma y que tiene por objeto mejorar la expresión escrita del alumno.

La temática abordada es de carácter ecuménico y recoge diferentes aspectos que, debido a su interés general, no se dedican a un público en concreto -y quizá, por ello, no resulten siempre atractivos para un alumno joven-, al plantear una serie de temas, conflictos y valores universales, de una gran heterogeneidad, aunque, independientemente de ello, y debido al empleo de documentos específicamente hispánicos, éstos, sin duda, implican una perspectiva particular, con la consecuente aparición de rasgos culturales específicamente españoles⁴³.

Por otra parte, los documentos elegidos responden a una gran variedad

⁴³ Los temas desarrollados en las unidades son: 1. La casa, 2. Viajes y turismo, 3. Vida escolar, 4. Recuerdos y vida infantil, 5. Clima y medio ambiente, 6. Sueño y realidad, 7. Oficios y carreras, 8. Mundo juvenil, 9. Vida rural, 10. Vida urbana, 11. Aficiones y diversiones.

de géneros y estilos, incluyendo además de los textos literarios -narrativos y poéticos-, presentes en buena proporción, artículos de prensa, anuncios publicitarios, pasatiempos, tiras cómicas, dibujos humorísticos e ilustraciones en color, aunque, en este segundo nivel -y en comparación con el de primero-, la presencia de documentos visuales disminuye, notoriamente, a favor del texto escrito.

10.2.3. Análisis del manual

10.2.3.1. Contenidos lingüísticos

10.2.3.1.1. Contenidos morfosintácticos

Como ya señalamos, a la gramática se le ha intentado dar un enfoque comunicativo, en que ésta se halla al servicio de la comunicación. No obstante, el manual, a pesar del intento, sigue denotando una ejercitación en gran medida estructural. De esta manera, a lo largo del manual, se da lugar a abundantes ejercicios de imitación, de conmutación o sustitución según el modelo⁴⁴. Pero junto a éstos, aparecen otros de carácter comunicativo, que intentan contextualizar las estructuras y los usos, dando cuenta de su versatilidad o polivalencia, al mismo tiempo, dejándole un margen de especulación al alumno, más allá de los simples ejercicios de transformación mecánica⁴⁵. Al mismo tiempo, se procura un enfoque en que los contenidos impartidos se vuelven a recuperar más adelante, con el fin de consolidarlos y ampliarlos. No obstante, hay veces en que esta dinámica se ejerce de forma

⁴⁴ E2: p.20-21,p.23,p.30,p.37,p.40,p.44,p.49-50,p.59,p.60,p.65,p.69,p.103,p.107-108,p.122,p.134,p.163.

⁴⁵ E2: p.55,p.58,p.67,p.72,p.90,p.93,p.116,p.118,p.130,p.140,p.157.

equivoca, de modo que contenidos que por primera vez aparecen en el manual, sin antes haberse explicado su valor, son objeto de ejercitación, y, en cambio, cuando se vuelven a retomar en un posterior repaso es cuando éste se especifica. En la p.107, por ejemplo, donde aparece el tiempo pluscuamperfecto por primera vez se propone este ejercicio:

“Aprende a emplear el pluscuamperfecto

Contesta a las preguntas:

¿Por qué conocía Yrrumendi el mundo entero?

- Conocía el mundo entero porque (navegar) por todos los mares.

¿Por qué podía hablar de países lejanos?

- Podía hablar de países lejanos porque (desembarcar) en muchos puertos, (ver) maravillas”

El ejercicio que le sigue, en la misma página, propone conjugar los verbos entre paréntesis en pluscuamperfecto, sin más. Sin embargo, cuando este tiempo se retoma posteriormente, con el objeto de repasarlo, aparece este otro ejercicio que explica el valor del mismo:

“Repasa el pluscuamperfecto

Expresa la anterioridad a la acción pasada y transforma las frases según el modelo:

A Pancho le tocó cavar un terreno muy duro; se lo dijeron sus compañeros

Sus compañeros le dijeron a Pancho que le había tocado cavar un terreno muy duro (...)” (p.120)

10.2.3.1.2. Contenidos léxicos

Una de las novedades -y, sin duda, ventajas- que ha supuesto el libro ha sido, evidentemente, el haberse desligado del uso del francés para la explicación del léxico. Los autores, además del breve vocabulario que sigue el texto -en español o en árabe- han dispuesto una sección titulada *Aprende más*

palabras en la que se recoge un vocabulario más detallado que aporta distintas acepciones de una misma palabra, con la debida ejemplificación, para que los alumnos asimilen mejor la palabra y, a la luz de los ejemplos propuestos, elaboren los suyos propios introduciendo los vocablos explicados.

No obstante, y pese a este significativo cambio en el enfoque que se le da el léxico, cabe puntualizar que, desafortunadamente, este campo se revela como uno de los más vulnerables del libro, debido a que pone de manifiesto bastantes imperfecciones, y así, se pueden observar definiciones equívocas, inexactas o incluso erróneas:

- *las espinacas: verduras* (p.109)
- *marcar: poner rulos al pelo para ondularlo* (p.115)
- *mimar: una madre mima a su hijo mostrándole su afecto*
- *deparar: ofrecer de forma imprevista* (p.139)
- *la codicia: es un defecto* (p.163)
- *juncos: retama* (p.126)
- *bien nutrido: bien alimentado* (p.129)
- *enajenada: fuera de sí de centeno* (p.136)

Y algún uso inadecuado del léxico:

- *La superficie de este mueble está gastada **porque ha servido mucho** (por “se ha usado mucho”)* (p.30)

Y aunque, generalmente, los textos, desde el punto de vista léxico, se adecuan al nivel del alumno, muchas veces, no se explica todo el vocabulario necesario, lo cual, entorpece la comprensión de algunos de los mismos que albergan un importante número de vocablos de cuya explicación se prescinde:

- *linderos, a raudales, grata, penumbra, clarear* (p.19)
- *trotar, acompasadamente, vacilar, grata, cemento armado, prorrumpir,*

- dispersarse, acertar* (p.68)
- *apretarse, beber los vientos* (p.70)
- *transparencia, niebla, sonar* (p.77)
- *inquilinos, puñada, encararse* (p.89)
- *vestíbulo, destinar, de casta le viene el galgo, ferroviarios, teletipos, aspiración, percibir* (p.99-100)
- *atar, patillas, desteñidos, borla, tambalearse* (p.106)
- *góndola, oscilar, jugársela, incertidumbre, similares, atípicas, espaciales, tecnología punta* (p.113)
- *tirones bruscos, palabras brutas* (p.117)
- *capataz, acarrear, dependencias, subalterno, tapial, pampa, canilla, pelambre, puchero* (p.119)
- *rizoso, montículos, guantera, parpadeantes* (p.121)
- *alzarse, descollar, despiadada* (p.123)
- *bueyes, doblgadas, yunta, zanjas, verdinoso, poniente* (p.126)
- *haz, umbral, hatos* (p.128)
- *en limpio, estío, mercar, cochino, salvado, robusta, brincar, compasión, lechón* (p.136)
- *domesticada, bordear, imponerse, gótica, variopintas* (p.139)
- *pegarse a las sábanas, madrugón, a pierna suelta* (p.146)
- *entornar, goteantes, pender* (p.147)
- *temperamento, explorador, imprescindibles* (p.156)
- *concordar, racha, abatido* (p.159)
- *expulsar, desinfectantes, diligencias* (p.160)
- *cosmopolita, pintoresca, metrópoli, milenaria, cedros, facultativa, contrastes, arcilla, asedio, dar rienda suelta, alboroto, pernociación, enlazar* (p.170-171)

o bien se explica mediante palabras más difíciles todavía:

- *díscolo: indisciplinado* (p.70)
- *una cuadra: distancia entre los ángulos de una manzana de casas* (p.119)
- *yugo: pieza de madera que se coloca en la cabeza de los bueyes para uncirlos* (p.126)

cuando no se emplea el propio vocablo definido, en la definición del mismo, por lo que resulta igual de equívoco o abstruso:

- *la siembra: faena agrícola; consiste en sembrar (p.41)*
- *un higueral: lugar poblado de higueras; un higo*
- *recobrar fuerzas: se recobran las fuerzas perdidas descansando (p.114)*
- *ponerse mechadas: descolorar unos mechones de pelo (p.115)*
- *quieren su mimo: quieren que los mimen (p.117)*

Otras veces, ante la dificultad que entraña la explicación de algunos términos, en un español asequible para el alumno, se recurre a la traducción al árabe, lo cual, en ciertas ocasiones, parece justificado, y en ciertas otras, perfectamente prescindible⁴⁶, pero cabe señalar que en el libro no se abusa mucho de esta técnica, y que en paralelo, se procuran otras alternativas como la de usar apoyos visuales, de forma autónoma o combinados con la definición o traducción del término.

Debido a la heterogeneidad de los documentos introducidos, en el manual se presenta una variedad de estilos y usos -no todos pertenecientes al español estándar o medio-, desde giros coloquiales como *importarle a uno un pito* (p.92), *jugársela* (p.113), *a darle* (p.128), *pegarse a las sábanas*, *echarse un sueño*, *dormir a pierna suelta* (p.146), *soltar la pasta* (p.149), *a todo gas*, *¡No jorobes!* (p.160) o refranes -aunque, en este caso, sólo aparecen como títulos para algunas unidades, y no son objeto de explicación ni de ejercitación-, a paradigmas de un registro más formal o culto⁴⁷, además de algunos usos específicos del habla hispanoamericana⁴⁸, y algún que otro arcaísmo como *testas* o *mercar*⁴⁹, los cuales el alumno, ya en este nivel, debe de empezar a

⁴⁶ E2: p.162, p.106.

⁴⁷ E2: p.19, p.22, p.95, p.139, p.141, p.155, p.170, p.172, p.156.

⁴⁸ E2: p.53, p.119.

⁴⁹ E2: p. 94,p. 120.

conocer, con el fin de ir familiarizándose con los diferentes estilos y aprender a identificarlos. Sin embargo, en el manual no se percibe ningún interés por ubicar estos estilos dentro de un contexto ni de llamar la atención del alumno sobre la diferencia de uso que implican. Lo cual además de suponer el desperdicio de una valiosa ocasión para iniciar al alumno en el conocimiento de la diversidad que caracteriza la lengua, implica el inconveniente de que éste, desprevenido, los pudiera utilizar inoportunamente.

10.2.3.2. Contenidos comunicativos

En el manual, se ha apostado, claramente, por una orientación comunicativa en aras de un uso natural y fluido del idioma. De esta manera, no faltan contenidos comunicativos que parten del documento para plantear una situación en torno a la cual los alumnos tienen que entretrejer y construir los actos de habla, con ella emparentados, situaciones a las que subyacen las siguientes funciones:

- aprender a persuadir
- dar información/ llamar la atención/ reaccionar/
- Expresar la conformidad/ disconformidad
- Expresar la comparación
- Pedir y dar información
- Dar su opinión y pedir la de los demás
- Fórmulas sociales/ contestar con cortesía
- Expresar la hipótesis
- Disuadir
- Describir el tiempo
- pedir o exigir
- Describir/ comparar
- parecer personal

Y mediante la realización de tareas útiles para la comunicación, se insta al alumno, por ejemplo, a hacer un retrato, destacando los rasgos físicos y caracterológicos del personaje retratado, escribir una carta, dar un parte meteorológico, comentar un dibujo u organizar un debate, además de proponerle la dramatización de alguna situación o algún juego de rol de carácter abierto y entretenido⁵⁰.

10.2.3.3. Contenidos culturales

En el manual, los aspectos culturales tienen una presencia bastante exigua, y si los macroculturales tienen una escasa representación, los microculturales casi brillan por su ausencia.

El libro integra, en una importante proporción, textos literarios, extraídos todos de obras de renombre, cuyos autores son de reconocido prestigio en el panorama literario del XX. Se eligen especialmente aquellos fragmentos que, por su sencillez léxica y gramatical, no pueden plantearle grandes dificultades a un alumno de segundo. No obstante, uno de los aspectos criticables del libro, sigue siendo el no contextualizar los fragmentos elegidos, puesto que se prescinde de la especificación de los datos bibliográficos que sólo contadas veces se proporcionan completos, elidiendo, a veces la obra de que se ha extraído el texto, y casi siempre la fecha de edición. Por tanto, los textos literarios, que sólo cumplen unos objetivos lingüísticos, no obedecen a ningún afán de iniciar al alumno en la literatura española.

Las fotografías, en cambio, de los monumentos más emblemáticos de

⁵⁰ E2: p.54, p.107, p.76, p.154, p.40, p.34, p.101.

Madrid y los característicos de las principales ciudades andaluzas, -los cuales termina de ubicar específicamente el texto titulado *Circuito turístico por Andalucía* -, obedecen a un claro afán de proporcionarle al alumno extranjero un conocimiento generalizado acerca de los distintos puntos de la geografía española, y es una ocasión, además, para mencionar las principales festividades que se celebran en el país cuya lengua está estudiando⁵¹.

En cuanto al arte español, en todo el manual, excepcionalmente, figura una obra de Velázquez, aunque hay que señalar que -a diferencia de otros manuales en que estos elementos aparecen de forma fortuita- aquí se halla bien contextualizada y con su debido marco referencial⁵².

Los elementos microculturales como mejor se dejan intuir es a través de algunos fragmentos narrativos que describen, de paso, el interior de una casa española o que, retratando el modelo de vida provinciana, recogen, por ejemplo, la costumbre que tienen los ancianos de acudir a la plaza del pueblo, desde las primeras horas de la mañana⁵³.

Algún texto refleja el ambiente prenavideño y la ilusión que tiene todo el mundo de que le toque el gordo⁵⁴, y algún artículo, incluso, remite a una realidad sociocultural que vienen reflejando los pequeños comercios de barrio, de los cuales cada vez queda menos y que constituyen un punto de encuentro, en torno al cual se configuran las relaciones sociales, frente a los supermercados que han perdido esta cualidad, y que ofrecen un trato

⁵¹ E2: p.141, p.173-178, p.139, p.172.

⁵² E2: p.26.

⁵³ E2: p.22, p.19.

⁵⁴ E2: p.88-89.

impersonal que se traduce en unas relaciones humanas mucho más frías y distanciadas⁵⁵.

El enfoque de género que en el manual de primero se vislumbra sospechosamente machista, aquí es notoriamente mitigado, y aunque la mujer sigue apareciendo en el hogar, ello no es óbice para que aparezca en otros espacios, desempeñando cabalmente otras funciones⁵⁶.

Sin embargo, estos matices de carácter cultural, además de resultar proporcionalmente escasos, difícilmente no pasarían desapercibidos para el alumno, si el profesor no realiza un esfuerzo por rescatarlos -desde el plano secundario en que casi siempre se encuentran- y dar plena cuenta de ellos en el aula, aunque teniendo en cuenta la labor tan delicada que tiene el docente y sus compromisos para con la administración, la posibilidad de que se interese realmente por explotar estos recursos en clase parece bastante remota.

Las ilustraciones en el libro también disminuyen en número y volumen, con respecto al primer nivel, y se distribuyen entre fotografías y viñetas, cumpliendo las primeras una función específicamente ilustrativa, mientras que las segundas aparecen, de vez en cuando, como documentos independientes, que vehiculan los objetivos didácticos.

⁵⁵ E2: p.142, p.144.

⁵⁶ E2: p.26, p.99, p.57, p.166.

10.3. El español en 2º (reedición)

10.3.1. Descripción externa del manual

Ministerio de Educación Nacional, (1998) *El español en segundo*, Rabat, El Maarif Al Jadida, 142 págs.

Este manual, concebido igualmente para alumnos de segundo año de bachillerato, viene a ser una remodelación de la anterior versión, realizada ocho años antes, y es la que en la actualidad sigue vigente para la enseñanza del español en este nivel.

10.3.2. Descripción interna del manual

Este manual consta de catorce unidades didácticas, que corresponden a catorce áreas temáticas⁵⁷, conformada, cada una de las cuales, por una serie de documentos escritos e iconográficos, que constituyen un material auténtico y variado que sirve para concretar los objetivos programados.

El manual que, en lo referente al enfoque metodológico, no revela cambios, y que, *grosso modo*, mantiene los mismos contenidos -con una redistribución de los mismos-, incorpora al mismo tiempo otros nuevos que pasan a conformar nuevas unidades, ampliándose así el número de las mismas a catorce, comprendiendo una reestructuración interna, a nivel de la unidad.

Los textos se acompañan de un breve vocabulario, de una batería de preguntas de comprensión, y a menudo de un *verdadero o falso* y/o una

⁵⁷ Son las siguientes: 1. La casa, 2. Vida escolar, 3. Oficios y carreras, 4. Mundo juvenil, 5. Aficiones y diversiones, 6. Relaciones humanas, 7. Medios de información, 8. Correspondencias, 9. Vida urbana, 10. Vida rural, 11. Clima y medio ambiente, 12. Retratos y caracteres, 13. Sueño y realidad, 14. Viajes y turismo.

Selección múltiple, que dependiendo de su grado de dificultad, se incorporan antes o después de las preguntas de comprensión. La sección *Práctica*, ubicada a continuación, introduce ejercicios léxicos y gramaticales que son un repaso y una ampliación de lo ya estudiado en el curso anterior. El apartado *Comunicación*, introduce una situación comunicativa, elegida a partir del documento que se estudia, en torno a la cual el alumno aprende a articular los actos de habla con ella emparentados, sin que ello implique que el resto de las actividades propuestas por el manual no sean, en gran medida, comunicativas. Al final de la unidad, un tema de expresión escrita relacionado con el tema de la misma, cumple el objetivo de desarrollar la destreza escrita del alumno, y a menudo, un pequeño apartado titulado *Aprende más*, incorpora refranes, fórmulas lingüísticas, tiras cómicas, sopas de letras o juegos de entretenimiento.

Las áreas temáticas responden a las mismas características del libro anterior, de hecho se conservan las mismas, con la ampliación de algunos contenidos y la incorporación de un número mayor de ilustraciones y algunas nuevas informaciones de índole cultural, referentes a datos históricos y geográficos.

La heterogeneidad de los materiales elegidos, en cuanto a naturaleza y género, permite un amplio abanico de posibilidades y diferentes vías de explotación, comprendiendo una serie de documentos auténticos que pretenden, en la medida de lo posible adecuarse a los objetivos propuestos.

10.3.3. Análisis del manual

10.3.3.1. Contenidos lingüísticos

10.3.3.1.1. Contenidos morfosintácticos

Los contenidos gramaticales, en esta nueva edición, manifiestan idéntico enfoque e idéntica ejercitación, conservándose los mismos contenidos y los mismos ejercicios del libro anterior, con escasas modificaciones, si acaso en el orden o en la distribución de algunos objetivos, y en lo que se refiere a los recién incorporados, cabe señalar que no se salen del marco de la ejercitación estructural, preponderante en todo el libro.

Por otra parte, cabe señalar que la distribución de los contenidos morfosintácticos en el manual, a veces, se manifiesta inconveniente, puesto que algunos textos no reflejan los objetivos programados, cuando los ejercicios sí los reflejan, por lo que le corresponde al profesor ingeniárselas para explicárselos al alumno y encajarlos dentro la unidad, y aunque en el programa se advierte que los contenidos gramaticales no obedecen a un orden estricto, siempre es más engorroso para el profesor no disponer de una unidad adecuada para desarrollar los contenidos programados. Es lo que sucede con el texto de la p.56, el cual, para explicar el uso de los verbos *ser* y *estar*, no resulta precisamente muy apropiado, puesto que en él los ejemplos con el verbo *ser* son escasos, y los que contienen el verbo *estar*, inexistentes.

10.3.3.1.2. Contenidos léxicos

En este plano, continúa vigente el mismo procedimiento seguido en la primera edición para el trabajo del léxico, aunque se han procurado subsanar

algunos defectos que presentaba la primera versión y se ha llevado a cabo la corrección de algunos de los errores léxicos, sustituyendo las definiciones inexactas por otras más congruentes, a pesar de que esta enmienda no afecta al total de los términos que se manifestaban inadecuadamente definidos o empleados, o bien que, simplemente, se pasaban por alto, prescindiendo de su definición, cuando, para un alumno de segundo, son obviamente difíciles, junto con otros que, incorporados nuevos contenidos, han venido a engrosar la lista de los términos no definidos en la versión anterior, y que por su complejidad, obstaculizan la comprensión del mensaje, especialmente cuando se presentan en bloque:

- designar, asaltadas, liderados, acaecidos, incorporación, incremento, concreción (p.5)
- altiplanicies, mesetas, encuadradas, bordeado, litoral, trazo, circundar, depresiones, cordilleras, relieve (p.6)
- colmar, contribuir (p.23)
- payos, guetto, insólita (p.56)
- radical, disminuir, meditar, (p.67)
- iniciativa, recurso didáctico, seminarios monográficos /paliar, acceder, escasos recursos, discapacidades sensoriales (p.82)
- achubascado, cerro (p.103)
- propagarse, afectar, (p.105)
- duplicarse, difundidos, engendrar (p.108)
- a borbotones, huir como de la peste, anonimato (p.122)
- explotación agraria, subvención (p. 95)
- amplio abanico de tarifas, titular de la tarjeta dorada, reducciones, esmerado, hacer números (p. 124).

Al mismo tiempo que se incorporan nuevas definiciones, que, del mismo modo, pecan de inexactas o complejas, de tal manera que resulta igual de ininteligible

la palabra definida que la definición propuesta:

- te deslomo: te doy una torta (p.23)
- explayarse: expansionarse, franquearse (p.90)
- ni asomo: ni huella, ni signo (p.38)
- deparar: proporcionar, conceder (p.59)
- resbalar: deslizar
- embriagadas: extasiadas, embelesadas (p.119)

Sin embargo, una de las nuevas aportaciones de esta edición la constituye la incorporación de nuevas propuestas para el trabajo del léxico, mediante ejercicios de asociación semántica o morfológica⁵⁸, y alguna actividad de carácter innovador, como la que contempla el trabajo de los refranes, mediante un ejercicio que invita al alumno a relacionar cada refrán español con su homólogo o equivalente en árabe, ubicados en sendas listas paralelas⁵⁹.

10.3.3.2. Contenidos comunicativos

En esta nueva versión, los contenidos comunicativos se contemplan específicamente en el apartado *Comunicación*, concebido para este fin, y que propone diferentes situaciones, a partir de las cuales el alumno debe aprender a realizar actos de habla, debidamente contextualizados. La única diferencia observable es que, en comparación con la primera edición, el número de las actividades comunicativas es relativamente ampliado, aunque este incremento, por una parte, responde a la agregación de nuevas unidades didácticas. En lo que se refiere a los contenidos, cabe puntualizar que se mantienen los mismos.

⁵⁸ E2r: p.9, p.37, p.68-69, p.108.

⁵⁹ E2r. p.65.

10.3.3.3. Contenidos culturales

La escasez de los contenidos culturales se ha intentado compensar mediante la inclusión de textos de índole cultural, sin embargo, se trata, en su mayoría de informaciones históricas, geográficas y sociológicas, algunas de las mismas se repiten en el manual de primero.

En esta edición, se incluye una cronología con los acontecimientos más importantes de la historia de España, desde la conquista islámica hasta la pérdida de las Américas, y, un texto que aborda el proceso de democratización y el progreso político de España, después de la muerte de Franco⁶⁰, además de un artículo de la Constitución española relativo al trabajo⁶¹. Se incorpora, asimismo, un mapa autonómico y un texto que recoge los elementos básicos de la geografía física de España, además de algunos aspectos relevantes de la cultura española como la gastronomía o las principales festividades del país⁶².

Los elementos microculturales, en cambio, siguen acusando la misma carencia, repitiéndose, casi rigurosamente, los del primer manual⁶³.

Las fotografías, todas en color y puestas al día, cumplen una función ilustrativa, acompañando los textos, mientras que las viñetas además de esta función, aparecen como documentos autónomos explotables *per se*, independientemente del texto, y algunos, incorporados en esta edición,

⁶⁰ E2r: p.7, p.5.

⁶¹ E2r: p.27.

⁶² E2r: p.12, p. 57, p.86-87.

⁶³ E2r: p.117, p.122.

retoman esa particular visión acerca de la mujer transmitida en el manual de primero⁶⁴, si bien de forma menos recurrente y acusada.

⁶⁴ E2r: p.58, p.72, p.84.

10.4. El español en 3º

10.4.1. Descripción externa del manual

Ministerio de Educación Nacional, (1993) *El español en tercero*, Rabat, El Maarif Al Jadida, 244 págs.

El español en tercero (E3) es el último eslabón de una colección de tres niveles, y está destinado a los alumnos de tercero de bachillerato. Esta primera edición conocerá a su vez una posterior remodelación, que es la que en la actualidad sirve para impartir el español en el actual segundo de bachillerato - antes tercero- en Marruecos.

10.4.2. Descripción interna del manual

Este manual, a diferencia de los niveles anteriores, es una mera recopilación de textos, en su mayoría, literarios y periodísticos, seguidos de un breve vocabulario en español o traducido al árabe. Excepcionalmente, aparece algún texto secundado de un bloque de preguntas de comprensión o de algún tema de redacción. A lo largo de todo el manual, y sin una ubicación fija, se insertan algunas ilustraciones fotográficas en color y algún que otro dibujo humorístico, análogamente, con una función ilustrativa.

El manual se estructura en ocho bloques temáticos, de considerable extensión, cuyo principal eje es el mundo hispánico actual, dividiéndose el libro en dos partes, la primera de las cuales dedicada específicamente a España, mientras que la segunda -casi de la misma dimensión- se consagra íntegramente a Hispanoamérica:

1. España:
 - tierra de contrastes
 - Tipos humanos
 - La ciudad
 - Evoluciones y mentalidades nuevas
2. Hispanoamérica:
 - Méjico
 - El Caribe
 - Los países andinos
 - Los países de la plata.

Los ejercicios gramaticales, presentes en los niveles de primero y segundo de esta misma colección, y a lo largo de dos décadas de tradición pedagógica, aquí son inexistentes. El programa de tercero reza que los conocimientos lingüísticos adquiridos en los niveles anteriores deben ser repasados, consolidados, y cuando sea oportuno, ampliados, proporcionándole al alumno nuevos giros y estructuras gramaticales⁶⁵. No obstante, y a este respecto, el manual le deja un amplio margen de actuación al docente, quien es, en último término, el que decidirá la manera de ejercitar estos contenidos, puesto que el libro no incluye propuestas ni actividades gramaticales de ningún tipo.

10.4.3. Análisis del manual

10.4.3.1. Contenidos lingüísticos

10.4.3.1.1. Contenidos léxicos

Los textos, de diferente extensión y grado de dificultad, van seguidos de un breve vocabulario en español o traducido al árabe, y aunque se trata de un

⁶⁵ Véase el programa de tercero, en el capítulo 7 de esta tesis, p. 225.

nivel ya avanzado, algunos se antojan como demasiado difíciles, albergando un léxico demasiado complejo para el nivel de que se trata, y que a pesar de ello, no explicado:

- litoral, meridional, erizadas, dilatados, multiformidad (p.7)
- cordillera, alboradas, regocijos, esparcimientos, jovial, anodinos, enlucidas, reidores, desgarradora, ristras, explayarse, extasiarse, angosta, rebozo (p.8-9)
- estupor, reguero, desentendidos, tridentes, allende (p.12)
- jirones, desplegarse, congregación, islotes, vislumbrarse, ostentar, plumizo (p.16)
- dispersa, desmenuzamiento, arriendo, policultivo, forrajes, vigas, utillaje, adosadas (p.19)
- transmarinos, trashumantes, purpurinos, visionaria (p.24)
- desolada, inhóspito, hitos, jalones, ardua, calcinar, brotes, arraigar, raquíuticos, (p.25)
- retroceder, impertinente, trapo de fregar, lumbre, ruin, toparse (p.42)
- talle, estallar, cortejar, indecente, aborrecer, guasona, coronación, aguardar (p.44-45)
- prolongación, galantemente, malevolentes, enigma, desvivirse (p.46)
- consagrarse, rigor, augurar, dignificada, insinuar, demoler (p.47)
- lienzo, efectivo, siseos, prenderse, estupor, fruncir, lema, oprimir, volatilizarse, impulso.
- pragmática, condenados a galeras, carecer de efecto, botín, decreto, esquiladores, enésima, peculiares, unificación, legislaciones, censar, súbditos, extinción, arsenales, restituir, infecta, mesonero, errante, infringir, escudriñar, tratantes de caballerías, segregación (p.52-53)
- jaleo, dejar que desear, zambullirse, improvisada (p.55)
- tricornos, legítimo, calabozo, relucir (p.58)
- relieve, azares, comarca, desapercibido, vísperas, resonar, desgarrador, estremecido, afanadas (p.60)
- correa, incrédula, encogerse de hombros, hervor, peculiar, dorarse, entablado (p.62-63)
- designadas, concienzudamente, devorador, modelar, tropellarse, gozosos, primorosamente, apresuradamente, artesas, apilarse, veteranas, umbral (p.64-65)
- enlosado, desproporcionada, relieve, racionalizadas (p.66)
- difunto, serrería, recolección, padecer, prosperidad, escupidera (p.67)

- padecer, especuladores, empeño, agregar, operaria, cifrar, los años de las vacas gordas, trabajo de cuello blanco, proliferar, atronadoras, porro (p.72)
- soportales, ovada, imprevistos, rentar (p.73)
- módica, inundados, flamantes, integrarse, sugestivas, brigadilla, emplazamiento, errar, Galas del Sábado, descampados, siluetas (p.75-76)
- promontorio, horcajadas, cabalgadura, empinarse, uniformidad, martirio, clavadas, proporcionar, vital, matiz, pátina, blasfemia, aludido, instintivamente, despeñarse, preservado, encaramarse (p.77)
- desmesuradamente, muestreo, aborígenes, gama, coautores, dieciochesca, riguroso, real decreto, precedentes, apatecible, profusión, idear, embarullar, afecciones, desaforado, desenvolvimiento, boinas (p.78-79)
- pervivencia, coexistencia, pregonar, junquillos, constelación, fructíferas, cerillero, imponderables, trasnochados, albardas, pavimento, aerodinámicas, exponerse (p.80-81)
- acacias, frondosas, tortuosas, angostos, trecho, talar, remendar (p.82)
- aturdidos, gabán raído, pluralizar, servidumbres, pregonados (p.87)
- ampollitas, celofán, colmada, caer de bruces, regazo, velozmente, regarse, secundar, cupo (p.89-90)
- exhibición, varilla, calzada, serpentear, apresurar (p.91-92)
- empinadas, adjudicar, monólogo, exceso, bulliciosa, tumultuosos, a la deriva, glorieta, antojar (p.93)
- soliloquios, minuciosamente, aureola, estar al tanto, permeable (p.95)
- recónditos, degradación, radioactiva, descendencia, dimensión (p.96)
- graderíos, contundentes, fosos, irritar, pasarse de la raya, vociferar (p.101)
- asiduos, rígidos, esculpido, divergencia, sublime (p.104)
- vertiginosa, brotar, congregarse (p.105)
- reciamente, celtibérico, diligencias, instancias, extravío (p.114)
- sublevamiento, falangista, represalias, precedentes, prolongar (p.120)
- refugiados, derribar, pajuelas, hinchar, torrente, rendija, incidencias, semblante, hincado, untado, además, incorporarse, carajo, rapaces, clamor, hostiles, monsergas (p.125-126)
- domingo de Resurrección, traje de luces, grana, rebosante, expectación, proposición, negociar, hacerle ascos a uno, picadores, faenas, mulletazos, zapatillazos (p.107-108)
- prójimo, movilizar, patrióticas, perdurar, contienda, escalofriante, vendaval, bélico, revestir, palmarés, estremecedora (p.129)

- asignar, moderador, racionalización, perspicacia, restrictiva, encubrir, desprestigiar, escrupuloso, cursar, vigente (p.130)
- circuito, prodigioso, desmoralización, esfera, sustento, engendrar, inducir (p.132)
- instintivamente, inarrugable, resguardarse, trasluz, ceder, supletorias, tentáculos, acaparar, rendir cuentas, infructuosos (p.134-135)
- plácido, cristalino, alpinismo, fundirse, ortiga, atibirrase, consumado, zarzas, arrullados, estruendo, impenitentes (p.136)
- prorrumper, alinearse, vociferantes, deducción (p.141)
- deslizarse, insinuar, estremecimiento, a contraluz, brincar (p.143)
- reintegrarse, prescindir, arbitrariamente, reingreso, disuadir (p.155)
- hendido, centenario, corteza, carcomido, ribera, hilera, entrañas (p.159)
- movilizarse, escalada, muchedumbre, apocalipsis, drástica, radiactividad, franja protectora (p.163)
- confederación, extinguirse, acaparamiento, predominante, ídolos, deidad, rudimentaria, antecesores (p.171)
- turbado, emisario, abastecido, devoción, resplandeciente, opresión (p.175)
- deducir, grotescos, picana, ceder, exaltarse, deformar, mueca, fundición (p.165)
- en cuclillas, pedregal, a borbotones, ceñir, impenetrable, enfurecido, hosca, enmudecer, insolente, plegar, ascenso (p.179-180)
- encucillados, pendejada, rehuir, desenfundar, dócilmente (p.182)
- recio, desarmar, fragor, cilíndricas, amasadas, foso, cavidad, lodazal, agazapados, reblandecida, glauca, acurrucados, horcones (p.188)
- evocar, pliegues, remotos, hediondos, implacable, rudamente, casa de calderas, hacinarse, contraídas, desgarrar, padecimientos, retumbar, dotación (p.189)
- colaciones, rebosantes, dispersarse, vastedad, guirnaldas, obeliscos, circundante, remoto (p.190)
- apaciblemente, policlínicos, deplorable, adoctrinar, instar, riñas, contraponer (p.198)
- inverosímiles, capotas, costurones, zurcidos, grotescamente, retazos, tórax, desintegrada, meticulosamente, pujante, estridencia, dilatados, desasosiego, timón, musitar, resignadas, azaroso, bullir, chirrido (p.205-206)
- escrupulosa, relación de bienes, suprema, proporciones, adjudicadas, transcurso, intrincados, onomástico, prosperar (p.208-209)
- alucinados, atrincherados, sosiego, encintas, perecer, errante, entorpecer, sustentar, talentos racionales, extasiados, venerable, tinieblas, implantar, deleitar, saquear,

devastar, encarnar, exaltado, suspicacias, desmesudados, tentativas, seculares, fructíferas (p.114-216)

- proliferar, reses, proporcionar, parcelar, doma, declive (p.233)

Y resulta paradójico que, en cambio, sí se expliquen palabras como:

- cabra (p.75), acera (p.87), una taza de manzanilla (p.91), una chica rara (p.95), con evidencia (p.106), teniente (p.143), carpeta(p.143).

Por otra parte, algunas definiciones propuestas resultan igual de complejas que las palabras que pretenden definir, ya que, para su formulación, se emplean los mismos términos objeto de definición, o bien otros que resultan aún más complejos que los primeros:

- racimadas: dispuestas en forma de racimos (p.28)

- bajo una misma cerca: propiedad formando una sola extensión cercada (p.66)

- unas posibilidades potenciales: unas posibilidades con una potencia por ejercer (p.96)

- la velación o el velorio: acción de velar a un difunto (p.208)

-de faz bermeja: de faz cobriza (p.179)

- testarudo: obstinado (p.12)

- añoradora: nostálgica (p.20)

- pinabete: abeto (p.25)

- adusta: austera y severa (p.31)

- las terreras del río: las orillas escarpadas del río (p.36)

- de recursos escasos: de pocos medios de subsistencia (p.47)

- era asediado: todos lo cercaban e importunaban (p.64)

- los abigarrados domingos: se refiere a los varios colores de la multitud endomingada (p.80)

- un chico espabilado: astuto (p.86)

- surcos agrietados: tierra labrada, hendida de puro seca (p.99)

- repetidor: un revelador de televisión, estación que retransmite las ondas recibidas desde una estación principal (p.105)

- desperdigados: esparcidos, desparramados (p.109)

- maceguales: vasallos (p.175)
- fango: lodo (p.181)
- aperos: conjunto de arneses o recado para montar

Otras, resultan bastante confusas, y en casos, inexactas:

- cinismo: desprecio por los valores admitidos (p.41)
- desperdiciada: que no sirve a nadie (p.44)
- afligido: suave (p.47)
- ritual: que sigue ciertas reglas (p.60)
- muñeco tosco: grosero (p.64)
- atisbar: mirar atentamente (p.76)
- tebeos: periódico ilustrado para niños (p.93)
- cerrojos: cerraduras fuertes (p.95)
- no sea que lleguemos tarde: es preciso que no lleguemos tarde (p.118)
- que le mande a paseo: que no le haga ningún caso (p.142)
- cínico: el cínico se burla de los valores reconocidos por la opinión general (p.165)
- a la séptima paila del infierno: vasija grande de metal a modo de sartén (p.207)

En cuanto a los estilos, cabe señalar que -como en el resto de los manuales- los textos dan lugar a una importante variedad, desde los más formales, propios del habla culta⁶⁶, a registros mucho más familiares, de carácter coloquial, con abundantes modismos y fórmulas hechas:

- ¡largo!, estaba hecho un asco, estamos haciendo el primo (p.12), echar una cana al aire (p.81), llegó un espabilao (p.87), En casa del herrero, cuchillo de palo, con su pan se lo coma (p.92), es otro cantar (p.101), nos estamos pasando de la raya (p.101), no le hace ascos (p.107), estaba siempre dándoles la lata, decidieron quitárselo de encima (111), se lía la manta a la cabeza (p.113), éramos pocos y parió la burra (p.114), ¿qué mal rollo es esto?, No hay ni Dios aquí (p.136), no le des más vueltas, tú no me hiciste ascos, con mucha

⁶⁶ E3:p.8,p.16,p.19,p.20,p.29,p.46,p.50,p.52,p.64,p.68,p.70,p.80,p.87,p.94,p.95,p.96,p.104,p.106,p.115,p.128,p.133,p.138,p.171,p.178,p.188,p.190,p.214,p.217,p.226.

guasa, tropezar con una chica que os dé ciento y raya, menudos ojos de cordero degollado me ponías (p.156), van en ganao (p.161)

y en cierta ocasión, hasta a expresiones malsonantes o de carácter vulgar⁶⁷.

Asimismo, se da un amplio muestrario del habla hispanoamericana, con expresiones y voces específicas de la misma:

- pesero, (p.89) , pa mí, plín, ¡Madre mía de Jalpa! (p.180), chamaco, petacas (maletas), escuincle latoso, Mira nomás, gringos (181), pendejada (p.182) qué te pasa, mano, ¡Ah, no compay! (p.195).

Esta variedad de estilos, carece igualmente de concreción o de un contexto que las hiciera discernibles para el alumno, lo cual neutraliza el efecto tan positivo y útil que pueda tener el conocimiento de las diferentes hablas y variedades lingüísticas, y que ha de evitar usos inapropiados en la producción del alumno.

10.4.3.2. Contenidos culturales

Las referencias culturales las presiden, como es de costumbre, las informaciones geográficas, históricas y sociales -bastante abundantes- algunas de las cuales ya recogidas o abordadas en los niveles anteriores, resultando, de esta manera, algo manidas, mientras que los rasgos microculturales, en proporción, siguen acusando la misma carencia.

La geografía española se recuerda mediante un mapa físico que abre el libro y algunos textos se encargan de proporcionar información pormenorizada acerca de la misma, mientras que algunas ilustraciones con motivos

⁶⁷ E3: p.85, p.104.

paisajísticos de diferentes puntos del país perfilan la información de los textos⁶⁸.

Asimismo, en el manual, se hace un recorrido por la historia reciente de España, que empieza con la Guerra Civil y abarca la época democrática, a través de diferentes documentos, oficiales, históricos, periodísticos y literarios, abordando la misma realidad desde diferentes perspectivas⁶⁹. Algunas ilustraciones recogen algunos monumentos renacentistas o de la España musulmana⁷⁰.

En cuanto a las festividades, sólo la fiesta nacional merece, en el libro, un especial inciso⁷¹. Otras, como la romería del Rocío, sólo se recogen eventualmente a través de alguna fotografía⁷².

En lo social, España es descrita en su plena transición hacia la modernidad, como consecuencia del creciente desarrollo económico, dando lugar a una sociedad de consumo y a un profundo cambio en las mentalidades⁷³. Estos cambios sociales que invaden la vida española, en los albores de los setenta, coexisten con otras realidades más bien propias de una sociedad subdesarrollada, por lo que el contraste entre las dos Españas es evidente⁷⁴. Por otra parte, problemas como el paro, la delincuencia juvenil, el choque generacional, el racismo o la migración rural -aunque universales-

⁶⁸ E3: p.7, p.19, p.6, p.18, p.21-23.

⁶⁹ E3: p.115, p.117-118,119-120, p.121, p.122 p.128-129, p.130-131.

⁷⁰ E3: p.10, p.98.

⁷¹ E3: p.107-108, p.109, p.110.

⁷² E3: p.59

⁷³ E3: p.79, p.105, p.72-73.

⁷⁴ E3: p.80-81.

terminan de trazar la imagen de una España todavía vulnerable ante ese tipo de achaques sociales⁷⁵.

Para conectar con el mundo hispanoamericano, un artículo señala el notable interés que ha adquirido el idioma español en EE.UU., debido a la creciente influencia de la población hispana, allí afincada⁷⁶. La parte dedicada a Hispanoamérica, hace especial hincapié en las culturas precolombinas⁷⁷, pero también recoge episodios posteriores, correspondientes a la revolución mexicana⁷⁸, o el control que venían ejerciendo las compañías americanas sobre las economías locales, con la consecuente explotación de sus bienes y gentes, y que terminaron por minarlas completamente⁷⁹, lo cual explica, en gran medida, la situación actual de esos países, que hoy día, reivindican una visión valorizadora del continente americano, desligada de los prejuicios⁸⁰.

Los rasgos microculturales no son precisamente abundantes, pero algunos textos parodian la forma de relacionarse los españoles y algunos de los comportamientos poco cívicos que tienen en la calle o en determinados espacios públicos, o bien describen cómo se han ido perdiendo algunas de las costumbres rurales más genuinas, con la consecuente deshumanización de las relaciones sociales, especialmente en las grandes urbes⁸¹.

⁷⁵ E3: p.52-55, p.69, p.70, p.71, p.73, p.75.p.85-86, p.139-140, 142, 145,146.

⁷⁶ E3: p.167.

⁷⁷ E3: 171, 172,174-175, 176,177-178, p.217, 218, 219.

⁷⁸ E3: p.179-180.

⁷⁹ E3: p.191, p.223-224.

⁸⁰ E3: 214-216.

⁸¹ E3: p.46, p.50, p.61, p.64-65, p.95.

La mujer española, representada en el libro, no responde a un solo paradigma, puesto que aparecen diferentes prototipos, y así, frente a las amas de casa resignadas, contentas de su condición o incluso reaccionarias⁸², aparece un modelo de mujer trabajadora, reivindicativa y luchadora, que tiene que hacer frente a los distintos problemas que le crea su condición de trabajadora, en una sociedad todavía reacia a reconocerle plenamente sus derechos, tales como la discriminación salarial o el tener que compaginar su papel de madre de familia con el trabajo fuera del hogar⁸³. Esta visión múltiple y neutral, dista bastante de la que presentaban los niveles anteriores. Uno de los artículos que selecciona el libro va más allá de esta neutralidad y denota cierto compromiso con la causa femenina, al denunciar la discriminación de género que acusan los libros de texto españoles, reivindicando una revisión de los mismos, tal y como se hizo en muchos de los países europeos⁸⁴. La pregunta que automáticamente aquí nos sobreviene es ¿Qué pasa con los libros de texto marroquíes? La respuesta es que, evidentemente, -y teniendo en cuenta los detalles que ha ido desvelando el análisis de algunos manuales- considerar un cambio de enfoque respecto a esta cuestión, no estaría de más.

En lo que respecta a contenidos interculturales, y a pesar de su evidente escasez, cabe señalar que algunos textos, deliberadamente escogidos -y estratégicamente insertados dentro del libro- promueven una visión conciliadora entre España y África evocando las afinidades culturales, el pasado compartido y las herencias que hubo de dejar este pasado histórico a

⁸² E3: p.150, p.151-152, p.156.

⁸³ E3: p.153, p.154, p.155, p.158.

⁸⁴ E3: p.157.

uno y otro lado del Estrecho⁸⁵. Del pasado árabe-andaluz, se escogen algunas piezas poéticas de autores como *Ibn Hazm* o *Ibn Raia*, traducidas al español y acompañadas del original en árabe⁸⁶, y algún texto, incluso parece abogar por una visión relativista de las cosas, manifestando de qué manera nuestros parámetros culturales condicionan, en gran medida, nuestra percepción de los hechos⁸⁷.

⁸⁵ E3: p.9.

⁸⁶ E3: p.32-34.

⁸⁷ E3: p.12-13.

10.5. El español en 3º (reedición)

10.5.1. Descripción externa del manual

Ministerio de Educación Nacional, (1998) *El español en tercero*, Rabat, El Maarif Al Jadida, 181 págs.

Esta reedición constituye la remodelación del manual anterior, destinado al tercer nivel -actualmente, segundo de bachillerato-. A diferencia del manual de segundo, remodelado sólo parcialmente, aquí se trata de una renovación íntegra, tanto en los contenidos seleccionados, como en lo que a estructuración se refiere, conservándose, no obstante, el título del libro.

10.5.2. Descripción interna del manual

Este manual, se estructura en catorce unidades temáticas, que comprenden documentos muy heterogéneos, desde el clásico texto literario, a artículos de prensa -presentes en buena proporción-, además de abundantes ilustraciones en color, canciones, dibujos humorísticos, tiras cómicas y anuncios publicitarios. Cada unidad encierra varios apartados, que siguen, en su estructuración, la misma organización que presenta el manual de segundo, en su versión actualizada. A continuación de los textos, se anexa un vocabulario básico y un bloque de preguntas de comprensión que viene a facilitar la interacción oral en clase y la asimilación global del documento. El apartado de *Práctica* introduce ejercicios gramaticales y léxicos, los cuales, una vez más, aquí se recuperan, con el fin de recapitular y desarrollar los contenidos ya abordados en los cursos anteriores. En lo que se refiere a la

ejercitación de los contenidos morfosintácticos, cabe señalar que es estrictamente estructural. A partir del documento estudiado, se elige una situación comunicativa, emparentada con el mismo y propuesta en el apartado *Comunicación*, cuyos correspondientes actos habla debe aprender a desarrollar el alumno. Al final de la unidad, se incluye un tema de expresión escrita, además de un tema de debate o de encuesta, que invita al alumno a hacer un balance de la lección y que tiene el objetivo de iniciarle en la tarea investigativa, mediante trabajos de recopilación de datos y de búsqueda de información.

Las áreas temáticas aquí propuestas no distan totalmente de las de la primera edición, y coinciden con las que establece el programa⁸⁸. Conservan ese carácter universal imperante en la primera, con la ampliación e inclusión de nuevos contenidos temáticos, y consagrando las tres últimas unidades al mundo hispanoamericano. Sin embargo, en lo que se refiere a los documentos seleccionados, la renovación es total, puesto que no se conserva ninguno de los que conformaban la edición anterior, del mismo título.

10.5.3. Análisis del manual

10.5.3.1. Contenidos lingüísticos

10.5.3.1.1. Contenidos morfosintácticos

El programa establece que durante este curso se recuperen y amplíen los contenidos trabajados en los cursos anteriores. La ejercitación es uniforme regular y responde a un criterio absolutamente estructural. Por tanto, todos los ejercicios que se proponen -y sin excepción- responden a este perfil. A lo largo

⁸⁸ Véase el programa de tercero, en el capítulo 7, p. 222.

de todo el libro, se formulan los típicos ejercicios de transformación según el modelo, de conmutación o de conjugación, de carácter sistemático y siempre de idéntico desarrollo. Ocasionalmente, -y como pequeña novedad- se proponen algunos ejercicios de ortografía.

10.5.3.1.1. Contenidos léxicos

En la explicación del vocabulario, se sigue el mismo procedimiento anteriormente empleado: a pie de texto, se explican algunos términos mediante una nota en español o una traducción al árabe, y sólo escasas veces, estas dificultades léxicas se resuelven mediante un dibujo.

No obstante, el léxico sigue siendo uno de los mayores inconvenientes del libro, y uno de los problemas que se plantean de forma recurrente en él, acusando imperfecciones de la misma naturaleza que acusaba la edición anterior: no se explica todo el léxico necesario, y aunque se trata ya de un nivel más avanzado, buena parte del léxico seleccionado sigue siendo inaccesible para el alumno de este nivel, al prescindirse de su explicación:

- a caballo entre, ciudades dormitorio, remuneración, desarraigo, cinturón urbano (p.10)
- otitis, aferrarse, chuleteros, artesanales, fraude, parámetros, regirse (p.12)
- inimitable, inculcado, sabañones, carámbanos, confrontar (p.15)
- trazados, reconfortado, arropar, arrullar, enrollarse (p.20)
- brindar, aferrarse, expectativas, astucia, eventual, desenvoltura, sumisa, integridad (p.26)
- desgarrar, deshilacharse, imprevisibles, feroz (p.31)
- desdén, rudos, cobrizo, aspereza, vigor, exhausto, azada, a manotazos, rondar, pueriles, reverencia (p.36)
- discurrir, afanarse, ejes, gavillas, era, yunta, tacaña, labradío, echada en carnes, retales, zuecos (p.40)

- en hilera, mugidos, enfundado, vacas flacas decretadas, cornisa, exterminar, astilleros, en declive, acerías (p.42)
- vigente, turnos rotativos, percibir, intransigencia, originar, vareadores, acarrear fardos, erradicar, regir (p.44)
- áreas de servicio, cobijadas, trasbordo, aglomeraciones (p.50)
- exiliados, añoranza, acogerse, reaccionarios, desconsoladamente (p.52)
- hacinarse, inviolables, valerse, destierro, hostil, abusar, corrosivo desgaste, emprender, designar (p.54)
- vía, concesión, frustrarse, risueño, postgrado, radicarse, rotunda, brindar, aspirantes, culminar (p.56)
- prestos, percepción, acceder, subrayadas, penuria, subordinados, afectuosa, exhibición, signos externos, perjudicar, integración.
- laterales, grietas, tropas, presidir, frentes, a flor de piel, sobrevenir (p.60)
- aglomerarse, propagar, alzar, congregarse (p.65)
- cartucheras, antojarse, a saco, infundir, sables, empinadas, fugaces (p.66)
- embolsar, talones, fugazmente, velozmente, picas (p.68)
- cálido, registros climáticos, efecto invernadero, entrar en vigor, emisiones, ecotasa, procesos atmosféricos, trópicos, arrasadas, casquetes polares, áridas, anarquía (p.71)
- divisar, evapotranspiración, red fluvial, multipresencia, escarabajos, devastadora (p.74)
- erosivos, morfología del terreno, deterioro, vertido, acústica, sometida, fragilidad, conllevar, desmesurado (p.77)
- sobrenombre, abatir, matutino, enfundar (p.80)
- patas articuladas, tentáculos, órdenes verbales, carecer, autómatas, disolver, dispositivo, cargar a cuenta, (p.84)
- reproducción asistida, remota, optar, convencionales, someterse, pioneros (p.88)
- chaparrón, eludir, excesiva, rigor, ingerir, enojo, estremecedoras, manantiales, encarar, serenidad, neutralizar (p.90)
- múltiplo común, esferas, rodar, suministrar, aceleración, desmesurada, estimulantes (p.92)
- hábito, nociva, dependencia, desencadenante, absorberse, evaluar, oscilar (p.95)
- afectos, cercados, discurrir, precedentes, trámites, civismo, aptitudes (p.97)

- acierto, pacto, aterrador, chismes, contraer, recaudar, clamor (p.100)
- meditar, encharcados, tapias, pezuña, ennegrecer, graderíos, capotes, prorrumpir (p.104)
- progenitores, embobado, resignada, apasionarse, ficciones bidimensionales, lúdicas, quedar al margen (p.107)
- inspeccionar, sargento de intendencia, sofrito, trinchar, rugir, saeta, ablandar, majadería, estampida, lapsus, reciclaje, precipitar, migas, trance (p.113)
- penetrante, entrometerse, abrir el pico, enmudecer, ruborizarse, contenerse, ofenderse, empeñarse (p.122)
- declinar, desgarradoramente, anticuados, estorbar, rechistar, vacilación, beneplácitos, atajar, (p.126)
- desprovista, embrujo, simétricos, prejuicio, trámites, tensa, prodigio, comitiva, aprensión, propagarse, recelo, áridas, inidentificable (p.131)
- irracional, amoratada, apresurarse, apocalíptico, retemblar, el Supremo, cómplice, tedio, vigorosamente, esófago, traqueteo, transcurso, periféricos, apeaderos (p.134)
- calificarse, mediar, deducirse, integrar, nexos, perpetuidad, purificada, cerco, sometida, estirpe, dejos (p.143)
- trapiche, malhoja, yaraví, hiel, surcos, cañaveral (p.146)
- cinturón andino, extraer, yacimientos, socavones, subsistencia, prolongados, abastecimiento, adictos (p.153)
- esqueléticos, alpacas, vicuñas, triscar, tiritan, quebrarse, espinazo, fardos, gacha, subalimentado, organismo, crónica, adueñarse, concepción, degeneración, subsistir, menguado (p.164)
- generar, megalópolis, desmesurada, densidad, albergar, incrementarse, entelados, desprovistas, insalubres (p.171)
- cohabitar, conformar, sede, codiciado, netas, hostiles, rival, sostenido (p.172)
- derivado, regir, abastecer, engrosarse, montar en cólera, consentir (p.174)
- despiadado, distraer, mutilados, fosas, ligado, aborrecer (p.176)
- abrupta, amonestar, eludir, excedentes, sobrantes, perjudicar, cooperar, lodo, preventiva, prodigiosa, milenaria (p.179)

Algunas de las definiciones propuestas no resultan menos difíciles que la propia palabra definida, de manera que en vez de explicarla, contribuyen a aumentar su dificultad y a crear cierta incertidumbre en el alumno:

- auguran: prevén, pronostican (p.32)
- salitral: lugar donde hay salitre (nitrato) (p.48)
- fervientemente: con fervor, con ansia (p.88)
- el empeño: la obstinación en hacer algo (p.95)
- tiendas de inventarios a la vista: tiendas en las que se hacen grandes liquidaciones de artículos (p.173)
- el más claro exponente: el prototipo (p.176)

Y otras, incluso, vienen a proporcionar una definición inexacta de la palabra explicada:

- lo abrupto del tránsito: lo difícil del cambio (p.116)
- insólito: inesperado (p.125)
- bochorno: venganza (p.176)
- intrigados: extrañados (p.181)

No obstante, a diferencia de la edición anterior, y más allá de la mera inclusión de un vocabulario, el libro incorpora abundantes ejercicios léxicos, de asociación semántica, que observan fenómenos como el de la sinonimia o la antonimia o el de las palabras afines⁸⁹, y morfológica, dando cuenta de procedimientos como el de la derivación o el de la composición⁹⁰.

En lo que se refiere a los estilos, cabe señalar que, debido a que la mayoría de los textos seleccionados son artículos de prensa, el estilo preponderante es el periodístico, el cual emplea una variante estándar a culta. Sin embargo, no faltan en el libro expresiones pertenecientes al habla coloquial:

- vienes como anillo al dedo, un cacho de pan, cuatro perras, meter en cintura

⁸⁹ E3r: p.18, p.21, p.34, p.55, p.81, p.98, p.123, p.132, p.167.

⁹⁰ E3r: p.22,p.27,p.45,p.53,p.55,p.69,p.78,p.85,p.89,p.93,p.96,p.110,p.111-112,p.126,p.135,p.137,p.165.

(p.28), estábamos forrados, teníamos el oro y el moro (p.57), pasar de algo (p.76), hacer de su capa un sayo (p.100)

Y como dato positivo, cabe señalar que por primera vez se contempla la necesidad de contextualizar estos estilos, especificando en el vocabulario, junto a la palabra definida, si es, por ejemplo, un americanismo o un coloquialismo.

10.5.3.2. Contenidos comunicativos

En el programa de tercero no se hace mención alguna a los contenidos comunicativos. No obstante, esta nueva edición del manual incorpora un apartado dedicado a la comunicación. Las funciones comunicativas contempladas, sin embargo, resultan escasas, y cabe señalar que, a lo largo de todo el manual se repiten las mismas:

- Expresar la opinión
- Dar una orden/ exclamarse
- Presentar a otros
- Dar consejos/ recomendaciones
- Reprochar/ Expresar la ironía
- Protestar/ quejarse
- Dar y pedir información
- Advertir

Las tareas comunicativas propuestas denotan la misma escasez, y revelan falta de creatividad a la hora de formular actividades de este tipo, puesto que, en todo el manual, se recomiendan pocas tareas de esta índole, repitiéndose prácticamente las mismas, a lo largo del mismo, resultando, a fin de cuentas, poco creativas o sugerentes, y por tanto, aburridas y poco

motivadoras para el alumno, que siempre tiene que redactar un anuncio o un eslogan⁹¹, y en alguna ocasión, redactar un artículo de prensa⁹².

10.5.3.3. Contenidos culturales

El enfoque cultural que preside el libro no discrepa grandemente del hasta aquí adoptado, en los manuales anteriores. Se advierte una evidente priorización de los aspectos macroculturales, y las piezas que conforman este bloque las constituyen las mismas informaciones, ya harto manidas, de carácter histórico, geográfico y social.

Una cronología con los acontecimientos más relevantes de la historia contemporánea de España sintetiza episodios como la Guerra Civil, el Franquismo, la Transición, hasta llegar a la época democrática y constitucional, con el decisivo ingreso de España en la Comunidad Europea⁹³.

Un mapa autonómico y un texto, *España en cifras*, determinan la organización territorial y la política administrativa cursada en el país y perfilan los rasgos más esenciales de la geografía física y humana en el mismo⁹⁴.

El sistema educativo español es descrito en sus líneas generales, especialmente la secundaria articulada en torno a la LOGSE, incluyendo los itinerarios que constituyen una alternativa a los estudios sistemáticos y los talleres remunerados como una salida profesional, atractiva a los ojos de

⁹¹ E3r: p.27,p.41p.79,p.102,p.34, p.45,p.70,p.75,p.92,p.96,p.100, p.110, p.117,p.135.

⁹² E3r: p.62, p.69.

⁹³ E3r: p.6-7, p.8.

⁹⁴ E3r: p.4, p.5.

aquellos jóvenes poco aficionados a las aulas, y en un tono anecdótico, se recuerda el sistema educativo de la postguerra⁹⁵.

Entre los materiales seleccionados, los textos literarios no constituyen un bloque prioritario -de hecho, los artículos de prensa, en este caso, son más abundantes-, pero es la primera vez que los textos aparecen perfectamente contextualizados y con una ficha bibliográfica bien exhaustiva. No obstante, desconocemos hasta qué punto este tipo de información es explotado en clase, de forma que garantice un contacto inicial del alumno con el panorama literario español o hispanico.

Los problemas sociales, de carácter universal, tienen gran cabida en el libro y alcanzan una dimensión particular con protagonistas españoles que representan la tasa de parados en el país o las dificultades de trabajar en el mundo rural, agudizándose particularmente estos problemas entre la población femenina⁹⁶, amén de otros como el choque generacional, el racismo, la delincuencia juvenil o el encarecimiento de la vivienda⁹⁷, además de otros de carácter medioambiental que se imponen, en la actualidad, en el panorama mundial.

A diferencia de los manuales anteriores, el tema de la emigración es enfocado desde una perspectiva actual y novedosa, presentándose, por primera vez, España -que hasta aquí había sido un país de emigrantes- como país receptor de la emigración, concretamente de la marroquí y la de una élite intelectual constituida por los becarios de la Agencia Española de Cooperación

⁹⁵ E3r: p.9 p.10, p.15.

⁹⁶ E3r: p.33, p.42, p.44, p.31.

⁹⁷ E3r: p.65, p.97, p.126 p.101.

Internacional, que optan por permanecer en España, al cabo de su período de estancia por investigación, debido a la delicada situación de sus países de origen, de la misma manera que se aborda el tema de los emigrantes españoles retornados y el difícil proceso de reintegración en su país, además de la emigración hispanoamericana en Estados Unidos⁹⁸.

Algunos aspectos ampliamente representativos de la cultura española tales como el arte culinario o los toros merecen un pequeño inciso, pero sin profundizar mucho en ellos⁹⁹, y algunos contenidos, tales como la moneda, todavía reflejada en pesetas, se manifiestan como inevitablemente rebasados, por lo que requieren de una urgente actualización¹⁰⁰.

El mundo hispanoamericano es latamente abarcado, en el marco de los movimientos de independencia y liberación que condujeron a la distribución actual de esos países. Se ofrece una serie de datos históricos y geográficos que ubican cada uno de esos países dentro del Continente y dentro del panorama actual¹⁰¹. Las culturas precolombinas, en este caso, no ocupan un margen importante¹⁰². La situación lingüística y económica de esos países, junto con el desarrollo desigual que los caracteriza en la actualidad, en cambio, sí son temas prioritarios¹⁰³.

Los elementos microculturales, como venimos alegando, siguen estando ausentes. A lo largo de todo el manual, sólo se advierten algunas escasas y

⁹⁸ E3r: p.52, p.54,p.56, p.57.

⁹⁹ E3r: p. 104-105, p.113.

¹⁰⁰ E3r: p.12, p.50, p.101, p.70, p.87.

¹⁰¹ E3r: p.139, p.142, p.147, p.150-152, p.154, p.156, p.158-159, p.166.

¹⁰² E3r: p.178-179.

¹⁰³ E3r: p.93, p.98, p.143, p.144, p.153, p.163, p.164, p.170.

sucintas alusiones de implicación cultural, como la importancia de las relaciones sociales en España o la especial consideración de que gozan los juegos de azar entre los españoles, especialmente el gordo de Navidad¹⁰⁴.

Los contenidos interculturales no corren mejor suerte. Se carece de una perspectiva contrastiva o de un planteamiento que permitiera poner de manifiesto convergencias o divergencias entre España y Marruecos, y se echan en falta actividades que intenten reconciliar o acercar las dos perspectivas. Sólo, excepcionalmente, aparece una pregunta que solicita el punto de vista del alumno acerca de las corridas de toros, pero el documento que precede esta propuesta, aunque habla de los toros, no explica el significado ni el valor que adquiere esta manifestación en el marco de su cultura¹⁰⁵. La contrapartida la constituyen abundantes contenidos de índole “intracultural” que incitan al alumno a buscar informaciones acerca de su propio país o de fenómenos relacionados con su sociedad o entorno más inmediato:

- Busca datos acerca del olivo en Marruecos: época, lugar, condiciones de trabajo, importancia económica (p.45)
- Busca datos sobre los mineros marroquíes (situación de las minas, mineral, número de mineros, condiciones de trabajo (p.47)
- dos familias magrebíes esperan el transbordador para Tánger. Imagina su conversación (p.51)
- un pariente o vecino tuyo ha emigrado a algún país europeo (p.55)
- ¿A qué atribuyes la amplia difusión de la parabólica por todo Marruecos? ¿A un deseo de apertura al mundo o de entretenimiento? (p.87)
- ¿Cuál es la actitud de la sociedad marroquí frente al tabaco? (p.96)

¹⁰⁴ E3r: p.116, p.120.

¹⁰⁵ E3r: p.104-105.

- Busca datos sobre la repartición de la población, la proporción de mujeres trabajadoras y la escolarización en Marruecos ¿Qué concluyes acerca de la sociedad marroquí actual? (p.117)
- En un recorrido turístico en autobús, el guía presenta una de las ciudades imperiales de Marruecos (p.132)

Las ilustraciones, tanto fotográficas como en dibujo, están actualizadas y su volumen, con respecto a la edición anterior, aumenta considerablemente. Cumplen una función meramente ilustrativa, pero cabe mencionar que la ejercen satisfactoriamente, adecuándose en todos los casos a los contenidos que acompañan.

10.6. Español para dialogar

10.6.1. Descripción externa del manual

S'HOULI, A., RAMDANE, F., JARIF, S., (2005) *Español para dialogar, Curso de español segunda lengua extranjera*, Rabat, El Maarif Al Jadida, 128 págs.

Español para dialogar (ED) es un manual que se dirige a los alumnos del primer curso de secundaria, que por primera vez se acercan al español, -antes primero de bachillerato- rebautizado como Ciclo de Cualificación (Tronco Común), y constituye una respuesta -algo tardía- a la Reforma Oficial del 2002, que entre otros objetivos, contemplaba la permanente revisión de los programas y métodos, en aras de una enseñanza de lenguas de mejor calidad y de optimizar los instrumentos que la vehiculan, dentro del sistema educativo nacional¹⁰⁶.

Esta obra, de reciente aparición, ha venido a sustituir al manual anterior que durante algo más de una década ha servido de soporte pedagógico para impartir el español, dentro de este nivel. Sin embargo, por el momento, se desconoce si esta iniciativa no se secundará de posteriores publicaciones, dedicadas a los niveles superiores.

10.6.1. Descripción interna del manual

Teniendo en cuenta la reducción del horario aplicada al primer nivel, el nuevo manual se adapta a esta modificación, llevando a cabo una reducción

¹⁰⁶ Véase el capítulo 7 de esta tesis, p. 208.

también de los contenidos didácticos y del número de las unidades que lo conforman, comprendidas en ocho, y que, a su vez, coinciden con las que establece el programa oficial.

A diferencia de la colección anterior, que adopta una metodología mixta, a caballo entre la estructural y la comunicativa, este manual adopta una metodología netamente comunicativa, que pretende tener en cuenta todas y cada una de las competencias que participan del acto comunicativo y que capacitan al aprendiz para desenvolverse en situaciones comunicativas cotidianas, incluida la sociocultural. Junto a este objetivo, se tiene en cuenta otro que es el de la consecución en el alumno de una competencia estratégica, que le permitiera desarrollar destrezas propias para solucionar problemas comunicativos, confiriéndole progresivamente más autonomía en el ejercicio y más responsabilidad en el aprendizaje, mediante juegos de rol, que contribuyen a fomentar en el alumno el espíritu de la coordinación y del trabajo metódico.

Cada una de las ocho unidades que conforman el libro, consta de tres lecciones, que engloban diferentes documentos iconográficos y escritos, estos últimos, en su mayoría elaborados, aunque el libro comprende una gran variedad de documentos auténticos, desde anuncios publicitarios, y entretenimientos (sopas de letras, adivinanzas, trabalenguas) hasta refranes y canciones, y, en menor medida, incorpora fragmentos de textos literarios y de artículos de prensa, de breve extensión.

Estos documentos que sirven de soporte para la lección, suelen ir seguidos de un bloque de preguntas de comprensión y de un abundante número de ejercicios gramaticales y léxicos, de carácter eminentemente

comunicativo, sin ubicación fija, además de un apartado titulado *Fíjate*, que suele introducir notas gramaticales y pedagógicas. *Más cosas* es la sección que, a continuación, introduce conceptos de índole cultural y propone actividades prácticas y temas de debate acerca de los mismos, desde una perspectiva contrastiva. Un apartado de evaluación viene a cerrar la unidad y propone diferentes ejercicios, con el objeto de sintetizar los contenidos de la misma y de hacer un balance de los conocimientos adquiridos por el alumno.

10.6.3. Análisis del manual

10.6.3.1. Contenidos lingüísticos

10.6.3.1.1. Contenidos morfosintácticos

La gramática tiene lugar en el manual de forma explícita, pero también de manera activa y concreta. Se adjuntan notas gramaticales que llaman la atención sobre las estructuras gramaticales que aparecen en cada unidad, y se proponen ejercicios para trabajar esos contenidos, teniendo en cuenta cuestiones fonéticas, ortográficas o morfosintácticas.

Las actividades propuestas obedecen a un enfoque comunicativo, y más allá de los meros ejercicios de transformación -también presentes en menor medida- aparecen ejercicios menos guiados y que le dejan al alumno un margen de reflexión, requiriendo de su activa participación, en los que éste, por ejemplo, tiene que rellenar huecos de información o elegir, entre varias opciones posibles, la adecuada, justificando el porqué de su elección, o bien, conjugar los verbos en el tiempo correspondiente, teniendo en cuenta que algunos deben permanecer en infinitivo. Las actividades no guardan un orden

estricto, por lo que el profesor puede alterar el orden de las mismas según estime y según las necesidades más inmediatas de los alumnos.

10.6.3.1.2. Contenidos léxicos

El libro no incluye una sección para la explicación del vocabulario. Los ejercicios léxicos, en cambio, proliferan a lo largo de todo el manual, y muchas veces, responden a un doble objetivo, cuando, además de trabajar el léxico, contribuyen a ilustrar situaciones de la vida cotidiana española o hispanoamericana.

La imagen constituye un recurso básico para la formulación de este tipo de ejercicios, de hecho, los juegos de asociación entre las palabras y su representación iconográfica son abundantes¹⁰⁷, aunque también se recurre a actividades que adoptan la asociación semántica como forma de desarrollar esta competencia, mediante ejercicios que le proponen al alumno relacionar palabras con su significado o descripción¹⁰⁸, buscar el antónimo, o rellenar los huecos de un texto con las palabras de un recuadro¹⁰⁹. Por otra parte, para que el alumno aprenda a manejar el vocabulario adquirido, se le insta a construir oraciones con las palabras que ya conoce, derivar palabras o asociarlas con otras de la misma familia. Asimismo, para iniciarlo en la búsqueda de información y conferirle cierta autonomía, se le recomienda el uso del diccionario¹¹⁰.

¹⁰⁷ ED: p.22, p.26, p.39, p.81.

¹⁰⁸ ED: p.40, p.54, p.58, 65, p.106, p.108.

¹⁰⁹ ED: 40, 43,46, p.44, p.82, p.94, p.98, p.108.

¹¹⁰ ED: p.109, p.111, p.40, p.50.

10.6.3.2. Contenidos comunicativos

El libro, que revela una orientación comunicativa, se estructura en ocho bloques temáticos, cada uno de los cuales, comprende una o más situaciones comunicativas de la vida cotidiana, en las que el alumno tiene que aprender a desenvolverse con destreza, y en las cuales se enmarcan las siguientes funciones:

- Saludos (formales e informales)
- Presentar (se)
- Dar y pedir información sobre: nombre, apellido, origen, edad, profesión, dirección, teléfono, correo electrónico...

- Expresar existencia de objetos y su ubicación
- Situar ciudades y hablar de lugares típicos
- Orientar, llamar la atención, preguntar, pedir y dar información

- Describir y comparar:
 - a. lugares, casas, ciudades, calles...
 - b. personas: retrato físico y moral

- Expresar la hora, los días, los meses, las estaciones del año
- Acciones habituales y actividades del fin de semana.
- Acciones en pasado reciente
- Contrastar actividades
- Hablar de acciones realizadas y de la que quedan por hacer

- Expresar gustos y preferencias
- Comparar gustos y preferencias
- Describir

- Invitar y quedar con alguien
- Quedar con alguien para hacer algo
- Aceptar o rechazar una invitación/ disculparse
- Pedir un menú en el restaurante

- Pedir la cuenta
- Recomendar
- Preguntar por el precio
- Expresar medidas y cantidades
- Preparar, valorar y preguntar lo que lleva un plato

- Pedir de manera formal e informal
- Pedir permisos/ denegar favores
- Aconsejar
- Advertir
- Disculparse

- Situar acciones en el pasado
- contar hechos que sucedieron en el pasado
- Describir hábitos y costumbres en pasado
- Evocar recuerdos

Estas funciones se ejercitan mediante tareas prácticas, que involucran a un amplio número de alumnos, puesto que casi siempre se tienen que realizar en pareja o en grupo, fomentado, así, en ellos, el sentido de la responsabilidad y de la cooperación y evitando situaciones de aislamiento o ensimismamiento en las que se retraen algunos, contribuyendo, de esta manera, a una mayor interacción dentro del aula¹¹¹, mediante divertidos juegos de adivinación¹¹² o de rol¹¹³, aunque también hay actividades individuales en las que el alumno tiene que rellenar una ficha de inscripción, contestar una carta, ordenar el menú desordenado de un restaurante o escribir una biografía a partir de los datos propuestos¹¹⁴.

¹¹¹ ED: p.23, p.31, p.34, p.40, p.45, p.62, p.68, p.92, p.93, p.101, p.103, p.111, p.120.

¹¹² ED: p.36, p.40, p.58, p.61, p.88, p.117, p.120.

¹¹³ ED: p.83, p.89, p.101.

¹¹⁴ ED: p.16, p.44, p.87, p.119.

Y por primera vez, en todos los manuales analizados, un manual contempla una de las cuestiones que, hasta el presente, había pasado desapercibida, que es la de la comunicación no verbal. No obstante, el documento seleccionado no le hace justicia a este asunto, al presentarlo como un lenguaje universal, capaz de soslayar las limitaciones de comunicación que impone la diversidad lingüística, cuando es una de las cuestiones que más se adhieren a una cultura y que varía en función de la variación de ésta, de ahí que pueda ser una constante fuente de malentendidos y equívocos. El texto incluido da a entender justamente lo contrario¹¹⁵.

10.6.3.3. Contenidos culturales

Los contenidos culturales quedan explícitamente contemplados entre los objetivos del manual, al proponerse el libro la construcción de una competencia cultural, más allá de la mera transmisión de informaciones históricas, geográficas y sociológicas¹¹⁶ -que, hasta ahora, había sido el denominador común en los materiales analizados-, tratando de concienciar al alumno de las especificidades culturales y dar cuenta de de las similitudes y disimilitudes habidas entre su cultura y aquella a la que pretende acercarse, cuyas costumbres y pautas de comportamiento desconoce, debido a que su adquisición del idioma no se produce en una situación de inmersión, para, así, poder resolver dudas y satisfacer una curiosidad -legítima en este caso- acerca de la cultura objeto, con el fin de evitar posibles malentendidos o “encontronazos” y conciliar posturas disparejas o discordantes, teniendo en

¹¹⁵ ED: p.92.

¹¹⁶ ED: p.3.

cuenta que aprender una lengua extranjera es aprender a aceptar al otro y a respetarlo en su diferencia.

Los contenidos culturales se distribuyen de forma homogénea por todo el libro y se hallan perfectamente integrados en el conjunto de los contenidos didácticos, y aunque las referencias macroculturales siguen presentes, en importante proporción, las microculturales aquí tienen mayor relevancia y volumen que en los libros anteriores. Al mismo tiempo, el manual denota una orientación claramente contrastiva que empieza a cobrar cierto relieve, y que procura llamar la atención del alumno sobre ciertas particularidades propias de la cultura meta, para intentar contrastarlas con otras en la cultura de origen que éste representa y encarna con sus valoraciones y opiniones acerca de los fenómenos observados.

En lo que se refiere a referencias macroculturales, el manual no depara grandes cambios. Además de tornar sobre los mismos contenidos, ya adelantados en los manuales anteriores, ubicando geográficamente el país o proporcionando información básica acerca de su organización territorial¹¹⁷, anuncia algunos destinos privilegiados dentro de España, conocidos gracias a su larga tradición histórica o turística¹¹⁸ y describe alguna de las manifestaciones festivas que suelen identificar al país fuera de sus fronteras, como es la fiesta taurina¹¹⁹, además de suministrar alguna información básica acerca de algunos países hispanoamericanos¹²⁰.

¹¹⁷ ED: p.29, 30, p.34.

¹¹⁸ ED: p.29, p.35.

¹¹⁹ ED: p.77.

¹²⁰ ED: p.10, p.47-48.

La literatura, sin embargo, manifiesta un enfoque distinto, que, por primera vez, considera la ubicación del texto dentro de su contexto literario, aportando información acerca de las obras de las que se han extraído los fragmentos, -que obviamente pertenecen a las obras más representativas de la literatura española, tales como *el Quijote* o *La casa de Bernarda Alba*- y proporcionando datos biográficos acerca de sus autores -de la misma manera, sobradamente conocidos dentro del panorama literario español, tales como Cervantes, Lorca, o Cela-¹²¹.

En cuanto al arte, cabe señalar que no sólo se incorporan muestras del español, con figuras principales como la de Velázquez, Murillo o Picasso, sino también del panorama hispanoamericano, con figuras de renombre internacional como Frida Kahló, y del panorama marroquí, con artistas locales¹²².

Los aspectos microculturales tienen una presencia más pujante, y aunque se rescatan algunos de los contenidos que incluía el manual anterior, en este caso, aparecen actualizados y más explícitamente explicados, como el tema de los dos apellidos que se utilizan en España, las diferentes fórmulas de saludo que varían en función de las distintas situaciones¹²³ o la gastronomía, que además de ser una ocasión para citar algunos platos o recetas típicas de la cocina española, y alguna de la mexicana¹²⁴, es una excusa para explicar cómo son los restaurantes españoles, qué fórmulas de comer proporcionan y qué

¹²¹ ED: p.78, p.112, p.119, p.124.

¹²² ED: p.42, p.74, p.75, p.76.

¹²³ ED: p.14, p.19.

¹²⁴ ED: p.93, p.95.

rituales hay que seguir para pedir un menú o para pagar la cuenta, al final de la comida¹²⁵.

Las fiestas navideñas, de la misma manera, se describen con todos sus pormenores, y ya no sólo se indican las fechas más señaladas, sino también se explican los festejos infantiles o las costumbres gastronómicas relacionadas con la ocasión¹²⁶.

Se define el modelo de familia común en España, y al lado de éste, una fórmula social, relativamente novedosa, que se concreta en las familias monoparentales¹²⁷.

En el manual, aparecen algunos contenidos "intraculturales"¹²⁸, y en paralelo, otros de carácter intercultural, que procuran, desde una perspectiva contrastiva, llamar la atención sobre determinadas realidades del ámbito español y cotejarlas con las del entorno del alumno, invitándole a reflexionar sobre esa realidad que le es ajena y a matizarla¹²⁹.

Las ilustraciones, que se reparten entre fotografías y viñetas, además de elementos ilustrativos, a menudo, constituyen un soporte pedagógico alternativo al texto que sirve para desarrollar contenidos léxicos o comunicativos.

Los documentos fotográficos, que ocupan un amplio margen en el manual, se ponen al día, y así, algunos que, en el libro anterior, quedaban desplazados debido al paso del tiempo, aquí son rescatados, pero en su actual

¹²⁵ ED: p.84, p. 85, p.87, p.96, p.97.

¹²⁶ ED: p.64.

¹²⁷ ED: p.38, p.49

¹²⁸ ED: p.30, p.37.

¹²⁹ ED: p.77, p.63, p.98, p.113.

formato, tales como el documento nacional de identidad¹³⁰, e incluso, las fotografías de personajes famosos seleccionadas en el manual anterior, aquí se han sustituido por otras de personajes pertenecientes al panorama musical o político más reciente¹³¹.

Es evidente que, desde que se incorpora la enseñanza del español oficialmente dentro del sistema educativo marroquí hasta el momento actual, la realidad de esta enseñanza ha evolucionado considerablemente. Así, por lo menos, lo evidencian los materiales que a lo largo de tres décadas han servido de soporte para este quehacer. No obstante, y pese a lo positivo y significativo del cambio, y a las bondades que puedan prometer estos nuevos métodos ávidos de innovación, todavía hay que avanzar mucho en este terreno e intensificar los esfuerzos, para seguir mejorando el panorama de la enseñanza del español dentro de la secundaria marroquí.

¹³⁰ ED: p.14.

¹³¹ ED: p.17, p.40, p.41, p.88.

Observaciones:

Del análisis de este tercer y último grupo de manuales, que tiene en cuenta el conjunto de los manuales editados desde la década de los noventa hasta la actualidad, podemos concluir lo siguiente:

- La década de los noventa supone la disociación definitiva del francés y la adopción de un enfoque autónomo y suficiente, asistido por la Asesoría Lingüística española.
- En metodología, se avanza hacia un procedimiento mixto, de implicaciones comunicativas, aunque la mayoría de los manuales, todavía, se hallan dominados por una ejercitación eminentemente estructural.
- En cuanto a la selección de materiales, cabe señalar que, progresivamente, se abandona el cuasi monopolio que ejercía el texto literario y se da lugar al uso de otros documentos auténticos, de naturaleza muy diversa.
- La ejercitación gramatical, aunque mantiene su carácter estructural, avanza cada vez más hacia un enfoque comunicativo, en que la gramática, no es sino un medio para un fin comunicativo.
- Para el léxico, se adopta un procedimiento distinto, que renuncia, por primera vez, al uso del francés y contempla la iniciativa de diseñar actividades específicas para el trabajo de esta habilidad. No obstante, este nivel todavía se manifiesta como uno de los más vulnerables, debido a que acusa muchas inexactitudes e imperfecciones.
- Los contenidos comunicativos están presentes, en mayor o menor medida, en casi todos los manuales analizados. No obstante, -y a excepción del último

manual- carecen de una ejercitación creativa, puesto que se abusa de la repetición de las mismas actividades y tareas.

- Los contenidos culturales se hallan perfectamente integrados en el conjunto de los contenidos didácticos. Sin embargo, se advierte una omnipresencia de las referencias macroculturales, en detrimento de aquellas de carácter microcultural, referentes a aspectos de la vida cotidiana, y que explican hábitos, costumbres o reglas de conducta dentro de una sociedad.

- No obstante, se vislumbra, cada vez más, un mayor interés por desarrollar e impulsar una perspectiva contrastiva, en aras de mitigar las diferencias y de relativizar las percepciones propias que, desde un punto de vista subjetivo, son concebidas casi siempre como “evidencias”.

CAPÍTULO 11:

Propuestas didácticas

11.1 Consideraciones previas

Las valoraciones -hasta aquí- realizadas parten de un enfoque estrictamente descriptivo, puesto que nuestro proceder a lo largo del trabajo se ha circunscrito al del mero observador de los hechos, excediendo esta tarea, en cierta ocasión, a la del crítico. No obstante, no podíamos darle término a esta investigación sin antes aportar nuestro punto de vista, plasmándolo en un ejemplo práctico, en este caso, una unidad didáctica que dé cuenta de nuestra concepción acerca de cómo tiene que desarrollarse una clase de español como lengua extranjera.

El análisis, tanto de las dificultades de los alumnos como el de los manuales, ambos llevados a cabo minuciosamente, nos proporcionan las premisas necesarias para saber qué elementos cabe incorporar o reforzar en este campo, con el fin de cubrir ciertas lagunas didácticas, teniendo en cuenta tanto las carencias de los alumnos como las que revelan algunos materiales, entendiendo por carencias, no sólo aquellas de carácter lingüístico, sino que, también, aquellas de implicación cultural, al ser una de las esferas más

reivindicadas, y sin embargo todavía ausentes, en los materiales dedicados a la enseñanza del español, la cultura comprendida en su manifestación más cotidiana y habitual, lejos de la visión “elitista” que sólo entiende como tal aquellas grandes manifestaciones etiquetadas como “producto cultural” tales como la literatura o las artes¹, amén de otros rasgos genéricos de carácter histórico, geográfico o sociológico. Sin embargo, aquella cultura tácitamente pautada y convenida entre los individuos a ella vinculados, y que los extranjeros, en cambio, necesitan que se les explicite para poder asimilar el porqué de ciertas prácticas y actuar de acuerdo con las pautas que regulan la interacción dentro de una sociedad, se encuentra, en gran medida, desatendida².

11.2. Diseño de la unidad Didáctica

11.2.1 Metodología

Por todo lo anteriormente mencionado, en esta unidad nos proponemos incorporar ampliamente la dimensión cultural, junto con el resto de los contenidos didácticos, apostando por un enfoque ecléctico, aunque teniendo muy en cuenta las directrices del método comunicativo, que implica el trabajo de las cuatro macrodestrezas, procediendo de manera que el alumno pueda avanzar desde una fase de comprensión -proporcionándole, para ello,

¹ Moreno López (1998: 593) aduce que “las diferencias que existen entre las técnicas de enseñanza-aprendizaje de idiomas (...) dependen estrictamente de la definición de que se le da al término “cultura”. Por ejemplo, el Método de Gramática y Traducción define cultura como *lo mejor de la vida humana*. Sin embargo el Método Comunicativo define cultura como *todo en la vida humana*”.

² Para una reflexión más distendida sobre la incorporación del componente cultural en las aulas, véase Miquel / Sans (1992: 15-21).

actividades posibilitadoras- a una fase de producción, en la que su actuación se hace decisiva, teniendo en cuenta, siempre, el itinerario cognitivo de aprendizaje del alumno³.

11.2.2. Grupo meta

Esta unidad está pensada para alumnos marroquíes de un nivel intermedio o avanzado -en los institutos, equivalente al de los alumnos del tercer curso- que no estudian el español en una situación de inmersión, y cuya formación se produce en un medio artificial, que, las más de las veces, supone el único contacto con el idioma que adquieren. Debido a estas y otras restricciones, hemos querido ser “realistas” adaptándonos tanto al medio como a los medios de que se dispone, y así, considerando el hecho de que la mayoría de las aulas marroquíes no disponen de los recursos necesarios para la explotación de un material audiovisual, en principio, hemos estimado más conveniente prescindir del uso de materiales que requieran de estos medios, aunque, eso sí, como recurso complementario, hemos querido apostar por las amplias posibilidades que brinda la red, puesto que el ciberespacio se manifiesta como una opción cada vez más predilecta y especialmente atractiva entre los más jóvenes, que muestran mucho interés por este ámbito, debido a la amplia disponibilidad y a la proliferación de los espacios públicos que posibilitan la conexión a Internet, con unas condiciones económicas muy asequibles. Con el uso de esta fórmula, nos proponemos el doble objetivo de iniciar a los alumnos en la búsqueda de información, además de ayudarles a

³ Roldán (1998: 4).

descubrir el amplio abanico de recursos disponibles en la red, que además de usarse con fines lúdicos, resultan una excelente alternativa didáctica al alcance de todos⁴. La desventaja la constituye el hecho de que este material no está disponible en las aulas, por lo que su uso -o no- dependería exclusivamente del alumno. La ventaja, sin embargo, la constituiría un alumno altamente motivado, quien para buscar -pongamos por ejemplo- una canción que le recomendamos en Internet, y cuya letra ya le explicamos con antelación en clase, no necesita hacer un esfuerzo mayúsculo, como cuando tiene que realizar una tarea que le resultara menos motivadora.

11.2.3. Definición y justificación del tema

Al objetivo de la motivación, asimismo, responde la elección del tema de la unidad: ocio y vida cotidiana, que -suponemos- puede suscitar ampliamente la curiosidad e interés de un alumno con este perfil, debido a la naturaleza de los contenidos que implica dicha elección, de carácter eminentemente lúdico, y en la medida que le permitiría conocer la faceta más hermética o irreconocible de la cultura meta, con la observación de determinados comportamientos de los españoles en la vida cotidiana, contrastándolos con las conductas propias, en aras de relativizar los puntos de vista y de fomentar una actitud empática en el alumno, quien -por otro lado- y al sentirse motivado, ha de manifestar una amplia disposición a participar o a rendir dentro del aula.

Los documentos seleccionados son todos auténticos -o por lo menos, verosímiles- y las actividades diseñadas procuran el trabajo de las cuatro

⁴ Para una propuesta sobre la explotación de materiales electrónicos en la enseñanza del español, véase Quintana Villamandos (1998: 661- 665).

destrezas, así como el desarrollo del conjunto de las competencias, empleando una perspectiva contrastiva y estrategias que han de fomentar la reflexión y el autoaprendizaje, tales como el debate, la simulación global o la búsqueda de información.

11.2.4. Objetivos generales y específicos

En la elaboración de nuestra unidad, intentaremos contemplar algunos de los objetivos que recoge el Diseño Curricular, documento oficial por el que - junto con el de las Orientaciones Pedagógicas- se rige la enseñanza del español LE en Marruecos⁵:

- Iniciar al alumno en el conocimiento del español y la consecución en él de una competencia comunicativa.
- Comprender la información global y específica de mensajes orales y escritos en situaciones de comunicación cotidianas.
- Captar los elementos lingüísticos y socioculturales contenidos en los materiales utilizados.
- Utilizar oralmente la lengua española en situaciones de intercomunicación dentro del aula.
- Favorecer la apertura a la cultura hispánica.
- Utilizar el documento didáctico para acceder a las formas de vida y a la realidad sociocultural española.
- Producir mensajes orales y escritos en español utilizando los recursos lingüísticos necesarios en las situaciones de comunicación cotidianas.

⁵ Diseño Curricular (1997: 7-8).

- Llegar a conocer suficientemente el contexto sociocultural del mundo hispano como elemento imprescindible de acercamiento entre diferentes culturas.
- Comparar y contrastar los contenidos socioculturales de ambas culturas como medio de enriquecimiento personal.
- desarrollar en el alumno estrategias que le permitan un aprendizaje autónomo.

En lo que se refiere a los objetivos específicos, esta unidad se propone:

- Captar la información global de un texto así como de los elementos concretos que lo configuran, en conexión con la situación comunicativa en cuestión.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación, particularmente sobre los usos de *ser* y *estar*.
- Expresar la opinión
- Expresar el acuerdo o desacuerdo
- Debatir haciendo uso de las pautas de interacción (pedir la palabra, intervenir, oponerse total o parcialmente a la opinión expresada, etc.)
- Aprender las técnicas de síntesis o resumen.
- Hacer uso de la comunicación no verbal, como lenguaje complementario o sustitutivo del verbal y concienciarse de que no es un sistema unívoco o universal.
- Reflexionar sobre las particularidades y variedades fonológicas de la lengua española.

- Aprender a cuestionar las percepciones propias, promovidas por una postura etnocentrista o una visión estereotipada⁶ y a respetar o valorar objetivamente las ajenas.
- Establecer comparaciones con el fin de dar cuenta de las similitudes y diferencias existentes entre la cultura propia y la meta, fomentando, así, una perspectiva intercultural y el respeto por la alteridad.
- Tomar conciencia de que los comportamientos habituales de nuestra vida cotidiana no son universales y que difieren en función de las diferentes culturas.
- Apreciar los significados sociales y culturales transmitidos por la LE, en cuanto que modos diferentes de codificar la realidad y, por tanto, elementos imprescindibles para “descodificar” correctamente determinados patrones culturales.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo y apreciar la utilidad de las nuevas tecnologías en la búsqueda de información.

11.2.4. Contenidos

En el diseño de esta unidad, se tendrán en cuenta los tres tipos de contenidos que menciona el Diseño Curricular: conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales intentaremos abarcar de forma conjunta, aunque no siempre se ejerciten de forma simultánea.

⁶ Como dice Soler-Espiauba (1998:97), el docente siempre deberá estar “muy alerta a los tópicos, tan peligrosos y frecuentes, ya que una de sus misiones es contribuir a hacerlos desaparecer”.

11.2.4.1 Contenidos conceptuales

- **gramaticales:**

- Los usos de *ser* y *estar*
- Cuando + indicativo/ cuando + subjuntivo
- La relativa con *que*
- Ortografía de j/ g
- Discriminación de los sonidos e/i

- **léxicos:**

- Vocabulario relacionado con el ocio, tapeo, botellón, música, cine, etc.
- Lenguaje juvenil
- Expresiones fijas.

- **comunicativos:**

- Expresar gustos y aficiones personales.
- Expresar acuerdo y desacuerdo.
- Expresar la indiferencia
- Expresar una opinión

- **sociolingüísticos:**

- Apreciar algunos rasgos del habla coloquial.
- Apreciar las diferencias diatópicas (el registro andaluz)

- **culturales:**

- Conocimiento de los gustos de los españoles en materia de ocio y algunos aspectos de la vida cotidiana española.
- Comparar los gustos de los jóvenes en uno y otro país.

- Identificar los estereotipos del país propio y del extranjero, a través de un documento genuino, de difusión anónima y popular como es el chiste.

- **discursivos:**

- Producir diferentes tipos de textos con coherencia y corrección.
- utilizar los conectores discursivos adecuadamente.
- Aprender las técnicas de resumen o síntesis.

11.2.4.2. Contenidos procedimentales

- Leer y comprender diversos textos de forma global.
- Localizar una información específica dentro de un texto.
- Reflexionar sobre las formas gramaticales propuestas.
- Producir mensajes orales y textos simples relacionados con la situación de comunicación propuesta.
- Utilizar la lengua extranjera para comunicarse en clase.
- Servirse del lenguaje no verbal para comunicarse o suplir las dificultades verbales.
- Apreciar la utilidad de las nuevas tecnologías en la búsqueda de información.

11.2.4.3. Contenidos actitudinales

- Desarrollar una actitud empática hacia la lengua extranjera.
- Superar las limitaciones propias (timidez, prejuicios, miedo a hablar en público, etc.).
- Desarrollar el gusto por la lectura en la LE fuera del aula.

- Reconocer actitudes propias de la cultura de origen y aprender a respetar las características de otras culturas, desde una perspectiva intercultural.
- Apreciar el trabajo en grupo y asumir la responsabilidad de la auto-organización y de la distribución de roles, adoptando una actitud activa y responsable dentro del mismo.
- Prestar atención a sus compañeros y manifestar respeto por sus opiniones y producciones.
- Desarrollar una actitud creativa y autónoma.
- Ser capaz de evaluar su propio aprendizaje.

11.2.4. Actividades

Para concretar los objetivos de la unidad, consideramos oportuno desarrollar una serie de actividades, que, siempre, en una primera fase, pretenden ser posibilitadoras, con el fin de proporcionarle al alumno las herramientas necesarias para encauzar su aprendizaje desde una etapa de percepción, a una posterior fase de producción, donde se le propondrán actividades comunicativas.

Las tareas posibilitadoras o precomunicativas consisten en actividades preparatorias que buscan introducir el tema, mediante la lectura de documentos escritos o iconográficos y la comprobación de la comprensión global, siguiendo, para ello, un procedimiento pertinente, que permita la interacción dentro de la clase y la toma de palabra por parte del alumno. Las comunicativas buscan la ejercitación así como la fijación de los conocimientos lingüísticos, funcionales y

culturales adquiridos, involucrando al alumno en su propio aprendizaje, mediante la realización de tareas que requieren de su creatividad o reflexión.

De esta manera, las actividades que incluimos en nuestra unidad -y en función de los objetivos que vehiculan- se organizan de la siguiente manera:

- Presentación de diversos materiales con muestras contextualizadas de la lengua (textos, ilustraciones, páginas Web, etc.)
- Lectura comprensiva de los distintos documentos y explotación oral de los mismos.
- Verificación de la comprensión global (Búsqueda de datos dentro de los textos, explicación del léxico, etc.)
- Observación de las formas lingüísticas a estudiar.
- Reflexión sobre su funcionamiento y uso (Ejemplificación)
- Ejercicios para fijar los elementos lingüísticos y comunicativos seleccionados.
- Actividades de expresión oral y escrita (escenificación de un diálogo previamente elaborado, un debate organizado)
- Actividades de evaluación

11.2.5. Evaluación

Como una pieza más del complejo entramado que constituye el proceso de aprendizaje y parte integrante del mismo, la evaluación debe guiar de forma permanente el aprendizaje del alumno, de forma que contribuya a su mejor rendimiento. Por este motivo, la evaluación debe ser continua y enfocarse hacia la calibración de la evolución global acaecida en el alumno,

estableciéndose en función de los objetivos alcanzados, con el fin de verificar el grado de competencia que ha adquirido el alumno para desenvolverse en situaciones de comunicación reales o verosímiles. De esta manera, se evaluarán las cuatro destrezas, reflejadas en la comprensión, así como en la expresión oral y escrita del alumno.

Cabe puntualizar que la evaluación, como un ingrediente más del proceso de aprendizaje, no necesariamente debe ir ubicada al final de una unidad didáctica en calidad de actividad final de control. No obstante, en nuestro caso, hemos optado por incluir un bloque de evaluación, como ejercicio global válido para evaluar los conocimientos adquiridos por el alumno.

11.2.6. Guía para el profesor

La unidad didáctica diseñada constará de cinco temas que se estructurarán de la siguiente manera:

Tema 1:

- Cine español

Tema 2:

- Música española

Tema 3:

- ¡A mí lo que me gusta es tapear!

Tema 4:

- Vida nocturna

Tema 5:

- Se dice de España...

El profesor debe establecer una secuenciación razonable para la unidad y fijar un tiempo específico para la realización de cada tarea.

Algunas actividades están diseñadas para la realización individual, mientras que otras, para el trabajo en grupo. Estas últimas están pensadas para comprometer al conjunto de los alumnos e implicarles en su propio aprendizaje, apelando, así, a uno de los fundamentos de la Pedagogía Freinet⁷, y retando las habituales conductas pasivas o apáticas que suelen darse en las clases de lengua extranjera.

El profesor puede disponer los grupos o, incluso, delimitar las funciones, pero es preferible que sean los propios alumnos los que tengan que auto-organizarse, especialmente a la hora de repartir los roles en las tareas que hay que realizar conjuntamente, y que, en este caso, la interacción entre ellos se produzca íntegramente en español, utilizándose la lengua materna como recurso último, en el caso de la interrupción de la comunicación, ante la imposibilidad de comprender o hacerse comprender.

El error deberá ser señalado como una manifestación positiva, y una oportunidad para resolver los problemas de comunicación que puedan surgir. La intervención del profesor debe reducirse al mínimo, produciéndose de la forma más pertinente y sólo cuando la situación lo precise, dejándole mayor protagonismo al alumno.

Es preciso que el profesor, al principio de cada sesión, proceda a hacer una recapitulación de lo visto en la anterior, a modo de revisión de los contenidos ya abarcados, y engarce con los que están por impartirse.

Finalmente, cabe advertir que el ritmo de aprendizaje de los alumnos no es unívoco, y que en una sola clase pueden darse niveles muy desiguales, por

⁷ La Pedagogía Freinet se apoya en tres puntos fundamentales: la vida cooperativa, la expresión libre y el tanteo experimental (proceso de observación y comparación). Véase Llúisa Vallés (1991: 164).

lo que el profesor debe proceder de forma que su actuación en clase no desatienda las necesidades de los más rezagados, ni comprometa el progreso de los más aventajados, proponiendo actividades muy variadas e intentando hacer partícipes, en la misma medida, a todos los alumnos.

Por otra parte, la influencia de la lengua materna o de los conocimientos adquiridos en francés, que reflejan las producciones de los alumnos, deberían ser aprovechadas para dar cuenta de las semejanzas, o por el contrario, de los “falsos amigos”, cuyo uso debería sustituirse por el de los oportunos términos, correspondientes en español.

Por último, las situaciones comunicativas simuladas en clase, si dieran lugar a la manifestación de ideas preconcebidas o prejuicios, aunque ajenas al tema principal de la unidad, deben servir para corregir visiones erróneas o estereotipadas en el alumno y para fomentar una visión más abierta y objetiva.

11.3. Unidad didáctica



Ocio y vida cotidiana

TEMA 1:



Es conveniente considerar el desarrollo del cine español durante un período amplio, concretamente desde 1992 hasta el 2003, pues este espacio de tiempo permite ver cómo el sector cinematográfico en España ha crecido de forma considerable, tanto en lo referente a la producción como a la exhibición.

Es espectacular el cambio que ha experimentado el cine español en todos sus ámbitos, especialmente en el de la exhibición en salas. El proceso de renovación y remodelación de las salas y el aumento constante de pantallas a lo largo y ancho del territorio ofrecía cada vez mayor calidad y confort a los espectadores. De esta manera, se ha producido una respuesta del público que se ha reflejado en un notable incremento en la asistencia.

Asimismo, en lo que se refiere a la producción de películas españolas, ha quedado demostrada la gran capacidad de innovación y de creación de obras originales, y en cuanto a coproducciones internacionales, hay que señalar que el número ha aumentado significativamente, durante este período. Consecuentemente, ha habido una clara internacionalización del cine español.

Así pues, son muchas las razones que han contribuido al crecimiento de la industria cinematográfica en España en la década de los noventa, pero, sin duda, debe destacarse por encima de todo la importancia que sigue teniendo el cine en el ocio de los españoles. En los últimos años, ha habido un fuerte desarrollo experimentado por otros sectores de la industria audiovisual (videojuegos, Internet, TV digital, implantación de DVD en sustitución del vídeo tradicional, equipos de cine doméstico (*Home Cinema*)). Sin embargo, el cine en sala sigue siendo una de las alternativas de ocio que más adeptos tiene fuera del hogar, especialmente los fines de semana⁸.

⁸ Este texto ha sido adaptado del original que se encuentra en esta dirección: <http://www.mcu.es/cine/cvdc/ev/pdf/icaaespa.pdf>



Don Lexicón te explica lo que no entiendes...

En lo referente a: en lo relacionado con
Espectacular: sorprendente, impresionante
Experimentar: notar, conocer un cambio
Ámbitos: espacio comprendido entre límites determinados
Exhibición: exposición, dicho de una película, su proyección en sala
Remodelación: renovación
Constante: continuo
Incremento: aumento
Innovación: hacer cosas nuevas
Coproducción: producción hecha en común
Señalar: indicar
Contribuir a: participar en, ayudar a que algo se consiga
Traducirse en: reflejarse en
Implantación: introducción
Sustitución: reemplazo
Alternativas: posibilidades entre las que se puede elegir.
Adeptos: seguidores

¿Hablamos de cine?

- ¿Cómo ha sido el desarrollo del cine español en los noventa?
- ¿Dónde más se ha dejado notar el cambio? ¿Por qué?
- ¿Qué papel han jugado las coproducciones en el desarrollo del cine español?
- ¿Cuáles son las razones del crecimiento de la industria del cine?
- ¿Ha tenido importancia el desarrollo de la industria audiovisual en la cinematográfica?



Si te das cuenta, las frases del texto van unidas con una serie de elementos, que son los que indican el tipo de relación que se establece entre ellas (causa, consecuencia, etc.) o simplemente unen las partes del texto. Estos elementos se llaman conectores discursivos, porque “conectan” el discurso y le dan sentido. En el texto aparecen los siguientes:

Pues, asimismo, consecuentemente, de esta manera, así pues, sin embargo



El texto que sigue habla de una película española llamada *Flores de otro mundo*, de Iciar Bollain (1999). Complétalo empleando debidamente los siguientes conectores discursivos: *Para ello, así pues, de esta manera, consecuentemente, pues, de este modo*.

Todo empezó en 1985 en Plan, un pequeño pueblo aragonés. Los solteros de Plan estaban viendo en el bar del pueblo la película *Caravana de mujeres*, una producción norteamericana de 1951 dirigida por William Wellman. En esta película, ..., un grupo de mujeres se desplaza desde Chicago a California con el fin de convertirse en esposas de los pioneros.

..., a los solteros de Plan se les ocurrió repetir la experiencia en su propio pueblo., se hizo un llamamiento en la prensa nacional a las mujeres del país, invitándolas a pasar un fin de semana en el pueblo para entablar relación con los solteros. La convocatoria fue un éxito, y..., muchos otros pueblos imitaron la iniciativa de los aragoneses.

Las caravanas que de manera festiva, respondían al problema de la despoblación rural en España, se convirtieron en los años noventa en la tabla de salvación de muchas emigrantes que se encontraban en situación irregular. ..., dos necesidades acababan encontrándose: los solteros rurales encontraban pareja, y las emigrantes la estabilidad deseada.

Flores de otro mundo (rodada en un pueblo de Guadalajara) trata, poniendo como telón de fondo una caravana de mujeres, el tema de las necesidades y el de las soledades que se encuentran. ..., trata el tema de la integración.

- Este cuadro presenta algunas de las películas españolas más conocidas

	DIRECTOR	PROTAGONISTAS	AÑO	GÉNERO / DURACIÓN	VERSIÓN	SINOPSIS
<i>Abre los ojos</i>	Alejandro Amenábar	Eduardo Noriega, Penélope Cruz	1997	Suspense / 117 minutos	español	Obsesiones psiquiátricas de un joven asesino.
<i>Aunque tú no lo sepas</i>	Juan Vicente Córdoba	Silvia Munt, Gary Piquer	2000	Romántica / 85 minutos	español	Historia de amor tras un reencuentro
<i>Barrio</i>	Fernando León	Críspulo Cabezas, Eloy Yebra	1998	Drama / 98 minutos	español con subtítulos en inglés	La vida de tres adolescentes en un barrio obrero de Madrid.
<i>Belle Époque</i>	Fernando Trueba	Fernando Fernán Gomez, Ariadna Gil, Jorge Sanz	1992	Comedia / 108 minutos	español con subtítulos en inglés	Relaciones de un grupo de jóvenes en la primavera de 1931, poco

						antes de la llegada de la II República española.
<i>Bienvenido Mister Marshall</i>	Luis G. Berlanga	Lolita Sevilla, Manolo Morán, José Isbert	1952	Comedia / 95 minutos	español	Visión irónica del Plan Marshall en España tras la guerra civil
<i>Boca a boca</i>	Manuel Gómez Pereira	Javier Bardem, Aitana Sánchez Gijón	1996	Comedia	español	Comedia de enredo, de muchos personajes, equívocos y situaciones divertidas.
<i>Carne trémula</i>	Pedro Almodóvar	Javier Bardem, Francesca Neri, Liberto Rabal	1998	Drama / 99 minutos	español	Relaciones de venganza entre un delincuente que ha cumplido su condena y el policía que le envió a prisión, en silla de ruedas debido a los disparos del delincuente.



Para hablar de una película, según sea buena, regular o mala, se pueden usar los siguientes comentarios:

- Es buena/ buenísima/ un peliculón/ genial/ fantástica/ alucinante/ una pasada/
- Es normal/ pasable/ regular/ ni fu ni fa
- Es mala/ malísima/ aburrida/ un rollo/ un rollazo/ un petardo/ un muermo/ un bodrio.



Aprovecha estas expresiones para hablar de las películas del cuadro, teniendo en cuenta la sinopsis, o sea, el argumento o el resumen de la película.

- Haz la sinopsis de una película (preferiblemente española), que hayas visto.



Para conseguir pelis españolas, puedes ir al Centro Cervantes. Si no, puedes buscar en el videoclub o en Internet.

¡De película!



A partir de este esquema, vamos a hacer el guión de una película:

- Elegid al/ a la protagonista: un joven ambicioso, un viejo rico, una mujer casada, etc.
- El/ la protagonista tiene un fin: tener éxito, recuperar la juventud, una vida más emocionante, etc.
- El/ la protagonista tiene que hacer algo para conseguir su objetivo. Describid lo que hace: engaña a la gente para quedarse con su dinero, intenta conocer a gente más joven, se va de viaje sola, etc.
- El/ la protagonista se encuentra con otra persona. Imaginad cómo es: un amigo que se convierte en su cómplice, una mujer viuda de su edad, un ex compañero de carrera, etc.
- El/ la protagonista tiene una serie de dificultades: la policía, el hijo de la señora, un posible amor que amenaza su matrimonio, etc.
- El protagonista/ la protagonista lucha contra esas dificultades: se escapa continuamente del policía que le persigue, se enfrenta al hijo de la mujer que ama, vuelve a casa sin decir nada para evitar complicar la situación, etc.
- El/ la protagonista consigue o no consigue el objetivo. Elegid un final feliz o triste.
- Y ¡suerte con la carrera cinematográfica!



¡Puedes utilizar los conectores que conoces para enlazar (unir) el texto!

¡De aquí a la fama!



TEMA 2:

MÚSICA
ESPAÑOLA

Alejandro Sanz



Tras haber vendido millones de discos por todo el mundo, Alejandro sigue imparable. Últimamente, ha lanzado sus Grandes éxitos 91-04. Este disco recopilatorio lleva muchas semanas en los primeros puestos de la lista de ventas. Además, en sus Grandes Éxitos incluye rarezas y varios dúos. Destaca también por su faceta de compositor.

- ¿Conoces este cantante? ¿Te gusta?
- ¿Qué estilo de música hace?
- ¿Qué canciones tuyas conoces?
- ¿Qué otros cantantes españoles conoces?
- ¿Qué sabes de la canción española?

***¡Por si no lo sabías!!***

Disco recopilatorio: disco en que un cantante recoge canciones de álbumes anteriores que han tenido mucho éxito.

Incluir: contener, poner una cosa dentro de otra

Rarezas: temas originales, singulares.

Dúo: canción interpretada por dos cantantes, también hace referencia a dos cantantes que interpretan juntos una canción.

Faceta: lado, perfil.

Compositor: el que compone o hace la música de las canciones.

- Esta letra es parte de una canción de Alejandro Sanz, ¡léetela!

No es lo mismo

Eres tanta gente, que dime
con quién hablo ahora.
¿No veis que no sois iguales?
¿Eres la de: "quédate conmigo,
prometo darte tormento, darte malos ratos..."?
yo te prometo si me escuchas, niña darte arte
que no es lo mismo que:
quédate y ya veremos
quédate y ya veremos...No

No es lo mismo ser que estar
no es lo mismo estar que quedarse... ¡que va!
tampoco quedarse es igual que parar
no es lo mismo
Será que ni somos, ni estamos,
ni nos pensamos quedar
pero es distinto conformarse o pelear
no es lo mismo... es distinto

No es lo mismo arte que hartar
no es lo mismo ser justo que "qué justo te va", verás
no es lo mismo tú que otra, entérate, no es lo mismo
que sepas que hay gente que trata de confundirnos
pero tenemos corazón que no es igual, lo sentimos... es distinto

Vale, que a lo mejor me lo merezco
bueno, pero mi voz no te la vendo
cuesta, y lo que opinen de nosotros
léeme los labios, yo no estoy en venta

Vale, que a lo mejor lo merecemos
bueno, pero la voz no la vendemos
cuesta, y lo que opinen de nosotros
léeme los labios, que a mí me vale madre

(...)

No es lo mismo basta o va a estar
ni es lo mismo decir, opinar, imponer o mandar
las listas negras, las manos blancas... verás
no es lo mismo
no gana el que tiene más ganas
¿no sé si me explico?
que hoy nadie quiere ser igual
que más te da
no es como un "ismo"... es distinto

Vale, que a lo mejor me lo merezco
bueno, pero mi voz no te la vendo
cuesta, y lo que opinen de nosotros
léeme los labios, yo no estoy en venta

Vale, que a lo mejor lo merecemos
bueno, pero la voz no la vendemos
cuesta, y lo que opinen de nosotros
léeme los labios, que a mí me vale madre

Tengo pomada pa tó los dolores
remedios para toda clase de errores
también recetas pa la desilusión

<http://www.coveralia.com/letras/no-es-lo-mismo-alejandro-sanz.php>



Tormento: sufrimiento, disgusto.

Darle malos ratos a alguien: hacer que lo pase mal.

Conformarse: contentarse con lo que hay, resignarse.

Hartar: fastidiar, cansar, agobiar.

Te va justo: apenas te va

Confundir a alguien: meterle la duda, hacer que se equivoque.

Merecer: hacerse uno digno de premio o, como en este caso, de castigo.

Costar: tener precio, resultar algo de difícil realización.

¡Entérate!: ¡date cuenta!

Me vale madre: Se dice en México. Significa que no me importa nada.

Remedios: medicamentos, soluciones.

Imponer: Obligar

Ismo: terminación en que acaban todas las palabras que hacen referencia a una doctrina o filosofía (comunismo, capitalismo, etc.)

HABLEMOS DE LA CANCIÓN...

Esta canción ha recibido muchas críticas porque utiliza muchos juegos de palabras y no tiene una letra muy clara, por lo que no es fácil de entender. Sin embargo, este tema se considera como el más político de la producción artística de Alejandro Sanz, aunque según el autor, es una canción que habla del individuo y, más que la expresión de una postura política, es el de una conciencia social.

- Busca en el texto los juegos de palabras.
- Las frases que expresan una postura política, comentándolas.
- Las frases que expresan rebeldía o inconformismo.
- Busca la canción en Internet y escúchala:
http://www.coveralia.com/discos/alejandro_sanz-no_es_lo_mismo.php



Dice la canción:

Lo que opinen de nosotros, a mí me vale madre.

• Esta expresión se dice sobre todo en México. En España se emplean otras fórmulas para expresar la indiferencia:

- (me, te, le) da igual
- (me, te, le) da lo mismo
- ¡Qué más (me, te, le) da!
- (me, te, le) es indiferente
- No (me, te, le) importa nada

Y de forma más familiar o coloquial se dice:

- (me, te, le) importa (un bledo, un pimiento, un pepino, un rábano, un huevo, un cuerno, etc.)
- Ahora, emplea estas fórmulas expresando tu indiferencia respecto a alguien o a algún tema como la política, la sociedad, las costumbres, el físico, etc.



Sabes que “no es lo mismo *Ser* que *Estar*”. Ahora intenta completar las frases siguientes teniendo en cuenta esta diferencia:



Recuerda que *ser* se emplea para expresar una característica permanente, estable, esencial en un nombre, y que *estar* es para expresar una característica temporal o circunstancial.

- ¡... muerto! Necesito descansar.
- ¡... hombre muerto! ¡Le mataré! (en una película)
- ... negro ¿y qué? ... orgulloso de lo que soy.
- ¡Qué negra ...! ¡Cómo se nota que has tomado el sol!
- Mi novio dice de mí que ... una orgullosa, porque nunca le quiero pedir perdón.
- ... muy guapa hoy, el rojo te queda muy bien.
- ... guapísima, todo le queda bien.
- ... tonto, no se entera nunca.
- perdona, es que ... tonta, no he dormido bien esta noche.
- Como persona es excelente, pero trabajando ... malísimo.
- ... malísimo, hoy no voy al trabajo.
- Necesito hablar contigo, ... urgente.
- ... urgente, hay que llevarlo al hospital ahora mismo.
- ¡Qué amable ...! Siempre tan atenta.
- ¡...muy amable hoy! A ver, ¿Qué es lo que me quieres pedir?
- ...usted libre de hacer lo que quiera.
- ¿... usted libre? (a un taxista).
- Esto ... rarísimo, yo no entiendo nada.
- El tiempo ...rarísimo, cambia cada dos por tres.
- ¡... duro este pan!

- ... una persona muy dura, no cede nunca.
- ... muy callado, ¿Qué te pasa?
- ... una niña muy callada, no habla mucho.



Fíjate cómo algunas palabras, cuando se pronuncian en la calle o en un ambiente familiar, no se dicen completas, y así pierden algunos sonidos:

*Tengo pomada pá tó los dolores
también recetas pá la desilusión*

😊 ¿Sabrías escribir las palabras incompletas como Dios manda, o sea, completas?

- Relaciona cada uno de estos cantantes con su estilo de música:
 - Flamenco
 - Pop
 - Copla
 - Rumba



TEMA 3:

¡A MÍ LO QUE ME GUSTA ES TAPEAR!!!



El tapeo es uno de los mayores atractivos culturales de España, y una de sus artes más tradicionales. Cuando el visitante recorre las diferentes regiones del país, tiene ocasión de comprobar la diversidad y riqueza de su gastronomía, así como de probar el arte de tapear, exclusivo de España, y lo que es mejor, gratuito en la mayoría de sus regiones. En muchos sitios, la tapa te la ganas sólo con pedir una bebida. Así que, cuando tengas la oportunidad de visitar España, no dudes en darle un capricho a tu estómago.

Andalucía, en concreto, es una de las regiones más conocidas con la tradición del tapeo. Y aunque esto no es ningún secreto, vamos a dar unas buenas recomendaciones para que cuando vayáis, el estómago se quede por lo menos contento.

En esta ocasión, os vamos a llevar a dar una vuelta por Granada. En esta ciudad, se puede elegir en la mayoría de los bares la tapa que se va a tomar. Es recomendable, que en esta tarde del viernes o del sábado, en la que uno se puede tomar un respiro, el tapeo se alargue más de lo previsto y que se pruebe el lomo con roquefort y el lomo con ali-oli. Si dejamos a un lado el lomo, es aconsejable que tomemos una rebanada de pan con salmón y otra de paté con anchoas y tampoco debemos privar a nuestros estómagos de un buen trozo de pan con jamón con tomate y un poquito de aceite de oliva. ¡Qué gloria! Está para chuparse los dedos.

Cuando se sale por esta bendita tierra con los amigos, si algo se puede comprobar es que las tapas siempre van salpicadas de ratos de alegría y de conversaciones al principio del recorrido sobre temas más serios y después más suaves. Sí, después se pasa a esos ratos de conversaciones tontas que también son necesarias. Merece la pena pagar 1,4 euros o un poco más o menos, dependiendo del lugar, para pasar ratos como éstos. ¿A qué esperas?

La Gaceta Universitaria, 21 de noviembre del 2005 (texto adaptado)



Atractivo: que atrae o llama la atención.

Comprobar: observar o confirmar que algo es cierto.

Diversidad: variedad

Exclusivo: propio únicamente de algo o alguien.

Alargarse: hacerse más largo.

Más de lo previsto: más de lo que piensa o planea uno.

Capricho: deseo que se tiene por algo no necesario, aquí, gusto.

Lomo: carne del dorso o espalda del cerdo.

Roquefort: un tipo de queso de sabor fuerte.

Ali-oli: una salsa a base de mayonesa y ajo.

Paté: pasta hecha de carne o hígado picado.

Anchoa: boquerón (un tipo de pescado) en vinagre y muy salado.

Salpicadas: de salpicar, manchar con un líquido que salta, pero aquí tiene un sentido figurado; significa que las tapas van acompañadas de conversaciones alegres y familiares.

Conversaciones tontas: sin mucho sentido, sin decir nada importante

Ratos: momentos.

- En España se puede ir de tapas todos los días pero ¿Cuándo suelen salir de tapas los españoles? ¿Por qué?
- ¿Qué significado tiene la costumbre del tapeo en la vida de los españoles?
- Además de ir de tapas, ¿conoces otras formas de ocio en España?
- ¿Conoces alguna costumbre marroquí parecida a la del tapeo?

Fíjate en estas oraciones:

- **Cuando** el visitante **recorre** las diferentes regiones del país, tiene ocasión de comprobar la diversidad.
- **Cuando tengas** la oportunidad de visitar España, no dudes en darle un capricho a tu estómago.
- Vamos a dar unas recomendaciones para que **cuando vayáis**, el estómago se quede contento
- **Cuando se sale** por esta bendita tierra con los amigos, se puede comprobar que las tapas van salpicadas de ratos de alegría.



Si te das cuenta, en estas oraciones **cuando** a veces va seguida de presente de indicativo, y otras de subjuntivo. ¿Por qué?

Muy sencillo:

Cuando lo que se expresa es una realidad temporal, **cuando** va seguida de indicativo.

Cuando lo que se expresa es una hipótesis de futuro, **cuando** va seguida de subjuntivo.

Así que, si lo que queremos es dar una información temporal real, diríamos, por ejemplo:

- Cuando **llueve**, nadie **trabaja** en el campo

Si lo que queremos es hacer una hipótesis, de posible realización en el futuro, diríamos:

- Cuando **llueva**, nadie **trabjará** en el campo

- Ahora, en las siguientes oraciones temporales, pon el verbo que está en infinitivo, en la forma correcta. Ten en cuenta que hay oraciones en presente, pasado y futuro:
 - Cuando el agua (estar) fría, a mí no me gusta bañarme.
 - Cuando mi padre (volver) de viaje, encontró todo cambiado.
 - Cuando (ser) mayor, lo entenderás
 - Cuando (querer) tomar un café, llámame.
 - Cuando (comer) mucho, nos sentimos mal.
 - Cuando (terminar) esto, me voy a acostar.
 - Cuando (aburrirse), saldremos a dar un paseo
 - Cuando la gente (salir), es para divertirse.

¿Te gusta el buen comer?



En español para hablar de una comida que nos haya gustado, podemos decir que:

- Está para chuparse los dedos/ de rechupete/ de gloria bendita/ de escándalo/ de muerte/ rico (a)/ riquísimo (a)/ bueno (a)/ buenísimo (a), etc.
- ¡Qué gloria!, ¡Qué rico (a)!, ¡Qué bueno (a)!, etc.
- Si no nos gusta podemos decir:
 - Está mala/ malísima/ / incomedible/ asquerosa
 - ¡Qué malo (a)!, ¡Qué asco!



Y cuando se sale de tapas con un grupo de amigos, existen diferentes fórmulas de pago. Las más habituales son:

Por ronda: cuando se sale en grupo, se suele pedir varias veces. Cada vez que se pide es una ronda. Una forma de pagar consiste en que, cada vez, que se pida una ronda, pague uno diferente del grupo.

El fondo común: se fija una cantidad de dinero que cada uno del grupo de amigos tiene que aportar. El total es el fondo común del que hay que ir pagando las consumiciones.

A escote: cada uno paga lo que consume.

TAPAS

1. Pan con ali-oli
2. Aceitunas aliñadas
3. Jamón serrano
4. Pan tomate con jamón
5. Chorizo
6. Queso manchego
7. Pimientos asados
8. Boquerones
9. Salpicón de pulpo
10. Patatas ali-oli
11. Tortilla española
12. Patatas bravas
13. Champiñones salteados al ajillo
14. Albóndigas
15. Pollo rebozado
16. Pincho de carne
17. Chorizo al vino
18. Empanadas de carne/ atún
19. Croquetas de gambas
20. Sepia a la plancha
21. Sardinas asadas
22. Gambas al ajillo
23. Calamares a la romana

- Ahora, imagínate que estás de tapas con unos amigos en España. Tenéis que pedir bebidas, elegir una tapa del menú (podéis manifestar si os gusta o no), y luego al final, pagar.
- Elaborad un diálogo y representadlo en clase.



Para pagar, te conviene saber que un euro equivale a 10 DH

Ten en cuenta que en España los hábitos alimenticios son diferentes, debido a que la cultura es diferente. Si no puedes tomar algunas tapas, también lo puedes manifestar, diciendo el porqué (porque mi religión no me lo permite, porque no puedo comer cerdo, etc.), pero ten en cuenta que no sería muy apropiado decir por ejemplo “es asqueroso”, o “qué asco”.

TEMA 4:



Vida nocturna

Los jóvenes españoles, estudiantes o trabajadores, llegada la noche, se lanzan a la calle en busca de diversión, fenómeno que se conoce como "marcha", y que normalmente se da los fines de semana. Los lugares más frecuentados son los bares y discotecas, que se llenan hasta los topes. En las ciudades y pueblos siempre hay una zona "de marcha" donde se concentran todos estos sitios de ocio. Entre amigos, los jóvenes se sienten en un mundo de iguales. Estar juntos, simplemente callejeando, es una forma más de diversión.

Cuando se sale de marcha o de "copas" no es costumbre permanecer mucho rato en un solo bar. Lo más habitual es que se recorran varios a lo largo de la noche, y donde el buen tiempo lo permite, la gente suele quedarse en la calle, a la puerta de los locales. Incluso los más jóvenes, cuya economía no da para pagar las copas en los bares, montan su propia fiesta en la calle, reuniéndose, sin más, en una plaza pública para charlar y beber hasta bien entrada la madrugada. Y para ello, participan con una cuota para comprar las consumiciones en común y que les sale mucho más económica que los bares. Este fenómeno, conocido como "botellón" o "botellona" trae de cabeza a los responsables de los ayuntamientos, puesto que los vecinos de esas zonas se quejan de las altas cotas de ruido, que no les dejan conciliar el sueño hasta altas horas de la madrugada, y de la gran cantidad de basura que se genera en las calles a causa del botellón.

Los padres, aunque tienen asumido este tipo de salidas nocturnas, el tema del horario lo aceptan a regañadientes, y no entienden por qué sus hijos salen de casa a la hora en que deberían regresar, y como los hijos no tienen hora de volver a casa, ellos no pueden dormir tranquilos, sobre todo cuando están en una edad muy adolescente, entre los 14 o 15, que es cuando empiezan a salir de marcha.



Nocturna: de noche

Frecuentados: visitados con frecuencia

Bar: en España, local, más económico que un restaurante, donde se toman, generalmente de pie, bebidas, no necesariamente alcohólicas, tapas y algunas comidas rápidas.

Hasta los topes: totalmente, completamente

Madrugada: primeras horas de la mañana.

Cuota: participación, cantidad de dinero.

Consumición: lo que se consume o se toma en un café o local público

Cotas: niveles

Concentrarse: juntarse, agruparse

Callejear: pasear por las calles

Recorrer: ir de un sitio a otro

Dar para: permitir

Conciliar el sueño: dormir

Generar: producir

Asumido: aceptado, admitido.

Traer de cabeza: preocupar, molestar.

A regañadientes: aceptar algo obligados, con disgusto.

- ¿Qué hacen los jóvenes españoles los fines de semana para divertirse?
- ¿Cuáles son sus locales preferidos?
- ¿Qué hacen los jóvenes que no pueden pagarse las copas en los bares?
- ¿Por qué preocupa el fenómeno de botellón a los ayuntamientos?
- ¿De qué se quejan los vecinos?
- ¿Por qué se preocupan los padres?
- ¿Y tú Cómo te diviertes?



¡Lo pillas, tío!!!!



Gaceta Universitaria, 21 de noviembre 2005

Para que no andes perdido como *Bok*, debes saber que los jóvenes españoles tienen un lenguaje especial, puesto que suelen utilizar palabras que, a lo mejor, los más mayores no dicen. Algunas incluso se repiten con mucha frecuencia en una conversación, a modo de "muletilla". Aquí tienes una pequeña muestra:

Tío (a): chico (a)

Pibe (a): chico (a)

Quillo (a): chico (a)

Macho: hombre, chico

Pillar algo: entender, coger.

Mogollón: mucho

Caña: diversión

Colega: amigo, compañero

Guay: muy bien

Molar: gustar mucho

Flipar: gustar mucho, sorprender

Pasar de algo: no hacer caso

Pirarse: marcharse

Rollo: aburrimiento

• Ahora, habla con tu amigo de lo bien que lo vais a pasar este fin de semana. (Intenta imitar el lenguaje de esos jóvenes).



En el español corriente, existen muchas “expresiones hechas”, es decir, unas frases que siempre se dicen de la misma forma, y que tienen un sentido figurado. Por ejemplo: “traer de cabeza” significa preocupar a alguien o causarle molestia, “a regañadientes” significa resignarse a aceptar algo, sin querer hacerlo, “de rechupete”, significa muy bueno. Aquí tienes algunas más, relacionadas con el color:

Quedarse en blanco: olvidarse uno de lo que va a decir

Quedarse blanco: ponerse pálido del susto

Poner negro a alguien: ponerle furioso, provocar su enfado

Poner verde a alguien: criticarle, hablar mal de él

Ponerse morado: comer más de la cuenta

Ser verde: ser sinvergüenza.

Ser lila: ser tonto

• **Ahora, utiliza frases hechas para decir los siguientes mensajes:**

- ¡Qué viejo más sinvergüenza! Se queda mirando a todas las que pasan.
- Con el hambre que tenía, en la cena comí demasiado.
- ¡Tanto estudiar y en el examen se me olvida todo!
- Se llevó un buen susto.
- ¡Esa mujer me pone furiosa! No la aguanto, ni ella a mí, siempre me está criticando.
- Le digo que el examen es por la mañana y va y se presenta por la tarde ¡Hay que ser estúpido!.



Gesticulando, se entiende la gente...

• **Fíjate en estos dibujos**



Sabes que cuando hablamos, queriendo o sin querer, gesticulamos, es decir, acompañamos las palabras de una serie de gestos que nos ayudan a expresarnos.



Ilustraciones extraídas del Diccionario de gestos, J. Coll. Edelsa

¿Serías capaz de relacionar cada uno de estos mensajes con el dibujo que le corresponde?

- ¿Por qué ha venido la policía? ¡Esto me huele mal!
- ¡Éste me las pagará todas! ¡Te lo juro por lo más sagrado!
- ¡Corta el rollo ya! ¡Que llevas una hora hablando!
- Nunca quiere pagar nada, ¡eso sí que es tener cara!
- ¡Como me den el trabajo, sí que voy a ganar dinerito!

- **Acompaña los siguientes mensajes de los gestos adecuados:**
 - ¡La comida estaba *de rechupete!*
 - ¡La calle estaba así de gente! ¡*a tope!*
 - A ver, ¡*piensa!* ¿Crees que si fuera verdad, no te lo habría dicho?
 - Para este proyecto hace falta *dinero*, y no palabras.
 - ¡Fuera de mi casa!
- **compara tus resultados con los de tus compañeros.**
- **¿Crees que los gestos significan lo mismo en todos los sitios?**



¡Preocupación en el ayuntamiento!



- ¿Cómo solucionarías el problema del botellón?
- ¿Qué otras alternativas de ocio le propondrías a los jóvenes?
- Debate el tema con tus compañeros. Haced sugerencias para resolver el problema.



Si durante el debate quieres interrumpir a tu compañero, debes hacerlo adecuadamente, diciendo, por ejemplo: Perdona, un momento, ¿me dejas decir algo?, etc.



Para recomendar o sugerir, puedes utilizar las siguientes expresiones:

- Yo sugiero, propongo, recomiendo que...
 - Creo que sería recomendable/ útil/ oportuno...
 - Yo en su lugar/ que ellos + condicional
 - No estaría de más...
 - ¿Por qué no intentar...?
- **Para expresar tu acuerdo con tu compañero puedes decir:**
 - De acuerdo/ vale/ Sí, quizá, sí/ Sí, tienes razón/ Estoy (muy, plenamente, totalmente) de acuerdo/ Comparto tu opinión, etc.
 - **Para expresar tu desacuerdo con tu compañero puedes decir:**
 - ¿Tú crees?/ No, no creo/ No estoy (nada) de acuerdo/ ¡Qué va!, etc.

TEMA 5:



Se dice de España...

Ni el sol y playa, ni la gastronomía, ni el flamenco. Es el carácter festivo español la característica con la que arrancan la mayoría de las guías extranjeras más vendidas sobre España. Muchas de ellas realizan detallados listados de las fiestas populares, que se describen como la más atrayente de las expresiones del carácter español. Y para vida nocturna, la madrileña. Las guías utilizan la conocida frase de la movida madrileña 'Madrid me mata' para anunciar a sus paisanos que la noche se alarga hasta el día siguiente en la capital.

Los partidos de fútbol más significativos, como la final de la Copa del Rey, están incluidos en algunas guías japonesas como fiestas populares, junto a los Sanfermines o las Fallas.

La siesta, el piropo o las propinas son costumbres que, con extrañeza y cierta ironía, el turista que llega guía en mano a España comienza a conocer.

Entre los consejos de una guía alemana está que la propina 'se deja tirada en la mesa', a diferencia de la costumbre germánica de dársela en mano al camarero. Tirar los palillos al suelo del bar, tutearse sin sentirse ofendido o evitar entrar a un restaurante a cenar a las siete de la tarde (demasiado pronto) son las advertencias que se hacen al viajero extranjero.

Tópicos clásicos como los toros o el flamenco son tratados en capítulos aparte por las guías japonesas. El flamenco no es portada de ninguna de las guías internacionales y ha pasado a situarse más en las guías específicas de Andalucía. La tapa, la paella o la comida catalana siguen siendo el mayor reclamo, aunque, los museos y el turismo cultural se mencionan como excusas para visitar España⁹.



Arrancar: aquí, comenzar.

Movida: marcha, diversión nocturna

Incluido: metido, puesto

Sanfermines: fiesta de toros típica de Pamplona

Fallas: fiesta típica de Valencia en la que se queman públicamente figuras de madera y cartón.

Piropo: comentario bonito o halagador, especialmente dirigido a una mujer.

Extrañeza: sorpresa

Germánica: alemana

Tutear: hablarle alguien de tú en vez de usted.

Ofendido: disgustado, molesto.

Advertencia: aviso, consejo.

Tópico: idea o juicio generalizado que se forma acerca de un grupo o país, y que circula sin cuestionar si es cierto.

Específicas: particulares, propias de algo.

Reclamo: publicidad, llamada, atracción

Mencionar: nombrar, citar

Excusa: pretexto, motivo débil.

⁹ Texto adaptado de Sara Brito, "España según las guías de viaje" en *Cinco Sentidos*, (02-08-2004) Madrid, versión electrónica en www.cincodias.com.

- ¿Cómo presentan las guías turísticas España?
- ¿Qué elementos, según las guías turísticas, son los que definen el carácter español?
- ¿Por qué los turistas que leen las guías turísticas, se sorprenden una vez que observan costumbres españolas como el piropo o la propina?
- ¿Qué consejos ofrecen las guías a los turistas que visiten España?
- ¿Crees que es cierta la imagen que ofrecen de España esas guías?

FÍJATE EN ESTAS ORACIONES:

- Es el carácter festivo español la característica **con la que** arrancan la mayoría de las guías.
- Realizan listados de las fiestas populares, **que** se describen como la más atrayente de las expresiones del carácter español.
- La siesta o las propinas son costumbres españolas **que** el turista comienza a conocer.
- Tutearse o evitar entrar a un restaurante a las siete son las advertencias **que** se hacen al viajero extranjero.



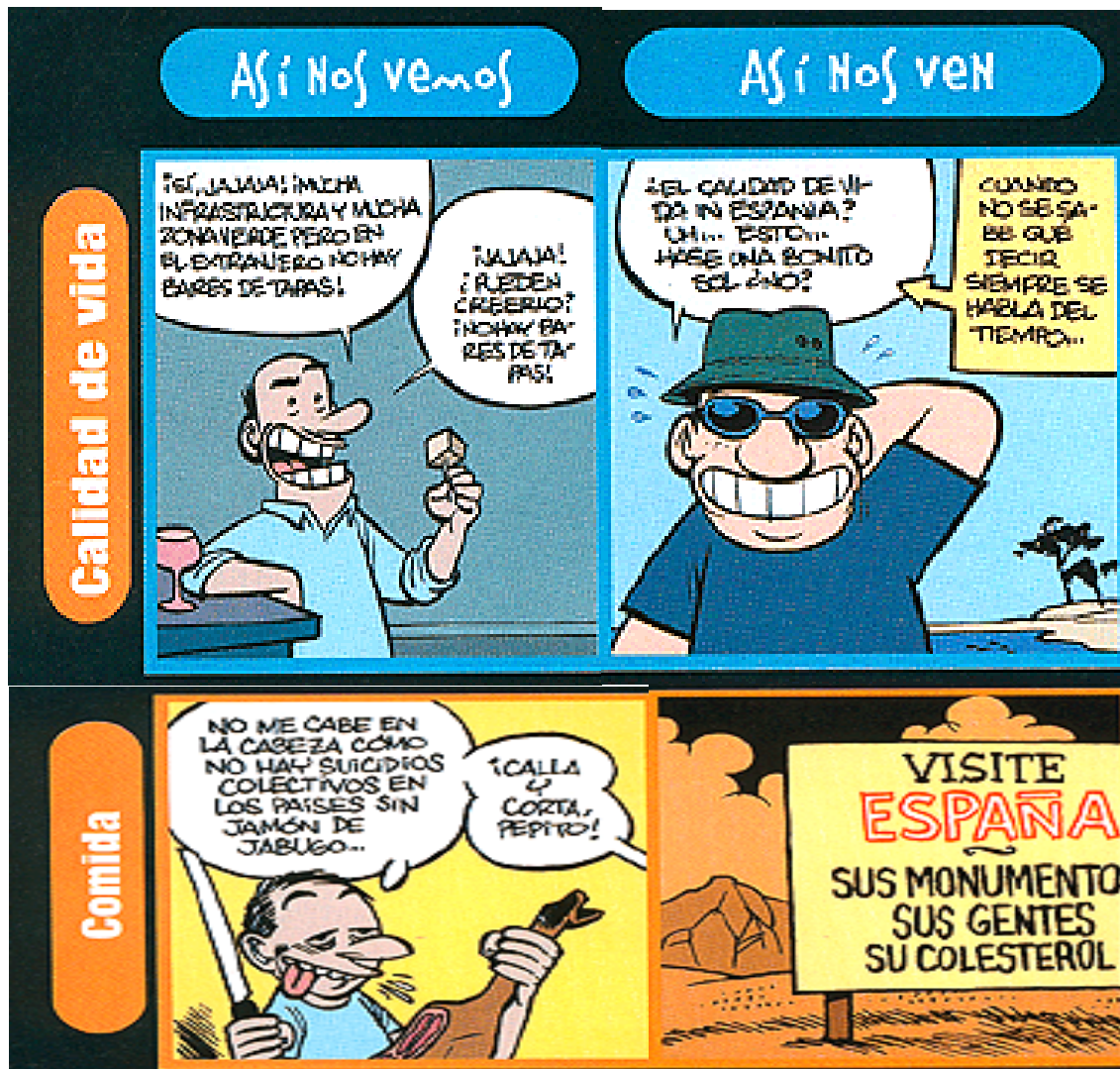
Date cuenta de que en estos ejemplos, lo que tenemos en realidad, es dos oraciones unidas por un elemento relativo *que*. Pues bien: los relativos sirven además de, para unir dos oraciones, para evitar repetir innecesariamente un elemento que ya ha aparecido en la primera de ellas. Para entenderlo mejor, vamos a escribir las oraciones sin relativo.

- El carácter festivo es una característica del español. La mayoría de las guías arrancan **con la característica** del carácter festivo español.
- Realizan listados de las fiestas populares. **Estas fiestas populares** se describen como la más atrayente de las expresiones del carácter español.
- La siesta o las propinas son costumbres españolas. El turista comienza a conocer **esas costumbres españolas**.
- Tutearse o evitar entrar a un restaurante a las siete son las advertencias. Al viajero extranjero se le hacen **esas advertencias**.

- **Ahora, evita repeticiones en las oraciones siguientes:**

- La gente visita España en invierno. **La gente** sabe que no siempre hace calor allí.
- El tapeo es una costumbre española. **El tapeo** no es gratis en todos los sitios.
- No a todos los españoles les gustan los toros y el flamenco. España se conoce **con los toros y el flamenco**.
- La siesta es una costumbre mediterránea. No todos los españoles llevan esa **costumbre mediterránea** de forma estricta.

Y TÚ, ¿QUÉ SABES DE ESPAÑA?



<http://www.eljueves.es/revista/numeros/1206/preview1.asp>

- La imagen que tienes hasta ahora de los españoles es de:

- Fiesteros y perezosos
- Impuntuales (no llegan nunca a tiempo)
- Religiosos
- Graciosos (hacen reír)
- Trabajadores
- Inteligentes
- Racistas
- Prepotentes (se creen superiores)

- Elige dos opciones de las anteriores y justifícalas.

- ¿Cómo son físicamente los españoles?



Ya sabes que sobre España existen muchos tópicos...

- Pero no sólo existen estereotipos o tópicos sobre España fuera de ella, sino también dentro, y así se atribuyen diferentes características -generalmente negativas- a sus diferentes regiones:
 - De los andaluces, se dice que son graciosos, pero también que “hablan mal”, que son unos vagos y que sólo piensan en la fiesta y en las mujeres. De los leperos, (vecinos de Lepe, un pueblo de Huelva) que son unos tontos.
 - De los catalanes, que son unos tacaños y que odian gastar dinero.
 - De los vascos que son unos brutos y unos presumidos.



Chistes a tutiplén... 😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄😄

- **¿Por qué los leperos guardan los periódicos en la nevera?**
 - Para tener noticias frescas.
- **Un vasco va a afeitarse. Cuando el peluquero le va a echar jabón le dice:**
 - Déjate de tonterías, que yo soy de Bilbao y no necesito jabón. Total, que el peluquero empieza a afeitarse sin jabón. Después de un rato, el vasco estaba hecho un Cristo, con sangre por todos los lados. Ya el vasco sin poder más, y cuando el peluquero se disponía a afeitarse la garganta dice:
 - Mira tío, aquí échame algo de jabón, es que no soy del mismo Bilbao, ¿sabes?
- **Un día se oye en los altavoces del aeropuerto de Lepe:**
 - Atención, atención. Os tengo dicho que no echéis miguitas de pan en la pista, que los aviones bajan solos.
- **Esto es un catalán al que se le acaba de morir la mujer y va al periódico a poner la esquela. Se queda en el mostrador un momento pensando y, por fin, entrega el impreso al encargado del periódico. Este lo mira y lee "Marta muerta".**
 - Oiga, ¿no es un poco corto como esquela?
 - Sí, pero como aquí hay que pagar por cada palabra.
 - Claro, claro, pero las cinco primeras le cuestan lo mismo, así que puede poner algo más.

El catalán lo piensa y dice, ah, muy bien, pero tengo que pensar un poco. Volveré esta tarde. Por la tarde vuelve el buen hombre y entrega el impreso al encargado. Este lo lee y pone: "Marta muerta, vendo Seat Toledo".
- **¿Qué hace un gallego vestido de vampiro conduciendo un tractor?**
 - Siembra el pánico.
- **Un andaluz va a Cataluña y le pregunta a un amigo catalán:**
 - ¿"Quillo", cómo se "dise" "edifisio" en catalán?
 - Edifici, le contesta éste.
 - ya sé que "e" "difisi", por eso te lo pregunto.

Hecho un Cristo: herido y sangrando.

Disponerse a: prepararse para

Miguitas: pequeños trocitos de pan

Esquela: Aviso de muerte de alguien que se publica en un periódico.

Vampiro: muerto viviente

Pánico: terror, miedo.

- ¿Conoces algún chiste sobre los españoles?
- ¿Serías capaz de contar algún chiste sobre la gente del norte de Marruecos, de los del sur, de los campesinos, de los beréberes, etc.?
- ¿Crees que es cierta la imagen que reflejan los chistes? ¿Por qué?
- ¿Qué tópicos piensas que existen sobre los marroquíes o las costumbres de Marruecos? ¿Son ciertos?
- ¿Por qué crees que existen esos tópicos?



Recuerda que para expresar tu opinión, puedes utilizar las fórmulas siguientes:

- Yo pienso, creo, opino, etc. + que
- A mi parecer/ juicio/ modo de ver...
- En mi opinión...
- Desde mi punto de vista particular...



A veces los cambios que se producen al hablar no son sólo porque no se oye todo, sino porque no se dice todo. Fíjate en este chiste.

- Un andaluz va a Cataluña y le pregunta a un amigo catalán:
 - ¿"Quillo", cómo se "dise" "edifisio" en catalán?
 - Edifici, le contesta éste.
 - ya sé que "e" "difisi", por eso te lo pregunto.
- ¿Por qué se ha producido el malentendido entre el catalán y el andaluz?
- ¿Qué es lo que ha querido decir el catalán?
- ¿Qué ha entendido el andaluz?
- Reconstruye el mensaje del andaluz.



Estar hecho un Cristo...

- ¿Recuerdas las expresiones hechas? En español, existen muchas de origen religioso, pero que se utilizan con un significado diferente. Por ejemplo: "Estar hecho un Cristo" significa estar malherido, maltratado o tener una salud muy deteriorada.

“Hablar en cristiano” significa hablar claro o hablar en español. Aquí tienes unas cuantas más:

No saber de misa la mitad: ignorar algo y no poder hablar de él

Que diga (n) misa: expresión con la que se indica la indiferencia hacia las opiniones de los demás.

Ir algo a misa: ser indiscutible.

No estar católico: estar enfermo o indispuesto

Llorar como una Magdalena: llorar mucho o desconsoladamente

Ser algo mano de santo: ser una solución eficaz



Ahora, habla en “cristiano”

- Hoy **estoy indispuesto**, no iré al trabajo.
- Este hombre **no sabe nada**, no sé por qué opina de lo que no sabe.
- La pobre, lloraba **desconsoladamente**.
- Para ella, lo que dice su marido **es indiscutible**.
- Oye, ¡Estas pastillas **son muy eficaces!**
- Después de la pelea que tuvo, volvió **a casa herido y con la cara destrozada**.
- A mí no me importa la gente, ¡que diga **lo que quiera!**



EVALUACIÓN:



Calendario de las fiestas españolas

Enero:	Los Reyes Magos. La Tamborrada (Festival de los tambores). San Sebastián.
Febrero:	Carnaval. Cádiz y Tenerife. San Valentín (Día de los Enamorados).
Marzo:	Las Fallas (La Nit de Foc). Valencia. Día del Padre.
Abril:	La Semana Santa. Málaga, Sevilla, Valladolid, etc. Batallas de Moros y Cristianos. Elche (Alicante). Feria de Abril. Sevilla.
Mayo:	Romería del Rocío. Almonte (Huelva). Día de la Madre.
Junio:	Corpus Christi. Toledo.
Julio:	San Fermín. Pamplona (Navarra).
Agosto:	Carreras de caballos. Jerez de la Frontera (Cádiz).
Septiembre:	Fiesta de la Vendimia. Logroño (La Rioja).
Octubre:	Fiesta del Pilar. Zaragoza.
Noviembre:	Día de los difuntos.
Diciembre:	Navidad. Día de los Inocentes.

Este es el calendario de las fiestas principales que se celebran en España. Las fiestas en las que no se indica un lugar de celebración se celebran en todo el territorio español:

- Busca información en Internet y di las manifestaciones o costumbres que se relacionan con cada fiesta:

<http://www.yatv.com>

<http://www.sanfermin.com>

<http://www.cantabriajuven.com/escalante/escalante.html>

http://www.acmontpellier.fr/pedagogie/disciplines/espagnol/pag_fiestas/fiestas.htm

- Esta tabla representa los gustos de los españoles en materia de ocio, según una encuesta del CIS (Centro de Investigación sociológica):

	%		%
Estar con la familia	76	Ver deporte	33
Ver la televisión	69	Hacer deporte	32
Estar con amigos/as	54	Ir al cine	27
Leer libros, revistas	45	Salir con mi novio/a o algún chico/a	18
Oír la radio	43	Ir a bailar	17
Escuchar música	42	Ocuparse del jardín	10
Salir al campo, ir de excursión	40	Ir al teatro	8

<http://www.cis.es/boletin/10/est2.html>

- Según la tabla ¿qué es lo que más les gusta hacer a los españoles en su tiempo libre? ¿Qué significan estos datos?
 - ¿Qué piensas ahora de los españoles?
- Relaciona palabras de las dos listas para formar el nombre de las diferentes actividades de ocio que se pueden hacer en España¹⁰:

- Degustar
- Visitar
- Navegar en Internet
- Ir al
- Leer libros
- Bailar
- Tomar copas
- Pasear
- Comer
- Comprar
- Sentarse

- las catedrales
- en la biblioteca
- galerías de arte
- parque de atracciones
- buenas tapas
- por las calles
- en un centro comercial
- monumentos
- en una terraza
- museos
- por un parque
- teatro
- en buenos restaurantes
- en las discotecas
- en un cibercafé

¹⁰ Tomamos esta actividad de Palomino (2001: 18).

- Lee este fragmento del filólogo e historiador Américo castro, titulado “herencias árabes”

Las costumbres conservadas por los cristianos son vivo reflejo del prestigio musulmán (...) La costumbre de cubrirse el rostro las mujeres no ha mucho que se practicaba en Tarifa (Cádiz) (...) Multitud de cortesías sólo adquieren sentido cuando las examinamos a esta luz islámica. Al mostrar a una persona amiga un objeto de valor que nuevamente se posee, si aquella lo elogia, lo correcto es decir: está a su disposición. Los musulmanes siguen usando hoy estas fórmulas de ofrecimiento, de lo que poseen. Es musulmana la costumbre de decir “esta es su casa” a quien la visita por primera vez. Al marcharse el visitante, se le dice “ya sabe que ha tomado posesión de su casa”; todo ello es herencia árabe.

Herencias: bienes que dejan los muertos, aquí, lo que dejaron los árabes
Cubrirse el rostro: taparse la cara
Cortesía: acto con el que se muestra atención o afecto.
Adquirir: lograr, tener sentido
Elogiar: destacar o alabar las cualidades de algo o alguien

- ¿Qué platos comerías con la mano en España?

- Un pollo asado
- Albóndigas con tomate
- Una paella
- Marisco
- Unas sardinas
- Unos canapés
- Carne con patatas

- ¿En qué sitios se puede regatear en España?

- Al comprar un móvil
- En un mercadillo
- En el supermercado
- En una tienda de ropa o de zapatos



TEST CULTURAL

- Invitas a un amigo español a comer en tu casa ¿qué comportamientos crees que le pueden extrañar o chocar?
 - Le abres la puerta y le das la bienvenida
 - Le invitas a pasar al salón
 - Le sirves un té primero
 - Para comer, sirves un pollo asado en un plato grande para todos
 - No pones cubiertos

- Cortas un trozo de pollo con la mano y se lo pones delante para que coma
 - Si ves que no come o que deja de comer pronto, insistes en que siga comiendo
 - Después de la comida le sirves otro té con pastas
 - Cuando se dispone a marcharse, insistes en que se quede un rato más
 - Ya en la puerta, le invitas a que te haga otra visita, pero no concretas el día.
- **¿Si no quiere comer o seguir comiendo qué piensas?**
 - Me desprecia, no quiere comer en mi casa
 - No tiene hambre o no le gusta la comida
 - Es tímido, quiere que le insista
 - **Justifica tus respuestas: ¿Por qué crees que algunos comportamientos le pueden parecer extraños a un español?**
 - **Un amigo español te invita a comer en su casa ¿Qué comportamientos te podrían extrañar o chocar?**
 - Te recibe en la puerta y te da la bienvenida
 - Una vez en el salón, te pregunta si quieres tomar algo
 - Te invita más tarde a sentarte en la mesa
 - En la mesa hay una botella de vino y te pregunta si quieres una copa
 - Hay diferentes platos, y uno de jamón
 - Te pone un plato individual y te pregunta cada vez que te va a servir algo
 - Al final de la comida te pregunta qué quieres de postre: una fruta, un flan o un café
 - Cuando te dispones más tarde a marcharte, te dice que todavía es pronto
 - En la puerta se despide de ti.
 - **¿Explica por qué algunos comportamientos te han chocado?**



Allá donde fueres, haz lo que vieres...

- ¿Sabes lo que significa este refrán? ¿Compartes este juicio?
- Formad grupos, y debatid el tema, defendiendo cada uno su postura.



¿Sabes lo que es un trabalenguas?

- Es un juego de frases con repeticiones de sonidos difíciles de pronunciar. ¡Vamos a decir trabalenguas en español!

**El cielo está enladrillado
¿quién lo desenladrillará?
el desenladrillador que lo desenladrille
¡buen desenladrillador será!**

**Perejil comí,
perejil cené
y de tanto comer perejil
me emperejilé.**

**Paco Peco, chico rico,
le gritaba como loco a su tío Federico.
Y éste dijo: Poco a poco,
Paco Peco,
¡poco pico!**

**Tres tristes tigres
triscan trigo
en un trigal.**



Juan Ramón Jiménez
(España, 1881-1959)



Poeta español y premio Nobel de Literatura, tenía una ortografía muy peculiar, puesto que no usaba nunca la letra **g** cuando sonara como **j**

• Eres un miembro de la Real Academia Española ¡Corrígele a Juan Ramón Jiménez!

(El mundo jira que jira,
ruedas que nunca se
unen
en una rueda total)

¡Un solo día de vida,
un día completo y todo,
que no se acabe jamás!

Ajuste, Canción (1936)

Todas las rosas son la
misma rosa,
amor, la única rosa.
Y todo queda contenido
en ella,
breve imagen del
mundo,
¡amor!, la única rosa.

*La única rosa, Canción
(1936)*

¡Intelijencia, dame
el nombre exacto de
las cosas!
... Que mi palabra sea
la cosa misma
creada por mi alma
nuevamente

Eternidades



La Real Academia Española se fundó en 1713. Su propósito fue el de "fijar las voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza".

CONCLUSIONES GENERALES:

Al emprender esta investigación, nos proponíamos como objetivo principal el de inquirir sobre la enseñanza del español en la secundaria marroquí al pie del aula, con el fin de rastrear los problemas que encierra esta enseñanza, analizar las dificultades que tiene el alumno marroquí a la hora de optar por el español como segunda lengua extranjera, así como la evolución acontecida en el seno de esta enseñanza, desde el momento en que se implanta oficialmente en el sistema educativo marroquí, hasta el momento actual, siguiendo, principalmente un procedimiento descriptivo. Para esta empresa, nos hemos dotado de los instrumentos necesarios, sirviéndonos, en primer lugar, de las producciones lingüísticas de los alumnos, y en segundo, de los materiales que han sido los principales soportes de esta enseñanza a lo largo de tres décadas, y así, a través del análisis de este extenso corpus de muestras orales y escritas de alumnos marroquíes, y de otro conformado por catorce manuales de español como lengua extranjera, hemos hecho una serie de deducciones, que, evidentemente, distan de ser perentorias, y, que, en todo caso, quedan susceptibles de revisión, crítica o rectificación.

A la luz del análisis que tenía por objeto las producciones de los alumnos, nos hemos percatado de una serie de fenómenos que se producen en el aprendizaje del alumno, algunos -como es lógico- específicamente

inherentes a ese proceso, tratándose básicamente de errores interlingüísticos o de desarrollo y que son los que puede cometer cualquier aprendiz de una lengua extranjera, o de carácter idiosincrásico que se relacionan directamente con su lengua materna.

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

En el plano morfosintáctico, esta interferencia se manifiesta en el calco de algunas estructuras sintácticas propias del árabe o en la dificultad que experimenta el alumno para aprehender el tan vasto sistema verbal español, en contraposición al árabe, mucho más escueto, particularmente, en lo que se refiere a los usos.

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

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

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

En lo tocante al análisis de los materiales didácticos que han venido vehiculando esta enseñanza, y partiendo del análisis de una amplia selección de manuales correspondientes a más de tres décadas, hemos podido hacer las siguientes valoraciones:

- La década de los setenta, época en que la enseñanza marroquí en materia de lenguas extranjeras se halla todavía vulnerable, la enseñanza del español se presenta totalmente dominada por una tradición francesa, que persistirá hasta bien entrados los noventa. Los manuales utilizados en esa época son todos de confección francesa y utilizan el francés como lengua vehicular.
- El uso de una metodología estructural es el denominador común en esa década, que se prolonga en los ochenta y parte de los noventa.
- Los documentos seleccionados, a pesar de ser auténticos, las más de las veces no se adecuan ni al nivel ni a las necesidades de los alumnos y apuestan, casi exclusivamente, por el texto literario.
- Siendo el procedimiento elegido una metodología estructural, los contenidos morfosintácticos responden a este criterio, y la ejercitación persigue la consolidación de las estructuras de la lengua, mediante la imitación o la repetición. Los contenidos comunicativos, en cambio, se hallan totalmente ausentes.
- La selección léxica se antoja absolutamente arbitraria y supera infinitamente las posibilidades del alumno. El vocabulario sólo se explica mediante listas traducidas al francés y no constituye el objeto de ninguna actividad.
- Los contenidos culturales acusan una visión subjetiva y parcial, que se traduce en una imagen totalmente obsoleta de España, propulsada por unos contenidos poco objetivos y claramente desfasados. Ni que decir que los documentos, que no aparecen contextualizados ni fechados, contribuyen a “levantar falso testimonio”, en la medida que las coordenadas espacio-temporales que deben de ubicar esos documentos, son omitidas o trastocadas.

De esta manera, la realidad que -presuntamente- plasman queda, inexorablemente, desdibujada.

- Culminada la década de los setenta, la de los ochenta no aportaría, con todo, grandes cambios, puesto que, en materia de enseñanza de lenguas extranjeras, se asiste al mismo panorama y Francia sigue manteniendo plenamente la potestad y supervisión que se le había confiado en este ámbito.
- El análisis del segundo grupo de manuales desvela que la predilección la siguen teniendo los materiales franceses, y a excepción del método *Para empezar*, de orientación comunicativa, todos los demás conservan los presupuestos de una metodología estructural, con ligeras variaciones, que prioriza los objetivos lingüísticos, en detrimento de otros de carácter comunicativo o cultural.
- En relación a los documentos seleccionados, cabe señalar que, junto al texto literario que mantiene su indiscutible protagonismo, paulatinamente se van incorporado otros documentos auténticos como el anuncio publicitario o el artículo de prensa y otros elaborados, aunque, la mayoría de las veces se producen desligados de su contexto pragmático y se tiñen de una evidente artificialidad, quedando bien lejos de plasmar las manifestaciones del habla real.
- El trabajo de los contenidos morfosintácticos y léxicos no presenta ninguna novedad, y los comunicativos continúan sin contemplarse entre los objetivos de esos materiales.
- La presencia de los contenidos culturales, aunque cuantitativamente significativa, cualitativamente queda lejos de integrar la cultura en el conjunto

de los objetivos propuestos, presentándose éstos de forma arbitraria, y muchas veces, injustificada, al no tener correspondencia ni incumbencia con el tema abordado, y, al prescindir de su marco referencial, la mayoría de las veces, aparecen descontextualizados o ubicados dentro de un marco que no les corresponde.

- Desde una metodología que prioriza los objetivos lingüísticos, y según refleja el análisis en estos materiales, los contenidos culturales no constituyen un claro objetivo a tener en cuenta, ni muchísimo menos, un ingrediente relevante que haya que contemplar e integrar en el conjunto de los contenidos, y, por supuesto, se carece absolutamente de una orientación contrastiva o intercultural que hiciera al alumno cuestionar sus esquemas propios y que fomentara un visión relativista, objetiva o desligada del mito.
- El hecho de que estos materiales estén destinados específicamente a alumnos franceses, y que por motivos ajenos y, en definitiva, poco didácticos, se hayan trasladado a alumnos marroquíes, los convierte *a fortiori* en un instrumento inadecuado que, al no responder a sus necesidades ni corresponder con su fondo cultural, parecen apelar a cualquier objetivo menos al pedagógico.
- Después de esta larga imposición de la tradición francesa en el marco educativo marroquí, y ya en la perspectiva de los noventa, el escenario de la enseñanza de lenguas empieza a augurar cambios, comenzando por la desvinculación definitiva del francés y la edición de la primera colección de manuales de elaboración marroquí, para culminar con nuevas reediciones que, en su proceder, contemplan los planteamientos de las disciplinas modernas,

conjugando diversas metodologías y avanzando, decididamente hacia un enfoque didáctico mucho más sintetizador y ecléctico, aunque todavía marcado por una ejercitación estructural.

- Los documentos seleccionados son todos auténticos y resultan de una gran heterogeneidad, rompiendo, así, con la larga tradición de la preeminencia del texto literario en la enseñanza del español. No obstante, la explotación de estos documentos o el modo de abordarlos en esos manuales, recuerda los procedimientos de una metodología tradicional, en que la tarea realizada es una mera reproducción o explicación del texto, al estilo más tradicional, aunque afortunadamente, también aparecen actividades de carácter comunicativo, en casi todos los manuales analizados, si bien se abusa de la repetición de las mismas actividades y las tareas propuestas -cabe decirlo- carecen de creatividad o innovación.

- En los contenidos gramaticales, los manuales reivindican un procedimiento comunicativo, y de hecho, parece que avanzan decididamente hacia este objetivo. Sin embargo, la ejercitación sigue siendo, en gran medida, estructural.

- En el léxico, por primera vez, el español reemplaza el uso del francés como lengua vehicular, y eventualmente, el árabe para la explicación del vocabulario. Asimismo, los contenidos léxicos son, por vez primera, objetivo de actividades específicas para su trabajo. Sin embargo, el léxico, en este ámbito, se manifiesta como uno de los sectores más desfavorecidos y que requieren de una pronta enmienda, puesto que manifiesta importantes deficiencias o inexactitudes en la definición de algunos términos.

• En lo que respecta a los contenidos culturales, podemos afirmar que los manuales han realizado un importante esfuerzo por integrarlos en el conjunto de los contenidos didácticos, esfuerzo que ha debido, sin duda, surtir efecto. Sin embargo, cabe señalar que el enfoque cultural que preside estos manuales no difiere enormemente del que se ha venido practicando a lo largo de las décadas anteriores. Es decir, se presta atención a aquellos elementos que representan la cultura en su faceta más elitista y universalmente conocida, como la historia, la geografía o las manifestaciones festivas más características de un país, en detrimento de aquellos de carácter microcultural, que resumen aspectos de la vida cotidiana o que explican aquellos hábitos o reglas de conducta, tácitamente pautadas entre los miembros de un grupo o sociedad, los cuales, si no se le explicitan a un extranjero, se le presentan como auténticos jeroglíficos, a riesgo de entorpecer su aprendizaje o, incluso, de fomentar en él una actitud apática hacia la lengua que aprende. De la misma manera, aquellos contenidos de carácter estratégico, que se hallan detrás de una competencia comunicativa consolidada, como los signos de comunicación no verbal o los rituales de interacción -de enormes implicaciones culturales-, se hallan prácticamente ausentes. No obstante, quizá uno de los puntos a favor de estos manuales lo constituya el hecho de que, cada vez más, se percibe un mayor interés por impulsar una perspectiva contrastiva, en aras de salvar el choque cultural y aminorar el peso de las diferencias.

A modo de síntesis, podemos aducir que, el enfoque didáctico durante los últimos años, ha podido, afortunadamente, evolucionar desde la unicidad del método hacia una concepción mucho más sintetizadora y moderna.

Asimismo, y a la luz de lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que la enseñanza del español en Marruecos, después de una larga etapa de anquilosamiento, en la década de los noventa, comienza a experimentar importantes cambios que se han concretado en propuestas innovadoras y ambiciosas, en las que se ha apostado por las nuevas investigaciones en este terreno y se han querido incorporar las últimas técnicas y propuestas metodológicas. En la actualidad, el panorama se manifiesta bastante halagüeño. No obstante, estos métodos todavía acusan algunas carencias, particularmente, los niveles de segundo y tercero que requieren de una urgente revisión.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Dado el ingente número de publicaciones e investigaciones llevadas a cabo en el terreno de la lingüística aplicada, el volumen de la literatura articulada en torno a esa área de conocimiento es cada vez más abundante. De ahí que la elaboración de una bibliografía exhaustiva de todo lo publicado en este terreno se está llegando a convertir en una tarea inabarcable, a causa de las dimensiones que está alcanzando ese área de investigación. Por este motivo, y para acotar el volumen de las referencias, hemos optado por incluir únicamente aquella bibliografía citada o consultada a lo largo de nuestro trabajo, ya se trate de publicaciones impresas o electrónicas. Asimismo, al final de la bibliografía incluimos una lista con las direcciones electrónicas visitadas y que, sin ser publicaciones propiamente dichas, han servido de referencia para este trabajo.

A

Alarcos LLorach, Emilio (1991)
Fonología española, Madrid, Gredos.

Alarcos Llorach, Emilio (1994)
Gramática de la lengua española, Madrid, Espasa Calpe.

Alarcos Llorach, Emilio (1997)
Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos.

Alcina Franch, J./ Blecua, J.M. (1998)
Gramática española, Barcelona, Ariel.

Alonso Belmonte, I. (2004)

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

Amador López, Marta / M. Rodríguez, Javier

Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza del español a arabófonos,

Cuadernos Cervantes de la Lengua Española.

http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html

Aoufi, Abdelhak (coord.) (2001)

“Entrevista a D. J. Garre Navarro, director del Instituto Severo Ochoa en Tánger”, *Babel*, nº 14.

http://perso.menara.ma/~a.aoufi/14_index.HTM

Appel, R. y Muysken, P. (1982)

Bilingüismo y contacto de lenguas, Barcelona, Ariel.

B

Baralo, M. (1996)

“Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula” en M. Baralo y otros (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre: pp. 7- 17.

Baralo, Marta (1996)

"Adquisición y/o aprendizaje del español/LE" en *Actuales tendencias en la enseñanza del ELE II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Universidad de León: pp. 63- 67.

Baralo, Marta (2001)

“El lexicón no nativo y las reglas de la gramática” en V. Salazar García/ S. Pastor Cesteros (eds.) en *Tendencias y líneas de investigación en la*

adquisición de segundas lenguas, Estudios De Lingüística, Departamento De Filología Española, Lingüística General Y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante, Anexo1, Edición electrónica, Espagrafic

<http://publicaciones.ua.es/LibrosPDF/84-699-5301-X/Linguistica2.pdf>

Barros García, Pedro (1999)

"La adecuación en el lenguaje oral y escrito" en J. M. Becerra y Barros (eds.), *La enseñanza de segundas lenguas*, Granada, Universidad de Granada: pp. 419- 430.

Barros García, Pedro (2000)

"Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas: la formación intercultural de los profesores de español LE" en G.I.L.A, *Enseñanza de la lengua I*, Granada, Universidad de Granada: pp. 65-69.

Barros García, Pedro (2005)

"La enseñanza del español y la formación del docente español como LE" en *Porta linguarum (Revista Internacional de Didáctica de Lenguas Extranjeras)*, nº 4, Granada, Grupo Editorial Universitario: pp. 121-134.

Bellón, J. J. (1992)

"Los diálogos de los manuales de español como lengua extranjera. Análisis pragmático" en J. Fernández y M. Barrientos (eds.), *Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada*. Volumen I, Granada, Univ. de Granada: pp. 257- 266.

Benítez Pérez, Pedro (1994)

"Léxico real/ léxico irreal en los manuales de español para extranjeros" en Montesa Peydró y Garrido Moraga (eds.) *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: de la teoría al aula*, Málaga, IMAGRAF: pp. 325-333.

Benítez Pérez, Pedro (1994)

"¿qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?" en L. Miquel y N. Sans (coords.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre: pp. 9-12.

Bennani, Aziza (1996)

“Relaciones culturales y cooperación científica hispano-marroquíes: un balance de cuarenta años después de la independencia del Magreb” en *Awráq. Estudios sobre el mundo árabe e islámico contemporáneo*, volumen XVII, Madrid, ICMA: pp. 283- 291.

Bermejo Fernández, M. / Solano Lucas, M^a D. (2002)

“El mundo árabe: cultura y lengua. Implicaciones al proceso educativo”, ponencia en el curso *Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos*, impartida en Murcia el 18 de febrero de 2002. Disponible en formato PDF en http://www.educarm.es/primaria/docs/05sobremarruecos_2.pdf

Besse, H./ Porquier, R. (1984)

Grammaires et didactique des langues, Paris, Hatier/ Credif.

Bestrad Monroig, J./ Pérez Martín, C. (1992)

La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos, Madrid, Síntesis.

Broughton, G. (1982)

“El aprendizaje del idioma extranjero en la enseñanza media” en A. L. Pujante (comp.) *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*, Salamanca, Univ. de Salamanca: pp. 161- 174.

Brucart J. M. (1998)

“Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera” en A. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, UCLM: pp. 17- 42.

Byram, M. (1992)

Culture et éducation langue étrangère, Paris, Collection Lal, Didier.

Byram, M/ Fleming, M. (2001)

Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas, Madrid, Cambridge University Press.

C

Cadierno, T. (1995)

“El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como LE” en *REALE*: num. 4, Alcalá de Henares, Universidad de A. de Henares: pp. 67- 86.

Canale, M./ Swain, M. (1980)

Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Londres, Applied Linguistics.

Carcedo González, Alberto (1998)

“Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua” en A. Celis y J. R. Heredia *Lengua y cultura en la EELE. Actas del VIII Congreso de ASELE*, Cuenca, UCLM: pp. 165- 173.

Castañeda Castro, A. (1990)

“Enseñanza comunicativa de la gramática del español: actividades para el aula” en R. Fente y otros (eds.), *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada: pp. 67- 76.

Castañeda Castro, A. (1993)

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

Castañeda Castro, A./ Ortega Olivares, J.

“Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/LE” en S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.) *tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Estudios de

Lingüística, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante, Anexo1, Edición electrónica: Espagrafic, I.S.S.N.: 0212-7636.

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

Castro (de), Mercedes (1999)

“Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico”, en B. Artuñedo y otros (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua, Fundación Actilibre: pp. 67- 86.

Caubet, Dominique (1993)

L´arabe marocain. Phonologie et morfosyntaxe, Tome I, Paris / Louvain, Editions Peeters.

Cestero Mancera, A. M. (1999)

Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Arcolibros.

Chouiref, Moustapha (1991)

“Primeros resultados de una encuesta sobre el estado actual de la enseñanza del español en Marruecos”, en la *Revista Marroquí de Estudios Hispánicos* (Semestral) Nº 2, Fez, pp. 107- 115.

Coll, J. (et al.) (2000)

Diccionario de gestos con sus giros más usuales, Madrid: Edelsa.

Convenio De Cooperación Cultural entre el Gobierno De España y el Gobierno del reino De Marruecos, 8 de noviembre de 1979, Madrid.

<http://wwwa013.infonegocio.com/581/acuerdocultural.html>

Corder, S. P. (1992)

"La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" en Muñoz Licerias, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor: pp.31- 40.

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

Cuenca, M. J. (1993)
“La gramática en los métodos comunicativos de enseñanza de lenguas” en J. Fernández y M. Barrientos, *Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada: volumen I*, Granada, Univ. de Granada: pp. 452- 459.

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

D

Dabène, L., (1968)
¿Qué tal Carmen?, grands commençants, 1er livre, París: Armand Colin.

Dabène, L., (1972)
¿A dónde?, grands commençants, 2º livre, París: Armand Colin.

Darmangeat, P., Puveland, C., Fernández-Santos, J. (1979)
Lengua y vida 1, París: Classiques Hachette.

Darmangeat, P., Puveland, C., Fernández-Santos, J. (1980)
Lengua y vida 2, París: Classiques Hachette.

Darmangeat, P., Puveland, c., Fernández-Santos, J. (1978)
Lengua y vida 3, París: Classiques Hachette.

Diseño curricular del español (1997)
Rabat.

Doggi, M. (1989)

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

E

Esteves, A. L. (1998)

“El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera” en A. Celis y J. R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del ELE. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, UCLM: pp. 193- 203.

F

Fartakh, Adel (1997)

“La influencia de la escuela española en Tetuán durante el Protectorado”, en G.I.L.A *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, Universidad de Granada: pp. 59-63.

Fasla, Dalila (1996)

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

Fernández López, M^a del Carmen (2004)

“Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: pp. 715- 734.

Fernández López, M^a Sonsoles (1991)

Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del ELE, Univ. Complutense, Madrid, Col. Tesis.

Fernández López, M^a Sonsoles (1996)

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

Fernández, L. C. (1994)

“Uso de las preposiciones: propuesta de taller gramatical para profesores y alumnos de español” en *Aljamía*, nº 5, Rabat, Consejería de Educación: 47-50

Fernández Suzor, Cecilia (1992)

“Las relaciones culturales hispano-marroquíes en la perspectiva de los noventa” en Bernabé López (coord.) *España- Magreb, siglo XXI. El porvenir de una vecindad*, Madrid, Mapfre: pp. 327- 335.

Fernández Suzor, Cecilia (1993)

“Los centros culturales y el Instituto Cervantes en Marruecos” en V. Morales Lezcano (coord.) *Presencia cultural de España en el Magreb: pasado y presente de una relación cultural ‘sui generis’ entre vecinos mediterráneos*, Madrid, MAPFRE: 169-174.

Fowler, W. S. (1982)

"Criterios de la elección en un libro de textos" en A. L. Pujante y J. Hyde (comps.), *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*, Universidad de Salamanca, Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación: pp. 193- 199.

G

Gaceta Universitaria (La)

21 de noviembre del 2005, Granada.

Ghailani, Abdellatif (1997)

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

Galeote, M./ Sáez, I. (1994)

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

Gaonac’h, Daniel (1991)

Théories d’apprentissage et acquisition d’une Inague étrangère, Paris, Hatier/ Didier.

García Fernández, C. R. (2002)

La articulación lengua-cultura en los manuales para enseñar español en Francia: una perspectiva intercultural, Tesis doctoral, Universidad de Granada (Inédita).

García Figueras, Tomás (1940)

Notas sobre instrucción y cultura en Marruecos (hasta 1935), Alta comisaría de España en Marruecos Tetuán, Editora Marroquí.

García-Miguel, José M^a (2001)

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

<http://webs.uvigo.es/weba575/tipoloxia/linguas/arabe/arabe.htm>

García- Page (1996)

“Problemas en el empleo de la fraseología española para hablantes extranjeros: la violación de restricciones” en Rueda, M. y Prado, E. (eds.) *Actuales tendencias en la enseñanza del ELE. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Univ. de León: pp.155- 161.

García Santa-Cecilia, A. (1992)

El currículo del español como lengua extranjera, Madrid, Edelsa.

Gómez Molina, J. R. (2004)

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

Gómez Molina, J. R. (2004)

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

Gómez Morón, R. (2000)

“La competencia sociocultural en la L2: el fallo pragmático” en A. Martínez González y otros (eds.), *Enseñanza de la lengua I*, Granada, Universidad de Granada: pp. 175- 182

González Cruz, I. y Henríquez Jiménez, S. (1997)

“Sobre actitudes y motivación en el aprendizaje del inglés en la universidad” en J. M. Oro Cabanas y Varela Zapata (eds.) *La adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas. Actas del I Congreso Internacional*, Santiago de Compostela, Univ. de Santiago: pp. 129- 134.

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

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

González Verdejo, N. / Grande Rodríguez, V./ Rodríguez González, M^a I.

El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: ¿Cómo nos ven? ¿Cómo los vemos? En la red entramos todos.

www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/31.gonzalez_grande_rodriguez.pdf

H

Hamparzoumian, Aram (coord.) (2000)

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

Herrero Muñoz-Cobo, B. (1996)

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

Herrero Muñoz-Cobo, B. (1998)

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

Hyde, John (1982)

"Teoría y práctica: el papel de la lingüística aplicada" en A. L. Pujante *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*, Instituto de Ciencias de la Educación, Salamanca, Universidad de Salamanca: pp. 45- 58.

K

Karmoudi, Lhouari (1991)

"La enseñanza de la lengua española en Marruecos" en *Aljamía*, nº1, Casablanca, Consejería de Educación de la Embajada Española: pp. 37- 39.

Kondo, K. (1996)

"La gramática como componente de la competencia comunicativa" en M. Rueda, E. Prado y otros (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del ELE II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Univ. de León: pp. 225- 229.

L

Laamarti, Latifa

Lo femenino y lo masculino en las viñetas (Estudio sobre lo femenino y lo masculino en los manuales de “El español en 1” y “El español en 2”) Educar con enfoque de género.

www.sgci.mec.es/ma/cvr/material/adultos/enfoquegenero.pdf

Lapesa, Rafael (1984)

Historia de la lengua española, Gredos, Madrid.

Larsen freeman, D. /Long, M. (1994)

Introducción a la adquisición de segundas lenguas, Madrid, Gredos.

Littlewood, W. (1985)

Communicative language teaching: An introduction, Cambridge, Cambridge University Press.

Loh, Amina (1968)

La enseñanza primaria en el norte de Marruecos durante la primera mitad del siglo XX, Madrid, Universidad Central de Madrid.

López Fernández, Cristina

El componente cultural en la enseñanza de ELE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula.

<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/lopez/analisis.pdf>

López García, M^a del Pilar/ Morales Manrique, E./ Vicente Zapata, M^a. M (1997)

“De la gramática a la conversación o viceversa” en G.I.L.A *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, Universidad de Granada: pp.: 369-377.

López García, M^a del Pilar (2000)

Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas, Tesis doctoral, Universidad de Granada (Inédita).

Lourido Díaz, R. (1993)

“La Iglesia española en el Magreb y sus aportaciones culturales” en Morales Lezcano, V. (coord.), *Presencia cultural de España en el Magreb: pasado y presente de una relación cultural sui generis entre vecinos mediterráneos*, Madrid, Mapfre: pp. 47- 73.

M

Madrid, Daniel (1999)

La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas, Granada, Grupo Editorial Universitario.

Marín, Manuela

Acción colonial y comunicación lingüística en Marruecos

http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_03/munoz/p03.htm

Martín Peris, E., Miquel López, L., Sans Baulenas, N., Topolevsky B., M. (1983)

Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros, Madrid: Edi 6.

Martínez González, A. (2000)

“Sobre métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas: la gramática en la clase” en A. Martínez González, P. Barros (eds.) *Enseñanza de la lengua I*, Granada, universidad de Granada: pp. 11- 27.

Matte Bon, F. (2002)

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

Matte Bon, F. (2002)

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

Mejdoubi (El), Hassan (1999)

“Aproximación histórica al sistema educativo en Marruecos (II)” en *Aljamía*, nº 10, Casablanca, Consejería de Educación de la Embajada Española: pp. 42-49.

Méndez Cea, Cecilia (1998)

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

Mendoça de Lima, L. (1999)

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

Ministerio de Educación Nacional (1993)

El español en primero, Rabat: El Maarif Al Jadida.

Ministerio de Educación Nacional (1990)

El español en segundo, Rabat: El Maarif Al Jadida.

Ministerio de Educación Nacional (1998)

El español en segundo, Rabat: El Maarif Al Jadida.

Ministerio de Educación Nacional (1993)

El español en tercero, Rabat: El Maarif Al Jadida.

Ministerio de Educación Nacional, (1998)

El español en tercero, Rabat: El Maarif Al Jadida.

Miquel, Lourdes (1999)

"El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula" en *Carabela*, núm. 45, Madrid, SGEL: pp. 29- 49.

Miquel, Lourdes/ Sans, Neus (1992)

"El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua" en *Cable: revista de didáctica del ELE*, nº 9, abril: pp. 15-21.

Morales Gálvez, C., Arrimadas Gómez, I., Ramírez Nueda, E., López Gayarre, (2000)

La enseñanza de lenguas extranjeras en España, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid: CIDE.

Moratinos, Miguel Ángel (1993)

“Presencia cultural de España en el Magreb” en Morales Lezcano, V. (coord.), *Presencia cultural de España en el Magreb: pasado y presente de una relación cultural sui generis entre vecinos mediterráneos*, Madrid, Mapfre: pp. 175- 194.

Moreno García, C. (1999)

“Gramática y contexto: la estructura y el significado” en B. Artuñedo y otros (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua: pp.195- 210.

Moreno López, I. (1998)

“La enseñanza de cultura en la enseñanza de español”, en F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann, *ELE: del pasado al futuro. Actas del VIII Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de A. de Henares: pp. 593- 598.

N

Naji, Jamal Eddine (2000)

“L’image de l’Espagne dans les médias marocains” en el *II Seminario hispano-marroquí: aprender a conocerse percepciones sociales y culturales entre España y Marruecos*, Fundación Hassan II para los marroquíes residentes en el extranjero, Rabat, Fundación Repsol YPF: pp.157- 168.

Navarro Tomás, T. (1974)

Manual de entonación española, Madrid, Guadarrama.

Navarro Tomás, T. (1989)

Manual de pronunciación española, Madrid, CSIC.

Navarro Tomás, T. (1990)

Manual de pronunciación española, Madrid, CSIC.

O

Ocaña Villuendas, L. (2000)

La enseñanza de lenguas extranjeras en España, Ministerio de Educación Cultura Y Deporte, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).

Okab, Abdeslam (1991)

“Ser y estar en el sistema español” en *Aljamía*, nº 1, Casablanca, Consejería de Educación de la Embajada de España: pp. 26- 31.

Orientaciones Pedagógicas del español (1997)

Rabat.

Ortega, J. (1990)

“Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua” en R. Fente, J. A. De Molina y otros (eds.), *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada: pp. 9-20.

P

País (El)

Setiembre de 1989, Madrid.

Palomino, M^a A. (2001)

Primer plano 2. Español lengua extranjera: cuaderno de ejercicios, Madrid: Edelsa.

Pastor, S. (1999)

“De la gramática pragmática a la práctica en el aula” en B. Artuñedo y otros (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua: pp. 221- 229.

Pedraza, F. (1998)

“La literatura en la clase de español para extranjeros” en A. Celis, J. R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, UCLM: pp. 59- 66.

Pino (del), Domingo (1990)

Marruecos entre la tradición y el modernismo, Universidad de Granada, Granada.

Poch Olivé, D. / Harmegnies, Bernard (1994)

“Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera” en Benítez Pérez y otros en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Colección Expolingua Fundación Actilibre: pp.105-109.

Programme d'espagnole, instructions officielles, (1976)

Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, Rabat.

Pujante, A. Luis (1979)

Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación.

Pujante, A. L. (1982)

“La enseñanza de las lenguas a través de la historia” en A. L. Pujante y J. Hyde (comps.), *Metodología de La enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*, Salamanca, Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación: pp.27-44.

Q

Quilis, Antonio (1993)

Tratado de fonología y fonética españolas, Madrid, Gredos.

Quintana Villamandos (1998)

“Aprovechamiento del material en soporte electrónico para la enseñanza del ELE”, en en F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann, *ELE: del pasado al futuro. Actas del VIII Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de A. de Henares: pp. 661- 665.

Quintero, R. (1996)

“El aprendizaje de la gramática en la clase de español como L2: las destrezas lingüísticas” en T. Sibón, M. Padilla (eds.), *Actas del I Simposium sobre metodología y didáctica del español como lengua extranjera*, Sevilla, AUL2: pp.

R

Richards, J. C. / Rodgers, T. S. (1998)

Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, Madrid, Cambridge University Press.

Riloba, Fortunato (1982)

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

Ríos Rojas, Aurelio (1991)

"Español para extranjeros: elenco bibliográfico de manuales de español en los fondos del Centro Cultural Español y la Biblioteca Española de Tánger" en *Miscelánea de la Biblioteca Española*, Tánger, Centro Cultural Español: pp. 145- 170.

Roldán, Magdalena (1998)

“La unidad didáctica basada en Tareas” en *Cuadernos de Rabat, Materiales y propuestas didácticas para la clase de Español Lengua Extranjera*, nº 5, Rabat, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Marruecos: pp. 5-20.

Romero Gualda, M^a V. (1993)

“Enseñanza del vocabulario e interacción cultural” en Montesa Peydró y Garrido Moraga (eds.) *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: de la teoría al aula*, Málaga, IMAGRAF: pp. 179- 188.

Romero López, Jesús

Algunos retazos sobre la educación no universitaria en Marruecos, http://members.es.tripod.dekasbah01/educacion_marroqui.htm

Rosa (de la) Fernández, L. (1997)

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

Ruiz Orsatti, Ricardo (1918)

La enseñanza en Marruecos, Tetuán, La Papelera Africana.

Ruiz Ortiz, Reyes (1993)

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

S

Salas Larrazábal, R. (1992)

El protectorado de España en Marruecos, Madrid, Mapfre.

Sánchez, Aquilino (1992)

Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, Madrid, SGEL.

Sánchez, A. (1997)

Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico, Madrid, SGEL.

Sánchez Lobato, J. (1999)

"Lengua y cultura: la tradición cultural hispánica" en *Carabela*, núm. 45, Madrid, SGEL: pp. 10-28.

Santamaría, E. (1993)

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

Santamaría, Eduardo (2000)

"El juego de la poesía en Marruecos. Una aproximación a la realidad de la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Enseñanza de la lengua*, Granada, Universidad de Granada: pp. 227- 246.

S'houli, A., Ramdane, F., Jarif, S. (2005)

Español para dialogar, Curso de español segunda lengua extranjera, Rabat: El Maarif Al Jadida.

Smith, A. (1979)

"La importancia de la actitud en el aprendizaje de idiomas" en A. L Pujante, *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros*, Salamanca, Universidad de Salamanca: pp. 89- 93.

Soler-Espiauba, D. (1998)

"Lengua y cultura españolas en el extranjero", en Celis, A. y Heredia, J. R. (coords.), *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha: pp. 93-101.

Stembert, Rudolf (1999)

"Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de ELE" en Belén Artuñedo y otros (eds.) en *Didáctica del ELE*, Madrid, Colección Expolingua: pp. 247- 255.

T

Tanouti, M/ Mouati, F. (1997)

El currículo del español como lengua extranjera en la secundaria y en el instituto Cervantes (nivel inicial, ejemplo Tetuán), memoria de fin de curso de formación de la ENS, Tetuán, Inédita.

Temsamani Koudou, M/ Edguiri (El), Y. (1998)

Los textos literarios como soportes pedagógicos en la secundaria marroquí, Memoria de fin de curso de formación de la ENS, Tetuán, Inédita.

Torres González, S. (1997)

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

Tunnell, G. (1982)

"La motivación: algunas sugerencias" en Pujante (comp.), *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas* Salamanca, Univ. de Salamanca: pp. 201- 216.

Tusón Valls, A. (1996)

"El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del ELE" en Baralo y otros (eds.) *Didáctica del español como LE*, Expolingua: pp. 223- 235.

V

Vacas Lobato, Teresa (2003)

"El español en el mundo. La enseñanza del español en Marruecos" en *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, ISSN 1576-7809, Nº 10, Consejería de Educación en Marruecos.

<http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/nmon10/marruecos.pdf>

Valderrama Martínez, Fernando (1956)

Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956), Alta Comisaría de España en Marruecos, Tetuán, Editora Marroquí.

Valderrama Martínez, Fernando (1954)

Temas de educación y cultura en Marruecos, Tetuán, Editora Marroquí.

Valverde Zambrana, J. M^a (1997)

“Aspectos cognitivos en el aprendizaje de la L2 y de la traducción” en G.I.L.A. *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, Universidad de Granada: pp. 379- 388.

Vallés, Llüisa (1991)

“La expresión libre para la adquisición de lenguas extranjeras” en M. Siguán Soler (coord.), *La enseñanza de la lengua: XIV Seminario sobre Educación y Lenguas*, Barcelona, Editorial HORSORI: pp. 164- 176.

Villégier, J., Molina, F., Mollo, C. (1972)

La pratique de l'espagnol en 1ère. París: Hatier.

Villégier, J., Molina, F., Mollo, C. (1969)

La pratique de l'espagnol en seconde. París: Hatier.

Z

Zanón, J. (1999)

“psicolingüística y didáctica de las lenguas. Una aproximación histórica y conceptual” en *Puerta del Saber I, Documentos para la Formación*, Rabat, Consejería de Educación de la Embajada de España: pp. 15-31.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

<http://www.mcu.es/cine/cvdc/ev/pdf/icaaespa.pdf>

<http://www.coveralia.com/letras/no-es-lo-mismo-alejandro-sanz.php>

www.cincodias.com.

<http://www.eljueves.es/revista/numeros/1206/preview1.asp>

<http://www.yatv.com>

<http://www.sanfermin.com>

<http://www.cantabriajuven.com/escalante/escalante.html>

[http://www.acmontpellier.fr/pedagogie/disciplines/espagnol/pag_fiestas/fiestas.h
tm](http://www.acmontpellier.fr/pedagogie/disciplines/espagnol/pag_fiestas/fiestas.htm)

www.sgci.mec.es/.../2002nov/6/pag_3.shtml

<http://www.cis.es/boletin/10/est2.html>

ÍNDICE:

Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
Introducción.....	7
PARTE 1.....	13
CAPÍTULO 1: Metodología de la enseñanza de idiomas a través de la historia... 15	
1.1. Metodología tradicional.....	17
1.2. Nuevas tendencias.....	17
1.2.1. El Método Directo.....	19
1.2.2. Métodos de base estructuralista.....	21
1.2.3. El Análisis Contrastivo	23
1.2.4. El Generativismo.....	25
1.2.5. El Análisis de Errores.....	27
1.2.6. Métodos de corte psicológico.....	28
1.2.7. Programas Nocional-funcionales.....	29
1.2.8. El Método Comunicativo.....	31
1.2.9. El Enfoque por Tareas.....	37
CAPÍTULO 2: Los factores implicados en la enseñanza de idiomas.....39	
2.1. Introducción.....	39
2.2. Lengua materna <i>versus</i> lengua segunda.....	40
2.3. Hacia un enfoque multidisciplinar.....	44
2.3.1. Factores lingüísticos.....	46
2.3.2. Factores extralingüísticos.....	52
CAPÍTULO 3: La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente...69	
3.1. Introducción.....	69
3.2. Un recorrido por la historia.....	70
3.2.1. Época precolonial.....	70
3.2.2. Época colonial.....	72
3.2.3. Época postcolonial.....	74
3.2.3.1. Los años setenta.....	75
3.2.3.2. Los años ochenta.....	77
3.2.3.3. Los años noventa.....	81
3.3.3. La estructura del sistema educativo marroquí.....	83
3.3.4. El panorama actual.....	86

PARTE 2.....	95
CAPÍTULO 4: El español en estudiantes marroquíes: plano fonológico.....	97
4. 1 Introducción.....	97
4. 2. Descripción del corpus.....	98
4.3. Fonología.....	102
4.3.1. El sistema vocálico.....	104
4.3.1.1. Diptongos.....	108
4.3.2. Las consonantes.....	112
4.3.3. La silabización.....	120
4.3.4. Entonación y acentuación.....	121
4.3.5. La ortografía.....	124
CAPÍTULO 5: El español en estudiantes marroquíes: plano morfosintáctico.....	133
5.1. Morfosintaxis nominal.....	133
5.1.1. El artículo.....	134
5.1.2. Género y número.....	139
5.1.3. Las preposiciones.....	145
5.1.4. Los pronombres.....	150
5.1.4.1. Personales.....	150
5.1.4.2. Posesivos.....	153
5.1.4.3. Demostrativos.....	154
5.1.5. El adverbio.....	155
5.1.6. Coordinación y subordinación.....	156
5.1.7. El discurso.....	158
5.2. Morfosintaxis verbal.....	163
5.2.1. El verbo.....	163
5.2.2. Tiempo, aspecto y modo.....	165
5.2.3. Los paradigmas verbales: problemas de interlengua.....	167
5.2.4. Los tiempos verbales: problemas de uso.....	170
5.2.4.1. La expresión del pasado.....	170
5.2.4.2. El modo verbal: el uso del subjuntivo.....	179
5.2.4.3. Ser y estar.....	183
CAPÍTULO 6: El español en estudiantes marroquíes: plano léxico- semántico..	191
6.1. Introducción.....	191
6.2. Errores léxicos: tipología y causas.....	193
6.2.1. Errores intralingüales.....	196
6.2.2. Errores idiosincrásicos.....	200
6.3 Enseñar léxico: algunas propuestas.....	205

PARTE 3.....209

CAPÍTULO 7: El español en institutos marroquíes de secundaria. Materiales didácticos.....211

7.1. Introducción.....	211
7.2. Descripción de los programas.....	214
7.2.1. Secuenciación temporal del programa del primer año.....	216
7.2.2. Programa del primer año.....	217
7.2.3. Secuenciación temporal del programa del segundo año.....	222
7.2.4. Programa del segundo año.....	224
7.2.5. Secuenciación temporal del programa del tercer año.....	228
7.2.6. El programa del tercer año.....	229
7.3. Descripción y justificación del corpus: características generales.....	234
7. 4. Descripción metodológica del estudio.....	241

CAPÍTULO 8: Análisis del primer grupo de manuales: años setenta.....245

8.1. La pratique de l'espagnol en 1 ^{ère}	245
8.1.1. Descripción externa del manual.....	245
8.1.2. Descripción interna del manual.....	246
8.1.3. Análisis del manual.....	251
8.1.3.1. Contenidos lingüísticos.....	251
8.1.3.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	251
8.1.3.1.2. Contenidos léxicos.....	252
8.1.3.2. Contenidos culturales.....	261
8.2. La pratique de l'espagnol en seconde.....	271
8.2.1. Descripción externa del manual.....	271
8.2.2. Descripción interna del manual.....	272
8.2.3. Análisis del manual.....	275
8.2.3.1. Contenidos lingüísticos.....	275
8.2.3.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	275
8.2.3.1.2. Contenidos léxicos.....	276
8.2.3.2. Contenidos culturales.....	281
Observaciones.....	290

CAPÍTULO 9: Análisis del segundo grupo de manuales: años ochenta.....293

9.1. Lengua y vida 1.....	293
9.1.1. Descripción externa del manual.....	293
9.1.2. Descripción interna del manual.....	294
9.1.3. Análisis del manual.....	295

9.1.3.1. Contenidos lingüísticos.....	295
9.1.3.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	295
9.1.3.1.2. Contenidos léxicos.....	296
9.1.3.2. Contenidos culturales.....	299
9.2. Lengua y vida 2.....	303
9.2.1. Descripción externa del manual.....	303
9.2.2. Descripción interna del manual.....	303
9.2.3. Análisis del manual.....	305
9.2.3.1. Contenidos lingüísticos.....	305
9.2.3.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	305
9.2.3.1.2. Contenidos léxicos.....	305
9.2.3.2. Contenidos culturales.....	307
9.3. Lengua y vida 3.....	315
9.3.1. Descripción externa del manual.....	315
9.3.2. Descripción interna del manual.....	315
9.3.3. Análisis del manual.....	318
9.3.3.1. Contenidos lingüísticos.....	318
9.3.3.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	318
9.3.3.1.2. Contenidos léxicos.....	319
9.3.3.2. Contenidos comunicativos.....	327
9.3.3.3. Contenidos culturales.....	328
9.4. ¿Qué tal Carmen?.....	338
9.4.1. Descripción externa del manual.....	338
9.4.1. Descripción interna del manual.....	338
9.4.2. Análisis del manual.....	340
9.4.2.1. Contenidos lingüísticos.....	340
9.4.2.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	340
9.4.2.1.2. Contenidos léxicos.....	342
9.4.2.2. Contenidos culturales.....	345
9.5. ¿Adónde?.....	349
9.5.1. Descripción externa del manual.....	349
9.5.2. Descripción interna del manual.....	350
9.5.3. Análisis del manual.....	351
9.5.3.1. Contenidos lingüísticos.....	351
9.5.3.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	351
9.5.3.1.2. Contenidos léxicos.....	353
9.5.3.2. Contenidos culturales.....	361
9.6. Para empezar.....	367
9.6.1. Descripción externa del manual.....	367
9.6.2. Descripción interna del manual.....	367
9.6.3. Análisis del manual.....	370
9.6.3.1. Contenidos lingüísticos.....	370
9.6.3.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	370
9.6.3.1.2. Contenidos léxicos.....	371
9.6.3.2. Contenidos comunicativos.....	374

9.6.3.3. Contenidos culturales.....	381
Observaciones.....	386
CAPÍTULO 10: Análisis del tercer grupo de manuales: de los años noventa a la actualidad.....	389
10.1. El español en 1º	389
10.1.1. Descripción externa del manual.....	389
10.1.2. Descripción interna del manual.....	390
10.1.3. Análisis del manual.....	392
10.1.3.1. Contenidos lingüísticos.....	392
10.1.3.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	392
10.1.3.1.2. Contenidos léxicos.....	394
10.1.3.2. Contenidos comunicativos.....	396
10.1.3.3. Contenidos culturales.....	398
10.2. El español en 2º	407
10.2.1. Descripción externa del manual.....	407
10.2.2. Descripción interna del manual.....	407
10.2.3. Análisis del manual.....	409
10.2.3.1. Contenidos lingüísticos.....	409
10.2.3.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	409
10.2.3.1.2. Contenidos léxicos.....	410
10.2.3.2. Contenidos comunicativos.....	414
10.2.3.3. Contenidos culturales.....	415
10.3. El español en 2º (reedición).....	418
10.3.1. Descripción externa del manual.....	418
10.3.2. Descripción interna del manual.....	418
10.3.3. Análisis del manual.....	420
10.3.3.1. Contenidos lingüísticos.....	420
10.3.3.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	420
10.3.3.1.2. Contenidos léxicos.....	420
10.3.3.2. Contenidos comunicativos.....	422
10.3.3.3. Contenidos culturales.....	423
10.4. El español en 3º.....	425
10.4.1. Descripción externa del manual.....	425
10.4.2. Descripción interna del manual.....	425
10.4.3. Análisis del manual.....	426
10.4.3.1. Contenidos lingüísticos.....	426
10.4.3.1.1. Contenidos léxicos.....	426
10.4.3.2. Contenidos culturales.....	432
10.5. El español en 3º (reedición).....	437
10.5.1. Descripción externa del manual.....	437
10.5.2. Descripción interna del manual.....	437
10.5.3. Análisis del manual.....	438
10.5.3.1. Contenidos lingüísticos.....	438

10.5.3.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	438
10.5.3.1.1. Contenidos léxicos.....	439
10.5.3.2. Contenidos comunicativos.....	443
10.5.3.3. Contenidos culturales.....	444
10.6. Español para dialogar.....	449
10.6.1. Descripción externa del manual.....	449
10.6.1. Descripción interna del manual.....	449
10.6.3. Análisis del manual.....	451
10.6.3.1. Contenidos lingüísticos.....	451
10.6.3.1.1. Contenidos morfosintácticos.....	451
10.6.3.1.2. Contenidos léxicos.....	452
10.6.3.2. Contenidos comunicativos.....	453
10.6.3.3. Contenidos culturales.....	455
Observaciones.....	460
CAPÍTULO 11: Propuestas didácticas.....	463
11.1. Consideraciones previas.....	463
11.2. Diseño de la unidad Didáctica.....	464
11.2.1. Metodología.....	464
11.2.2. Grupo meta.....	465
11.2.3. Definición y justificación del tema.....	466
11.2.4. Objetivos generales y específicos.....	467
11.2.4. Contenidos.....	469
11.2.4.1. Contenidos conceptuales.....	470
11.2.4.2. Contenidos procedimentales.....	471
11.2.4.3. Contenidos actitudinales.....	471
11.2.4. Actividades.....	472
11.2.5. Evaluación.....	473
11.2.6. Guía para el profesor.....	474
11.3. Unidad didáctica: Ocio y vida cotidiana.....	477
Tema 1: Cine español.....	478
Tema 2: Música española.....	483
Tema 3: ¡A mí lo que me gusta es tapear!!!.....	488
Tema 4: Vida nocturna.....	491
Tema 5: Se dice de España.....	495
Evaluación.....	501
Conclusiones.....	507
Bibliografía.....	517
Índice.....	541
Apéndice.....	547

APÉNDICE
