

Índice

1 PRESENTACIÓN Y AGRADECIMIENTOS.....	4
2 ABREVIATURAS UTILIZADAS EN LAS GLOSAS.....	5
3 INTRODUCCIÓN GENERAL	7
3.1 Objetivos.....	7
3.2 Recursos bibliográficos.....	7
3.3 Desarrollo del trabajo.....	8
4 EL TIFINAG Y SU TRANSCRIPCIÓN.....	9
5 EL ALIFATO Y SU TRANSCRIPCIÓN.....	10
6 INTRODUCCIÓN A LA LENGUA AMAZIG.....	11
6.1 Filiación, denominación y extensión de la lengua.....	11
7 INTRODUCCIÓN A LA LENGUA ÁRABE.....	14
7.1 Filiación, denominación y extensión de la lengua.....	14
8 DESCRIPCIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL SUSTANTIVO AMAZIG.....	17
8.1 La definitud.....	17
8.1.1 Funcionamiento general	17
8.1.2 Uso del pronombre demostrativo con adjetivos.....	18
8.2 El género.....	18
8.3 El número.....	21
8.4 El sustantivo genérico	23
8.5 El estado de anexión y el estado libre.....	24
8.6 La flexión de los adjetivos calificativos	27
9 DESCRIPCIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL SUSTANTIVO ÁRABE.....	29
9.1 El caso.....	29
9.2 La definitud.....	30
9.3 El género.....	31
9.4 El número.....	33
9.5 El sustantivo colectivo	34
9.6 La flexión de los adjetivos calificativos.....	36
10 COMPARATIVA DE AMBOS FUNCIONAMIENTOS.....	38
11 ERRORES PREVISIBLES.....	40
12 ACTIVIDADES PARA LA REPARACIÓN DE LOS ERRORES.....	41
ACTIVIDAD 1. SOPA DE LETRAS: el artículo y el nombre.....	47
ACTIVIDAD 2. CARTA A MARÍA: el nombre y el adjetivo	49
ACTIVIDAD 3. CRUCIGRAMA: el artículo y las partes del cuerpo.....	51
ACTIVIDAD 4. POR PAREJAS: descripción del físico de las personas.....	53
ACTIVIDAD 5. CANCIÓN: los artículos, los nombres y los adjetivos.....	56
ACTIVIDAD 6. EN GRUPO: la palabra misteriosa.....	58
ACTIVIDAD 7. TEXTO: las comunidades rurales y urbanas.....	60
ACTIVIDAD 8. GRAMÁTICA: descripción del carácter de las personas.....	63
ACTIVIDAD 9. CANCIÓN: la comida española.....	66
ACTIVIDAD 10. EN GRUPO: lo que mira mi amigo.....	69
ACTIVIDAD 11. GINCANA: ¿qué buscas?.....	71

ACTIVIDAD 12. TEXTO: la fábula de la liebre y la tortuga.....	73
ACTIVIDAD 13. CÓMIC: Mafalda.....	76
ACTIVIDAD 14. GRAMÁTICA: los colores y la ropa.....	78
ACTIVIDAD 15. TEST DE NIVEL A1.....	81
13 CONCLUSIONES	85
14 ANEJOS.....	87
15 BIBLIOGRAFÍA.....	89
1 Libros y artículos	89
2 Páginas de Internet.....	90

1 PRESENTACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Es un verdadero placer presentaros un trabajo de fin de máster en el que se ha tratado e informado sobre mi lengua materna, el amazig o beréber, y el árabe. Este trabajo contiene una descripción general del funcionamiento del sustantivo del amazig y del árabe, una exploración de la posible influencia, negativa o positiva, que podría tener el uso del nombre en estas lenguas en el aprendizaje del español como segunda lengua y la presentación de una batería de actividades que tienen como uno de sus objetivos ayudar al uso correcto del nombre y de los aspectos gramaticales relacionados con él.

Este proyecto es lo que es, en primer lugar, gracias a mi tutor Xavier Lamuela, quien me ha estado guiando, aconsejando y dando la bibliografía adecuada con el fin de conseguir un trabajo completo.

Quiero agradecer a Carla Ferrerós i a Lluïsa Gràcia el hecho de haberme prestado algunos de los libros citados.

Por otro lado, debo dar las gracias a mi madre y a mi tía, Yamna y Nadia El Hadi, por el tiempo que han dedicado al proyecto.

Finalmente, expreso mi agradecimiento a todos los alumnos del Centro de Formación para Adultos (CFA) de Palafrugell, por haber realizado las actividades con tanto gusto, y a los profesores que me facilitaron materiales prácticos.

2 ABREVIATURAS UTILIZADAS EN LAS GLOSAS

1S 1a singular (pronombres y verbos)
2S 2a singular (verbos)
2SM 2a singular masculino (pronombres)
2SF 2a singular femenino (pronombres)
3S 3a singular (pronombres)
3SM 3a singular masculino (pronombres y verbos)
3SF 3a singular femenino (pronombres y verbos)
1P 1a plural (pronombres y verbos)
2PM 2a plural masculino (pronombres y verbos)
2PF 2a plural femenino (pronombres y verbos)
3PM 3a plural masculino (pronombres y verbos)
3PF 3a plural femenino (pronombres y verbos)
AC acusativo
ACB acabado
AN estado de anexión
ANAF (demostrativo o presentativo) anafórico
AUX auxiliar
DAT dativo
DEM demostrativo (adjetivo o pronombre)
DIST demostrativo de distancia (posición de 2a o de 3a)
DUR habitual-durativo
F femenino
FOC partícula de focalización
FOC/SUB partícula de focalización con subordinación
GEN genitivo
IMP imperativo
IMPRC demostrativo de referencia imprecisa

INAC inacabado
IND indefinido
INT partícula interrogativa
INV presentativo de invisibilidad
M masculino
NOM nominativo
OR partícula de orientación
PAS partícula de pasado
PL plural
POS pronombre con valor posesivo
PRED partícula predicativa
PRSTAT presentativo
PRN pronombre
PROX demostrativo de proximidad (posición de 1a)
PRT participio
SG singular
SUB partícula de subordinación
VOC partícula de vocativo

3 INTRODUCCIÓN GENERAL

3.1 Objetivos

El objetivo principal del proyecto es descubrir cómo se pueden evitar los posibles errores, relacionados con la concordancia de los artículos, de los sustantivos y de los adjetivos (tanto en género como en número), que podrían cometer los hablantes que tienen el amazig y/o el árabe como lengua materna. Claro está que algunos errores son generales en cualquier aprendizaje lingüístico, tanto si se trata de la adquisición de la primera como de la segunda lengua; es decir, no todos los errores cometidos serán debidos a la interferencia de la primera lengua, sino que también se deberán a otro tipo de factores que tendrán que ver con distintos aspectos lingüísticos. Así pues, a partir de la descripción del funcionamiento del nombre de ambas lenguas, que se presentará en primer lugar en el trabajo, se creará una secuencia de actividades variadas cuya finalidad será prevenir el máximo de los errores que se podrían cometer. Además, estos ejercicios permitirán llevar a cabo una notable mejoría en relación con la concordancia de género y número de los sustantivos del español.

3.2 Recursos bibliográficos

El presente estudio se ha centrado, básicamente, en los libros *El berber. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del berber o amazig*, escrito por Xavier Lamuela (2002), y *L'àrab. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la de l'àrab* de Raquel Sánchez (2002). Son dos libros que describen el funcionamiento de la gramática amazig y árabe, respectivamente; se han utilizado como principal referencia para consultar la teoría básica y fundamental, teniendo en cuenta también la sintaxis. De ambos libros he tomado asimismo la información más importante sobre los aspectos sociales (localización, extensión, hablantes, variedades, etc.) de las dos lenguas, completándola y precisándola con el uso de otras fuentes.

Por otro lado, me han sido muy útiles dos libros de Quitout, *Initiation à l'arabe maghrébin. Vocabulaire bilingue* (1999) y *Grammaire berbère (rifain, tamazight, chleuh, kabyle)* (1997), para citar determinados ejemplos y para explicar elementos clave de la descripción de las dos lenguas.

Finalmente, para el contraste del árabe clásico y del árabe marroquí, desde mi punto de vista, no hay nada mejor que *Curso de árabe marroquí. Diálogos, gramática, ejercicios, glosario, bibliografía*, de Moscoso (2006), *Gramática de árabe marroquí para hispano-hablantes*, escrita por Herrero (1999), y *Gramática árabe*, de Corriente (1988).

Para la elaboración de algunas de las actividades que propongo, me he inspirado en Guastalegnanne (2009) y en González y Romero (2008), que se utiliza como manual del curso de ELE del CFA de Palafrugell; he usado también un capítulo bastante interesante de Hernández García *et al.* (2001) titulado *¡Usemos adecuadamente sustantivos, adjetivos y artículos!* Para la concepción y las características globales de las actividades, he tenido en cuenta las recomendaciones de Dörnyei (2001) sobre la motivación de los estudiantes y las de carácter general de Lamuela (2015).

3.3 Desarrollo del trabajo

Primeramente, se hará una breve síntesis de información básica sobre las lenguas tratadas. Tras la introducción general, se hará una descripción del sustantivo amazig y árabe estudiando la definitud, el género, el número, el sustantivo genérico, el estado de anexión y los recursos morfológicos de la lengua. Acto seguido, se buscarán posibles interferencias negativas del amazig y del árabe L1 en el español L2 relacionadas con este aspecto de la gramática. Por último, se propondrán actividades de aprendizaje orientadas a evitar estas interferencias; algunas de ellas se llevarán a cabo en las prácticas del máster, observando así sus efectos positivos en el proceso de aprendizaje del español.

4 EL TIFINAG Y SU TRANSCRIPCIÓN

grafía	tifinag	valor	nombre	ejemplos
a	ⵏ	[æ] [a] [ɑ]	ya	tarwa 'hijos'
b	ⵙ	[β] [b]	yab	ibawn 'habas', cbh 'parecer'
c	ⵢ	[ʃ]	yac	muc 'gato', tiwcca 'mañana'
d	ⵏ	[ð] [d]	yad	da 'aquí', taddart 'casa'
ḍ	ⵎ	[ðˀ] [dˀ]	yad	qḍa 'acabar'
e	ⵉ	[ə]	yey	aqmmum 'boca'
f	ⵑ	[f]	yaf	fus 'mano', ffġ 'salir'
g	ⵔ	[j] [j] [g]	yag	argaz 'hombre', gg 'hacer'
g ^w	ⵔ ^u	[wː] [g ^w]	yag ^w	tag ^w urt 'puerta', gg ^w d 'tener miedo'
ġ / ħ / gh	ⵕ	[ɣ]	yaġ	aġmbub 'cara'
h	ⵆ	[h]	yah	wah 'sí'
ḥ	ⵆ	[ħ]	yaḥ	ḥma 'proteger', ṣḥ 'estar sano'
i	ⵢ	[i] [i]	yi	tixsi 'oveja'
j	ⵓ	[z]	yaj	raja 'esperar', jj 'dejar'
k	ⵙ	[ç] [ʃ] [k]	yak	amkan 'lugar', akd 'con', kks 'quitar'
k ^w	ⵙ ^u	[ç] [ʃ] [k ^w]	yak ^w	ak ^w r 'robar', sskk ^w ar 'azúcar'
l	ⵝ	[l] [r]	yal	ili 'ser', ylli 'hija'
m	ⵎ	[m]	yam	aman 'agua', mmt 'morir'
n	ⵏ	[n]	yan	ini 'decir', dinni 'allá'
p		[p]		(en préstamos) pisu 'piso'
q	ⵓ	[q]	yaq	aqnenni 'conill', qqn 'ligar'
â / ε	ⵏ	[ɛ]	yaâ	ssaâd 'felicidad'
r	ⵓ	[r] [r] ∅	yar	irar 'jugar', marra 'todo'
ṛ	ⵓ	[rˀ]	yaṛ	aqṛab 'mochila', ruṛ 'arroz'
s	ⵙ	[s]	yas	srs 'poner', ssn 'saber'
ṣ	ⵙ	[sˀ]	yaṣ	nqṣ 'faltar', wṣf 'dibujar'
t	ⵓ	[θ] [t]	yat	tnyart 'frente', ataġ 'quizás', tter 'pedir'
ṭ	ⵓ	[tˀ]	yaṭ	tagruṭ 'hombro', aṭṭas 'mucho'
u	ⵉ	[ʊ] [u]	yu	fud 'rodilla'
w	ⵓ	[w]	yaw	hwa 'bajar'
x	ⵔ	[x]	yax	xṣ 'necesitar', axxam 'habitación'
y	ⵓ	[j]	yay	yaziḍ 'gallo'
z	ⵔ	[z]	yaz	izi 'mosca', azzl 'correr'
ẓ	ⵔ	[zˀ]	yaẓ	ẓr 'ver', ẓl 'tender'

5 EL ALIFATO Y SU TRANSCRIPCIÓN¹

grafía	valor	nombre	alifato	en contexto	ejemplo
'	[ʔ]	hamza	ء		مرأة mar'a 'mujer'
ā	[æ:] [ɑ:]	'alif	ا	ا ا ا	عالم 'ālam 'mundo'
(a	[a] [æ] [ɑ]	fatha	َ		رَجُلُ rajul 'hombre')
b	[b]	bā'	ب	بببب	بيت bayt 'casa'
t	[t]	tā'	ت	تتتت	تُرْسُ turs 'escudo'
ṭ	[θ]	ṭā'	ث	ثثثث	ثَوْبُ ṭawb 'ropa'
j	[dʒ]	jīm	ج	جججج	جَبَلُ jabal 'montaña'
ḥ	[ħ]	ḥā'	ح	حححح	حَرْبُ ḥarb 'guerra'
ḫ	[x]	ḫā'	خ	خخخخ	بَاخِرَةٌ bāḫira 'barco'
d	[d]	dāl	د	د د د	بَدَأَ bad' 'inicio'
ḏ	[ð]	ḏāl	ذ	ذ ذ ذ	ذَوْقُ ḏawq 'gusto'
r	[r]	rā'	ر	ر ر ر	مَطَرٌ maṭar 'lluvia'
z	[z]	zayn	ز	ز ز ز	زَارَ zāra 'visitar'
s	[s]	sīn	س	سسسس	سُؤَالٌ su'āl 'pregunta'
š	[ʃ]	šīn	ش	شششش	شَرٌّ šarr 'mal'
š	[sʕ]	šād	ص	صصصص	أَصْدَرَ ašdara 'enviar'
ḍ	[dʕ]	ḍād	ض	ضضضض	مَرَضٌ maraḍ 'enfermedad'
ṭ	[tʕ]	ṭā'	ط	طططط	طَلَبَ ṭalab 'petición'
ẓ	[ðʕ]	ẓā'	ظ	ظظظظ	ظَهَرَ ẓahr 'espalda'
ʿ	[ʕ]	ʿayn	ع	عععع	أَعْطَى a'ṭa 'dar'
ġ	[ɣ]	ġayn	غ	غغغغ	أَغْلَقَ aġlaqa 'cerrar'
f	[f]	fā'	ف	فففف	فَمٌ fam 'boca'
q	[q]	qāf	ق	قققق	بَرَقَ barq 'relámpago'
k	[k]	kāf	ك	كككك	كَلْبٌ kalb 'perro'
l	[l]	lām	ل	لللل	لَوْنٌ lawn 'color'
m	[m]	mīm	م	مممم	مَكْتَبٌ maktab 'oficina'
n	[n]	nūn	ن	نننن	نُورٌ nūr 'luz'
h	[ħ]	hā'	ه	هههه	نَهْرٌ nahr 'río'
w	[w]	wāw	و	ووو و	وَلَدٌ walad 'chico'
ū	[u:]	wāw	و	ووو و	طُولٌ ṭūl 'longitud'
(u	[u] [ʊ]	ḍamma	ُ		عُمُرٌ 'umr 'vida')
y	[j]	yā'	ي	يييي	يَدٌ yad 'mano'
ī	[i:]	yā'	ي	يييي	مُدِيرٌ mudīr 'director'
(i	[i] [ɪ]	kasra	ِ		طِفْلٌ ṭifl 'niño')

1 En la transcripción del árabe marroquí cabe señalar las particularidades siguientes:

- Representamos con <e> el sonido de la vocal central [ə] (schwa).
- La grafía <j> corresponde al sonido fricativo [ʒ] y no al africado [dʒ], como ocurre en el árabe clásico.
- La grafía <ẓ> corresponde propiamente a [zʕ], a diferencia de lo que ocurre en árabe clásico, donde corresponde a [ðʕ]. Además, en árabe marroquí hay una serie de consonantes faringalizadas inexistentes en clásico: ḅ [bʕ], ṛ [rʕ], ḷ [lʕ], ṡ [mʕ].

6 INTRODUCCIÓN A LA LENGUA AMAZIG

6.1 Filiación, denominación y extensión de la lengua

En esta parte del trabajo voy a hacer una presentación general del amazig en la que me interesa destacar su filiación lingüística, su localización y extensión.

El amazig o beréber es una lengua que ha sido clasificada dentro de la familia afroasiática (Blench, 2006). El uso del término “amazig” proviene de la forma usada en la propia lengua:

“Pel que fa al nom de la llengua, al costat del terme *berber*, consagrat per un ús generalitzat en el qual participen destacats militants polítics i culturals [...], utilitzem també una adaptació d'un terme autòcton, seguint la proposta de Tilmatine *et al.* (1998) i de Castellanos (1997). Aquest terme és en berber, *amaziɣ* (plural *imaziɣen*), referit a les persones, i el femení *tamaziɣt*, referit a la llengua.” (Lamuella 2002: 1).

Actualmente aun hay confusiones a la hora de denominar el conjunto de las variedades del amazig. A menudo son conocidas bajo el nombre de “lenguas bereberes”. Este término sufrió varios cambios: en un primer momento provenía del término *barbaros* que usaban los griegos para denominar a los pueblos extranjeros; después, los romanos adoptaron la misma expresión para referirse a los pueblos del norte de África que no hablaban latín, y fue a partir de este uso que acabó conociéndose la región que habitaban con el nombre de Berbería. En los años de la conquista árabe, entre 670 y 800, se conservó el mismo término pero adaptado a la nueva lengua: “Al barbar”. Actualmente el término “beréber” designa a los habitantes de las zonas donde se habla la lengua amazig. Por lo tanto, el uso de “beréber” es una imposición extranjera y “lengua beréber” es una expresión de origen básicamente político; no corresponde a una realidad sociolingüística homogénea existente en la conciencia de los hablantes de la lengua.

Tal como nos dice Moustaoui (2003: 45):

“Las variedades del amazigh se extienden por todo el litoral del Mediterráneo, desde Marruecos (incluyendo las Islas Canarias) hasta Egipto, y hacia el sur, desde las costas

del Mediterráneo hasta el río Níger. Lo más característico es que están separadas por las grandes distancias que existen entre los diferentes países donde se hablan, lo cual dificulta los procesos de intercambio y planificación lingüísticos entre los distintos países. Lo que genera esta situación es el aumento de las diferencias y la heterogeneidad de las variedades amazigh.”

Es difícil precisar la importancia demográfica de las poblaciones timazighin y, en consecuencia, el número de hablantes de la lengua. No existe un censo lingüístico ni un estudio de la situación general del amazig. Según Salem Chaker (2004: 1), el número de hablantes de beréber es en sí mismo un tema político importante en los países de Magreb y siempre ha sido una cuestión muy delicada en los debates. Sin embargo, si se somete a crítica lo propuesto por las diversas fuentes, desde los inicios de la presencia colonial francesa hasta las cifras actuales, es razonable estimar:

- Un porcentaje de aproximadamente el 25% de la población de Argelia, o entre 7 y 8 millones de un total de 31 o 32 millones de personas.
- Un porcentaje de aproximadamente el 40% de la población de Marruecos, de 12 a 13 millones de bereberes en una población de 32 millones de habitantes.

Referente a Argelia, el mismo autor nos documenta que su principal región beréber es la Cabília, en la cual habitan más de dos tercios de los bereberes argelinos, por lo menos cinco millones de personas. Otro grupo beréber argelino importante está constituido por los Chaouias del Aurés, con alrededor de un millón de personas. Hay muchos otros grupos bereberes en Argelia, como por ejemplo: Mzab-Ghardaïa, Ouargla-Ngouça, Gourara (región Timimoun), al sur de Orán, Djebel Bissa, Chenoua...

El tercer y último gran grupo beréber se compone de las poblaciones tuareg, entre varios países de toda la región del Sahara-Sahel: Níger, aproximadamente 500.000 personas y Mali, entre 300.000 y 400.000. Otros países como Libia o Burkina Faso tienen un menor número de hablantes de tuareg que no supera las decenas de miles de personas. El conjunto de la población tuareg se estima en un millón de personas.

7 INTRODUCCIÓN A LA LENGUA ÁRABE

7.1 Filiación, denominación y extensión de la lengua

El árabe es una lengua afroasiática, como el amazig. Sin embargo, a diferencia de esta, se halla en el grupo semítico y es una lengua hermana del hebreo. Los primeros textos escritos en árabe son del siglo VI, pero la lengua ya existía antes de esa fecha, ya que, si no hay documentos anteriores, es porque la cultura árabe se transmitía oralmente (Sánchez, 2002: 1).

El origen de la lengua árabe se sitúa en la península arábiga que, con ayuda de la expansión del Islam, se expandió a otros territorios tales como Siria, norte de África, Iraq o Egipto.

“Actualment és la llengua oficial o cooficial d'una vintena d'estats independents de l'Àfrica i del Pròxim Orient: Marroc, Argèlia, Mauritània, Tunísia, Líbia, Egipte, Sudan, Djibouti, Somàlia, Aràbia Saudita, Kuwait, Bahrain, Qatar, la Unió dels Emirats Àrabs, Oman, Iemen, Jordània, Síria, Iraq, Líban i Palestina. També el parlen els ciutadans palestins de l'Estat d'Israel” (Sánchez, 2002: 1).

También hay hablantes que tienen el árabe como lengua materna en las áreas cercanas, como por ejemplo, en las zonas que nos cita Sánchez (2002: 1):

- En Asia, en el sur de Irán, en algunas comunidades de Afganistán, en el sur de Turquía, en algunos estados de la Unión Soviética.
- En la Zona del Mediterráneo: en algunas partes de Chipre y de Malta se hablan variantes del árabe.
- En África, donde hay comunidades de hablantes en el norte de Nigeria, en Mali y en Chad.

En árabe se distinguen el árabe clásico, el árabe estándar y los distintos dialectos locales. Por un lado, el árabe clásico o coránico representa la lengua sagrada del Islam y es una lengua conocida por los hablantes cultos de todo el mundo árabe. Por otro, existe el árabe estándar que es la lengua normativa escuchada en los sermones de las mezquitas, en la radio y en la televisión.

Además hay muchos dialectos locales del árabe coloquial, que varían mucho según el lugar de donde procedan sus hablantes. Dentro de estas grandes clasificaciones, también hay diferencias entre los hablantes urbanos, rurales y nómadas. No se entienden entre sí quienes no hayan sido escolarizados y conozcan solo una variedad de árabe dialectal.

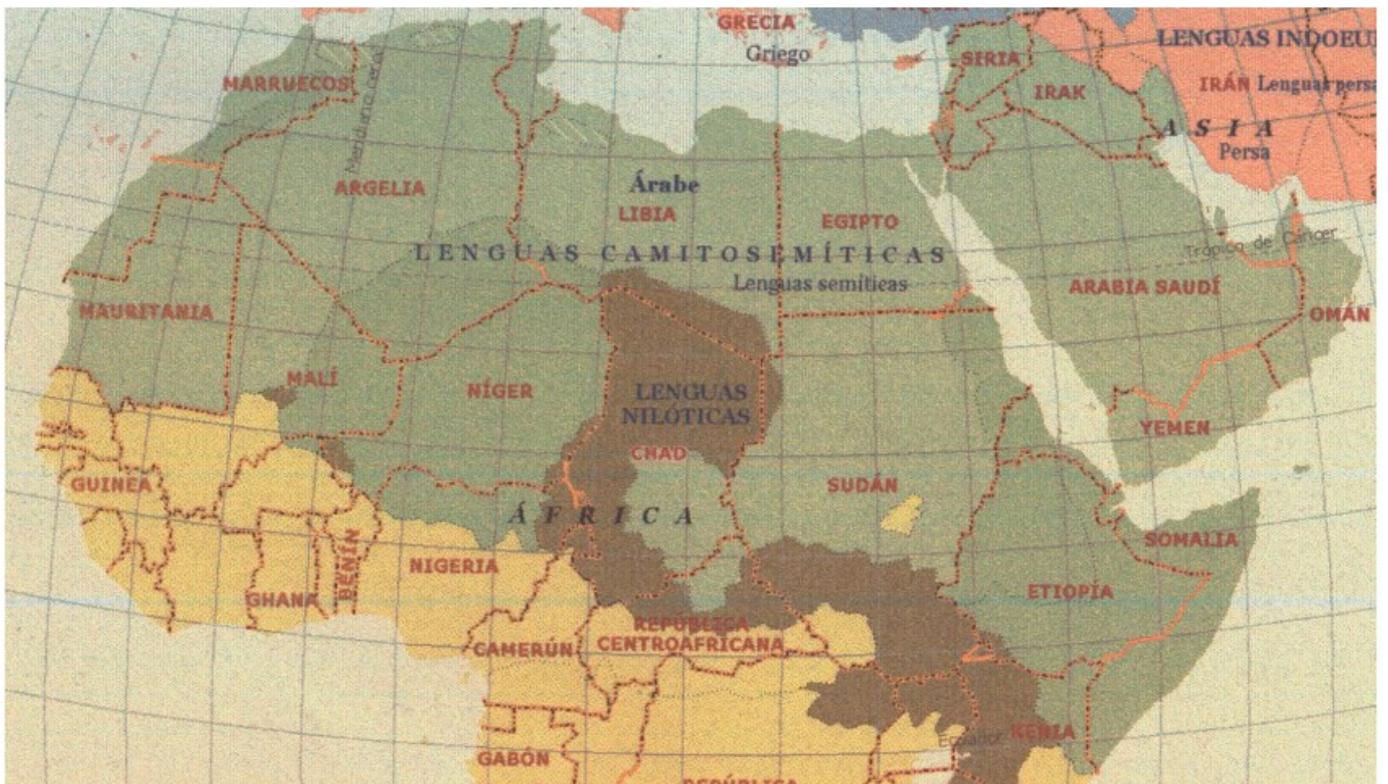
En las regiones donde se habla la lengua árabe se da la diglosia, dicho en otras palabras, una misma lengua, que en este caso es el árabe, tiene dos variedades básicas que conviven una al lado de la otra, realizando cada una funciones diferentes y ordenadas de manera jerárquica.

Podemos apreciar la diglosia cuando se usa el árabe coloquial en la vida cotidiana y el árabe moderno normativo en la escuela, en los textos escritos, en los discursos de los políticos, en las tesis universitarias, en los sermones, en los programas televisivos y de radio. Además, el árabe moderno normativo es la marca del pan-arabismo, ya que los dialectos pueden ser muy diferentes de otros, como entre el árabe marroquí y el árabe iraquí.

El árabe coloquial es la lengua materna de unos 150 millones de personas y el árabe clásico es entendido por algunos millones más que la usan como lengua coránica.

“Como se ha apuntado en el párrafo anterior, el árabe hablado en Marruecos posee dos registros: el árabe marroquí y el árabe moderno o estándar [...]. De dos registros, lo que se conoce en lingüística como «diglosia», se debería pasar a cinco registros. Aunque podríamos seguir aumentando el número si quisiéramos. En primer lugar tenemos el árabe antiguo, el cual incluiría textos como el Corán, preislámicos u otros. Luego tenemos el árabe estándar o moderno, es decir el que se utiliza en la actualidad en la educación, la prensa o la administración y que presenta una estructura del árabe más moderna y sencilla que el registro antiguo. Y por último, tenemos tres tipos de registros relacionados con el árabe marroquí. El primero de éstos es el de los dialectos tradicionales, sedentarios o beduinos. El segundo es el árabe marroquí estándar, basado en el habla de las grandes urbes marroquíes como Rabat y Casablanca. Se trata de un registro que se impone al resto del país y que está haciendo retroceder, incluso desaparecer, a los dialectos tradicionales. Y el tercero es el que se conoce como árabe marroquí moderno, el cual tendría como estructura al árabe marroquí estándar pero insertando giros y voces del árabe moderno o estándar [...]” (Moscoso, 2006: 24).

Desde finales del XIX, debido a los movimientos migratorios de la población árabe, se han establecido comunidades de hablantes de árabe en muchos países, mayoritariamente en los Estados Unidos.



R. Sánchez (2003: 127)

8 DESCRIPCIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL SUSTANTIVO AMAZIG

8.1 La definitud

8.1.1 Funcionamiento general

En la lengua amazig, el sustantivo es definido o indefinido según la función que realiza en el discurso, pero, como afirma Lamuela (2002: 21), no hay una forma equivalente al artículo determinado de las lenguas románicas. Igualmente nos dice Quitout (1997: 25):

“Notons au préalable que la catégorie de l'article n'existe pas en berbère. Toutefois les phénomènes de la détermination et de l'indétermination ne sont pas étrangers à la langue amazigh. Un nom est considéré comme indéterminé quand il est postposé soit à l'adjectif numéral cardinal ij/ict (un/une) ou ses variantes (yan, yun, yiwen/yat, yut), soit à l'adverbe de quantité cra (quelque), ex.: ij urgaz/un homme; cra mmidden/des gens.”

A continuación, vamos a ilustrar la ausencia del artículo en amazig mediante algunos ejemplos:

(1)

(a) tarfsa ttazzr 'la serpiente corre'
serpiente.FS correr.DUR.3SF

(b) aḥram ittru 'el niño llora'
niño.MS llorar.DUR.3SM

(c) txs taḥramt arruḍ ns 'la niña quiere su ropa'
querer.ACB.3SF niña ropa POS.3S

8.1.2 Uso del pronombre demostrativo con adjetivos

En español recurrimos al artículo cuando introduce un adjetivo tal como en “quiero el grande”. Estas construcciones en amazig se completan mediante el pronombre demostrativo (Lamuela, 2002):

(2)

(a) carhġ wnni awraġ 'odio el amarillo'²
odiar.ACB.1S DEM.SM amarillo

(b) xsġ tnni tmzyant 'quiero la pequeña'
querer.ACB.1S DEM.SF pequeña

(c) nḥwaj inni ijhḍn 'necesitamos los fuertes'
necesitar.ACB.1P DEM.PM fuerte.PM

8.2 El género

En la lengua amazig los sustantivos pueden ser de género femenino o masculino. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el sistema de flexión de género es muy complejo, a diferencia de lo que ocurre en español.

Por un lado, tenemos los sustantivos femeninos más recurrentes en amazig, que distinguimos de los masculinos porque empiezan con la consonante *t*, muchas veces seguida de una *a*, y terminan también con una *t*. Sin embargo, hay sustantivos femeninos que no empiezan ni acaban con *t* aunque no son tan comunes como los anteriores. Veamos algunos ejemplos:

(3)

(a) taqnnect 'conejita'

tḥant 'tienda'

tfawt 'luz'

2 Notemos que en castellano, a diferencia del amazig, la frase se puede interpretar de manera ambigua. La primera interpretación sería el hecho de odiar alguna cosa o algo de color amarillo. La segunda, odiar el color amarillo. En amazig se interpreta de la primera manera por la presencia del demostrativo 'wnni'.

(b) tsumta 'almohada'

tsa 'hígado'

(c) ymma 'madre'

âmti 'tía'

Hay que decir que, a partir de algunos sustantivos en masculino, la mayoría empezados por *a*, podemos crear el femenino colocando una *t* a principio y a final de palabra. De la misma manera que podemos hacer el masculino de algunas palabras en femenino quitando la *t* de inicio y final de palabra. A continuación nos fijamos en algunos casos:

(4) MASCULINO

FEMENINO

aqzin 'perro'

-

taqzint 'perra'

aḥram 'niño'

-

taḥramt 'niña'

amdukr 'amigo'

-

tamdukr 'amiga'

Es importante tener en cuenta que este procedimiento nos permite realizar, en algunos casos, diminutivos. Observemos los siguientes ejemplos:

(5) aqmmum 'boca'

-

taqmmumt 'boquita'

arquz 'trozo de pan'

-

tarquzt 'trocito de pan'

aḡmbub 'cara'

-

taḡmbubt 'carita'

Además, en amazig hay palabras en femenino y en masculino con raíces distintas. Estas palabras hacen referencia tanto a hombres y mujeres como a animales machos y hembras. Mostramos algunos ejemplos seguidamente:

(6) argaz 'hombre'

-

tamḡart 'mujer'

muray 'novio'

-

ttasrit 'novia'

icarri 'carnero'

-

tixsi 'oveja'

Por el otro lado, tenemos los sustantivos masculinos más frecuentes que se caracterizan por tener una *a* a inicio de palabra. También son muy recurrentes los empezados por *i* y *u*. Por ejemplo:

(7)

(a) amzwar 'primero'

aziyaw 'palangana'

(b) irf 'cerdo'

iġs 'hueso'

(c) urar 'boda'

uḍrar 'montaña'

Es importante hacer notar que hay sustantivos en masculino que no empiezan por vocal:

(8) muc 'gato'

srwl 'pantalón'

fuḍ 'rodilla'

También debemos saber que en amazig existen arabismos. Algunos de ellos los podemos distinguir porque empiezan por *l*, pronunciada como *r* en rifeño. Otros empiezan por una consonante dental, alveolar o palatal tensa debido a la asimilación del artículo árabe en contacto con estas consonantes (Lamuela, 2002: 23):

(9)

(a) lmuâlim 'maestro'

larbâ 'miércoles'

limtiḥan 'examen'

lxwa 'vacío'

(b) ssuq 'mercado'

ttarix 'fecha'

Quitout (1997: 30), además de informarnos de que el amazig tiene préstamos del árabe, nos dice que también tiene préstamos del francés y del latín, como por ejemplo:

(10)

(a) abulanji 'panadero', del francés

(b) abaw 'haba', del latín

En resumen, y como muy bien nos esquematizan Tilmatine *et al.* (1998: 23), el género del sustantivo, generalmente, se formaría de la siguiente manera:

Masculino singular: **a...**
Por ejemplo: **afunas** (buey)

Femenino singular: **ta...t**
Por ejemplo: **tafunast** (vaca)

Los mismos autores nos afirman, como ya hemos comentado, de que hay otros sustantivos que en masculino empiezan por *i* o *u* y en femenino no todos empiezan y acaban con *t*.

8.3 El número

Los sistemas que tiene el amazig para oponer las formas de plural a las de singular son muy variados. Hay procedimientos comunes a muchos sustantivos, pero también hay nombres que tienen un sistema completamente distinto y que, por lo tanto, se deberán aprender sistemáticamente con su forma de plural.

A continuación, vamos a empezar explicando los sistemas de formación del plural de las palabras en masculino, a partir del más común, siguiendo con el plural de las femeninas y acabando con los arabismos.

Muchas palabras en masculino empezadas por *a* sufren un cambio en el plural: la *a* se convierte en *i* y se añade una *n* a final de la palabra, normalmente acompañada de una [ə] que hace la función de apoyo:

(11) akca 'gusano' → ikcawn 'gusanos'

ağrar 'caracol' → iğrarn 'caracoles'

azllif 'cabeza' → izllifn 'cabezas'

El plural de otros sustantivos en masculino se forma añadiendo una *n* a final de la palabra, normalmente acompañada en la pronunciación de una [ə] de apoyo:

- (12) argaz 'hombre' - argaz**n** 'hombres'
irf 'cerdo' - irf**n** 'cerdos'
iġs 'hueso' - iġs**n** 'huesos'

Otro procedimiento para realizar el plural en los sustantivos masculinos es cambiando las vocales, alterando la tensión consonántica y alargando las raíces con *-t-*, *-w-*, *-aw-* o *-iw-*. Estas marcas se pueden combinar. Como ejemplos damos los de Lamuela (2002: 26):

- (13) aḏwar 'raíz' → iḏ**uran** 'raíces' (a+CCaC → i+CuC+an)
ass 'día' → uss**an** 'días' (aC: → uC:+an)
afar 'hoja' → afri**wn** 'hojas' (aCaC → aCC+iwn)

En cambio, el plural de las palabras en femenino se forma añadiendo *-in* a la terminación de la palabra. Cabe mencionar que, cuando la palabra empieza por *ta-*, este prefijo pasa a ser *ti-* al formar el plural.

- (14) taf~~r~~w~~t~~ 'madera' → ti**f**r~~r~~w~~w~~**in** 'maderas'
tasbalt 'grifo' → ti**s**bal**in** 'grifos'
tamġart 'mujer' → ti**m**ġar**in** 'mujeres'

También se puede formar el plural mediante el prefijo *ti-* o *t-*, haciendo tensa la consonante inicial, cambiando las vocales y alargando las raíces con los siguientes sufijos: *-(ta)(t)-*, *-w-*, *-(t)aw-* o *-iw-*. En algunos casos, estos elementos se pueden combinar y en otros el sufijo final no aparece (Lamuela, 2002: 27):

- (15) tamurt 'tierra' → ti**m**ura 'tierras'
tfawt 'luz' → ti**f**aw**in** 'luces'
tasjert 'árbol' → ti**s**jura 'árboles'

En los arabismos el plural se mantiene igual que el plural original, algunas veces con la *l* del artículo que aparece a inicio de palabra (Lamuela, 2002: 28):

(16) Imuâallima 'maestra' → Imuâallimat 'maestras'

Imuâllim 'maestro' → Imuâllam 'maestros'

ssuq 'mercado' → lswaq 'mercados'

Adicionalmente, como afirma Lamuela (2002: 28), algunas palabras procedentes del árabe tienen una forma dual, que corresponde a dos individuos, además de la del plural:

(17) âam 'año' → âamayn 'dos años' – lâmat 'años'

char 'mes' → cahrayn 'dos meses' – lchur 'meses'

Como en el apartado anterior, Tilmatine *et al.* (1998: 24) nos hacen un resumen breve y claro sobre el número de los sustantivos:

Masculino plural: **i...(e)n**
Por ejemplo: ifunas(**e**)n (bueyes)

Femenino plural: **ti...in**
Por ejemplo: tifunasin (vacas)

8.4 El sustantivo genérico

Como ya sabemos, en castellano para hacer referencia a expresiones en sentido genérico se usa el plural de un sustantivo, salvo en los nombres que no son contables, como *el arroz*, *el aceite*, *el azúcar* o *el agua*. Como nos dice Lamuela (2002: 30): “així *els gats* pot referir-se a aquestes bèsties en general en frases com *els gats són molt mandrosos* i expressions com *el gat és una bèstia molt mandrosa* són marcades estilísticament”. Lamuela nos propone un ejemplo en catalán, pero si hacemos la comparación con el castellano, vemos que ocurre lo mismo y que se interpreta de la misma manera con frutas o verduras. En cambio, en amazig, a diferencia del catalán y del castellano, para la expresión del genérico de un sustantivo puede usarse una forma determinada de su flexión y condicionada léxicamente (Lamuela, 2002: 30):

(18) tadaliht 'sandía' – daliḥ 'la sandía', genérico
sandía.FS sandía.MS

tḥimazt 'garbanzo' – ḥimz 'el garbanzo', genérico
garbanzo.FS garbanzo.MS

Vemos que los genéricos muchas veces son en singular, pero hay casos en los que también son en plural, como en el ejemplo siguiente:

(19) ikccuḍn 'leña/la leña', genérico
leña.MP

La mayor parte de los sustantivos que distinguen el nombre genérico del específico son préstamos del árabe. Así pues, para el genérico usaremos la forma masculina, con el artículo árabe, pero para el específico se usaría el mismo sustantivo pero, a veces, integrado en forma femenina (Kossmann, 2000: 50):

(20)
tiḥbbat 'grano' – lḥbb 'el grano', genérico
grano.FP grano.MS

8.5 El estado de anexión y el estado libre

En amazig generalmente las palabras sufren un cambio morfológico en determinadas posiciones sintácticas. Cuando este hecho ocurre decimos que se hallan en estado de anexión; los sustantivos que no sufren este cambio se dice que están en estado libre. En primer lugar presentaremos la morfología del estado de anexión y a continuación veremos en qué contextos ocurre este fenómeno.

El caso general de los sustantivos en que hay una *a* inicial es que toman *w-*, tanto si la palabra está en singular como en plural:

(21) agra - wagra 'bienes'
aman – waman 'agua'

Las palabras que empiezan por *i* toman *y* tanto en plural como en singular, como por ejemplo:

(22) is – yis 'caballo' → isan – yisan 'caballos'
caballo.MS caballo.MP

(23) irf – yirf 'cerdo' → irfan – yirfan 'cerdos'
cerdo.MS cerdo.MP

Las palabras iniciadas con una *u-* toman *w-* (*wu-*), tanto en palabras en singular como en plural, (Lamuela, 2002: 31):

(24) ur – wur 'corazón'
corazón.MS
urawn – wurawn 'corazones'
corazón.MP

En algunas palabras singulares y en masculino, el estado de anexión se obtiene sustituyendo la vocal inicial por *u*. Como lo que ocurre en los siguientes ejemplos:

(25) aḥdid – uḥdid 'bebé'
iḡzar – uḡzar 'río'

En las palabras en femenino el estado de anexión ocurre cuando la vocal que acompaña a la *t* inicial se elide (Lamuela, 2002: 32). Aun así, hay sustantivos que no sufren alteraciones y no se consideran sustantivos en estado libre porque ocupan la posición donde les tocaría ir en estado de anexión, pero de hecho son invariables:

(26)
(a) tawsat – twsat 'anciana'
taziyat – tziyat 'botella'
tamdduklt – tmdduklt 'amiga'
timddukal – tmddukal 'amigas'
(b) taddart – taddart 'casa'
tucnt – tucnt 'loba'
tisit – tisit 'espejo'
tammnt – tammnt 'miel'

Seguidamente, se presentará en qué diferentes contextos podemos observar el estado de anexión.

1) En primer lugar, el estado de anexión se realiza cuando el sujeto está pospuesto al verbo:

(27)

(a) ittlj ugzar 'el río se ha congelado'
helar.ACB.3MS río.AN

(b) yuwða uḥdid 'el bebé se ha caído'
caer.ACB.3MS bebé.AN

(c) tuwða tziyatt 'la botella ha caído'
caer.ACB.3FS botella.AN

2) En segundo lugar, el sustantivo irá en estado de anexión detrás de la conjunción *d*, que en castellano equivaldría a la *y*:

(28)

(a) nttā d wagra n middn 'él y los bienes de la gente'
él y bienes.AN de gente

(b) timsi d waman 'el fuego y el agua'
fuego y agua.AN

3) En tercer lugar, el estado de anexión se observa en los sustantivos que van después de las preposiciones:

(29)

(a) ḥawr wagra n middn 'cuida los bienes de la gente'
cuidar.IMP.2S bienes.AN de gente

(b) siwr akḍ uḥdid 'habla con el bebé'
hablar.IMP.2S con bebé.AN

(c) dinni aman i twsat 'hay agua para la anciana'
ahí agua para anciana.AN

Específicamente, también lo vemos como complemento nominal, que va detrás de la preposición *n* que en castellano es *de*:

(30)

(a) tsira n twsat 'los zapatos de la anciana'
zapatos de anciana.AN

(b) tziyatt n waman 'la botella de agua'
botella de agua.AN

(c) immttawn n uḥdid 'las lágrimas del bebé'
 lágrimas de bebé.AN

Un caso particular es el uso del estado de anexión en el papel de complemento nominal cuando depende de un numeral:

(31)

(a) ġari trata n tmddukkar 'tengo tres amigas'
 en.PRN.1S tres de amigas.AN

(b) ijjn uḥdid 'un bebé'
 un bebé.AN

(c) ijjn twsat 'una anciana'
 una anciana.AN

8.6 La flexión de los adjetivos calificativos

En amazig, en la mayoría de los casos, se usan formas verbales para calificar. Sin embargo, en rifeño también existen los adjetivos calificativos, como los del español, que normalmente presentan una flexión nominal regular (Lamuela, 2002: 28). Por ejemplo:

(32)

MS	MP	FS	FP	TRADUCCIÓN
azgwaġ	izgwaġn	tazgwaġt	tizgwaġin	'rojo'
amqqran	imqqrann	tamqqrant	timqqranin	'grande'
aquḍaḍ	iquḍaḍn	taquḍaḍt	tiquḍaḍin	'bajo'
amzdg	imzdg	tamzdg	timzdg	'limpio'

9 DESCRIPCIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL SUSTANTIVO ÁRABE

En este apartado vamos a analizar los conceptos gramaticales partiendo del árabe clásico porque en el estándar y en el marroquí hay muchas formas que se mantienen de manera igual o paralela a las del clásico. A partir de ahí, si hay alguna construcción que se hace de manera distinta a la del árabe clásico, se va a explicar lo que ocurre.

9.1 El caso

Sabemos que en las lenguas que tienen caso los sustantivos son de una forma o de otra según su función sintáctica. En árabe clásico el caso se marca mediante sufijos y los sustantivos se declinan en tres casos mediante una vocal: el nominativo con la vocal *u*, el acusativo con la vocal *a* y el genitivo con la vocal *i*. A continuación se dan algunos ejemplos (Sánchez, 2002: 21):

(1)

(a) al + kalb + u 'el perro' DEF. perro NOM.	kalb + u + n 'un perro' perro NOM. IND.
(b) al + kalb + a 'el perro' DEF.perro AC.	kalb + a + n 'un perro' perro AC. IND.
(c) al + kalb + i 'del perro' DEF.perro GEN.	kalb + i + n 'de un perro' perro GEN. IND.

El caso se ha perdido en las variantes dialectales y no se utiliza en árabe estándar.

9.2 La definitud

En árabe el equivalente al artículo del castellano es un morfema que se añade a una forma nominal. El morfema de definitud es *al-* que es el prefijo que va delante del sustantivo y es invariable (Sánchez 2002: 19):

(2)

(a) *al + mu^oallimu* 'el maestro'

(b) *al + malikatu* 'la reina'

Mientras que el morfema de indefinitud existía en el árabe clásico, apareciendo como sufijo *-n* detrás de la marca de caso (*u* para el nominativo), ha desaparecido en el árabe dialectal y estándar, donde la indefinitud se expresa simplemente por la ausencia de la partícula de definitud:

(3)

(a) *mu^oallimu + n* 'un maestro' (árabe clásico)

(b) *mu^oallim* 'un maestro' (árabe estándar)

Herrero (1999: 31) nos informa de que hay dos formas del artículo definido en árabe dialectal marroquí: *el* y *e* con alargamiento de la consonante inicial. La distribución de las dos formas ya estaba presente en árabe clásico; la primera se emplea con todos aquellos sustantivos que empiezan por *b, ḥ, f, q, m, h, w, y, g, ġ, j, ʿ* y *k*:

(4) *el-bab* 'la puerta'

el-ʿrūṣ 'el novio'

el-ġana 'las ganas'

el-qāw-qāw 'los cacahuetes'

La segunda precede a los sustantivos empezados por consonantes dentales, alveolares y palatales con excepción de *j*: *d, ḍ, n, t, ṭ, l, r, s, š, tš, z* y *z*. Al colocarse el artículo realiza la función de apoyo vocálico [ə] y se reduplica la primera consonante del sustantivo (Herrero, 1999: 32):

(5) *e-ḍḍar* 'la casa' *e-ššābūn* 'el jabón'

e-ttšankla 'la chancla' *e-llaymun* 'el limón'

9.3 El género

En árabe como en castellano, el género de los sustantivos no suele tener relación alguna con el referente, menos en los casos de los seres sexuados. El femenino se forma mediante el morfema *-a(t)* añadido a la base nominal donde la *t* se pronuncia solo en el caso de que vaya seguida de otro morfema (Sánchez, 2002). En los ejemplos sucesivos prescindimos de las marcas de caso y de indefinitud:

(6) ḥaym + a(t) 'tienda o carpa'
tienda.FS

Según Sánchez (2002: 25) hay otras desinencias de femenino no tan generalizadas como las anteriores: *-ā* y *-t*. La primera se usa para los sustantivos de colores, para los de descripción física, para los comparativos y superlativos. Mientras que la segunda es un morfema de femenino arcaico conservado en algunas palabras concretas:

(7)

(a) bayḍ + ā 'blanca'
blanca.SF

(b) kubr + ā 'grande'
más grande.SF

(c) bn + t 'hija'
hija.SF

(d) uḥ + t 'hermana'
hermana.SF

Por otro lado, tenemos las palabras en masculino que no tienen ninguna marca de género (Corriente, 1988: 73):

(8)

(a) ab 'padre'
padre.SM

(b) jabal 'montaña'
montaña.SM

(c) kalb 'perro'
perro.SM

En árabe existen categorías de palabras que suelen tener un femenino sin marca morfológica. Mayoritariamente son los topónimos, partes del cuerpo que tienen pareja, y que por lo tanto suelen aparecer en dual, el número correspondiente a dos, (manos, pies, dientes, etc.) o tipos de viento. A continuación, vamos a citar algunos ejemplos de Corriente (1988: 74):

(9)

(a) janub 'ábrego'
SF.

(b) Miṣr 'Egipto'
SF.

Finalmente, hay palabras que tienen una forma completamente distinta en masculino y en femenino, esto es, que no se añade ningún morfema de flexión para marcar el género:

(10) ṭawr 'toro' – baqara 'vaca'

Asimismo, en árabe marroquí, tenemos las palabras en femenino (sustantivos, participios y adjetivos) más recurrentes caracterizadas por la adjunción del *-a* al masculino (Herrero, 1999: 35).

Por ejemplo:

(11) qeṭṭ 'gato' – qeṭṭa 'gata'

kalb 'perro' – kalba 'perra'

ḥmar 'burro' – ḥmara 'burra'

Sin embargo, también destaca que en árabe marroquí hay palabras acabadas en *-a* que son masculinas, por ejemplo:

(12) dwa 'medicina'

bba 'padre'

dra 'maíz'

sma 'cielo'

De la misma manera que ocurre en el clásico, en el marroquí hay sustantivos que tienen una forma muy diferente en masculino y en femenino, sin añadir ningún morfema de flexión, por ejemplo:

(13) dik 'gallo' – djaja 'gallina'

9.4 El número

El árabe clásico, a diferencia del catalán y del castellano, tiene tres números: singular, dual, (correspondiente a dos) y plural (Sánchez, 2002: 22). La formación más frecuente del plural produce los plurales denominados “internos” o “rotos”, ya que consiste en la introducción de un esquema vocálico dentro de la raíz consonántica mediante morfemas discontinuos, a veces con cambio de duración de alguna de las consonantes (Sánchez, 2002: 22, 23):

(14)

(a) C1 a C2 u C3 → C i C ā C rajul 'hombre' → rijāl 'hombres'

(b) C1 a C2 a C3 → C ā C ā C qalam 'pluma (de escribir)' → āqlām 'plumas (de escribir)'

(c) C1 a C2 ī C3 → C u C ā C ṭālib 'estudiante' → ṭullāb 'estudiantes'³

(d) C1 a C2 ī C3 → C u C a C ā wazīr 'ministro' → wuzarā 'ministros'

En algunos nombres se da la flexión del plural llamada externa con una forma para el masculino y una para el femenino. El masculino se hace añadiendo *-ū(na)* en el nominativo e *-ī(na)* en el genitivo y el acusativo (Sánchez, 2002: 23, 24). Recordemos que las terminaciones de caso no se utilizan en árabe estándar ni en árabe dialectal. Por lo que respecta a las terminaciones del plural y del dual, en estas variedades se generaliza la forma del acusativo y genitivo y se pierde la vocal final. Ejemplos:

(15)

NOMINATIVO: al + muslimu 'el musulmán' → al + muslimūna 'los musulmanes'

 muslimun 'un musulmán' → muslimūna 'unos musulmanes'

3 Fijémonos que hay un cambio consonántico /-//. La / en el singular es corta y la / es larga en el plural.

ACUSATIVO } al + muslima/i 'del musulmán' → al + muslimāna 'de los musulmanes'
GENITIVO } musliman/in 'de un musulmán' → muslimāna 'de unos musulmanes'

El femenino, en cambio, se forma cambiando la terminación del singular por *-ātu* en nominativo, y *-āti* en los demás casos. Veamos algunos ejemplos:

(16)

NOMINATIVO:

al + muslimatu 'la musulmana' → al + muslimātu 'las musulmanas'
 muslimatun 'una musulmana' → muslimātun 'unas musulmanas'

ACUSATIVO } al + muslimata/i 'de la musulmana' → al + muslimāti 'de las musulmanas'
GENITIVO } muslimatan/in 'de una musulmana' → muslimātin 'de unas musulmanas'

Y finalmente el dual se forma añadiendo *-ā(ni)* al nominativo y *-ay(ni)* en el genitivo y en el acusativo, sin distinción de género. Por ejemplo, tenemos (Sánchez, 2002: 24):

(17)

NOMINATIVO:

al + muslimu 'el musulmán' → al + muslimāni 'los dos musulmanes'
 muslimun 'un musulmán' → muslimāni 'dos musulmanes'

ACUSATIVO } al + muslima/i 'de los musulmanes' → al + muslimayni 'de los dos musulmanes'
GENITIVO } musliman/in 'de un musulmán' → muslimayni 'de dos musulmanes'

9.5 El sustantivo colectivo

El sustantivo colectivo funciona como en amazig. En primer lugar presentamos determinados sustantivos en árabe clásico concretamente los singulares que hacen referencia a los seres inanimados o vegetales que pueden expresar un colectivo no contable:

(18) malābis 'ropa'

tūm 'ajo'

laḥm 'carne'

En segundo lugar, presentamos los sustantivos que designan un colectivo pero, esta vez, un conjunto de seres vivos que tiene una forma singular pero una semántica plural. En este tipo de palabras se añade el sufijo femenino *-a* o el sufijo *-iy* para indicar una unidad, por ejemplo (Corriente, 1988: 81):

(19) šajar 'árboles' šajara 'árbol'

baqar 'rebaño' baqara 'vaca'

jund 'ejército' jundiy 'soldado'

Moscoso nos define el colectivo y el nombre de unidad en árabe marroquí de la siguiente manera:

“El colectivo designa un grupo de individuos, personas o animales, o de cosas, sobre todo verduras. Aparentemente tiene forma de singular [...]. Lo normal es que concierte en masculino singular con el adjetivo, el verbo o los pronombres personales. El nombre de unidad, que nos indica que estamos haciendo referencia a uno sólo, se obtiene sufijando al colectivo el morfema *-a* [...]. En el caso de los colectivos de personas, el nombre de unidad se forma añadiendo el morfema *-i* [...]. La palabra *nas* ['gente'] puede aparecer en el discurso tratada como un colectivo concertando con el adjetivo en femenino singular o como un plural, en cuyo caso concierta con aquél en plural. Ejemplos: *n-nas labsa la-ḥwayaj jdad* / *n-nas labsin la-ḥwayaj jdad*. Las dos frases significan: *la gente lleva puestos vestidos nuevos.*” (Moscoso, 2006: 135-136).

Para ilustrar esta explicación de Moscoso podemos dar los ejemplos siguientes:

(20)

(a) baṭiḥ – baṭiḥa 'melón'

riš – riša 'pluma'

(b) ṭhūd 'judíos' → ṭhūdi 'un judío'

ṭhūdiyya 'una judía'

ṭhūdiyyāt 'judías'

En el dialecto árabe marroquí, referente al sustantivo colectivo no contable, ocurre el mismo procedimiento del árabe clásico, por ejemplo:

(21) kswa 'ropa'

tūm 'ajo'

lhem 'carne'

Así como en el caso anterior, el grupo de individuos animados con forma singular y con semántica plural se forma de igual manera. Veamos algunos ejemplos:

(22) beqra 'rebaño' beqr 'vaca'

ʿeskri 'ejército' ʿeskr 'soldado'

9.6 La flexión de los adjetivos calificativos

En el árabe clásico se da la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo:

“Tanto en el sintagma calificativo, entre el sustantivo y su(s) adjetivo(s), como en la oración nominal, entre el sustantivo sujeto y adjetivo predicado, debe haber concordancia de número también” (Corriente, 1988: 86).

Citaremos los ejemplos que nos propone Corriente:

(23)

(a) muʿallimun muslimun 'un maestro musulmán'

muʿallimāni muslimāni 'dos maestros musulmanes'

(b) muʿallimatun muslimatun 'una maestra musulmana'

muʿallimatāni muslimatāni 'dos maestras musulmanas'

Corriente (1988: 87), además, nos informa de que en la sintaxis del árabe clásico los colectivos pueden concordar tanto en singular, masculino o femenino, como en plural. Observemos los siguientes casos de concordancia en singular:

(24) šajarun 'aḥḍaru 'arbolado verde'

ḥaylun karīmatun 'caballos de raza generoso'

Herrero (1999: 49) y Moscoso (2006: 160) nos hacen saber que, igual que en español, el adjetivo del árabe marroquí concuerda con el sustantivo en género y número. Si el sustantivo estuviera acompañado de artículo, entonces el adjetivo también lo llevará. Un adjetivo sin artículo después de un nombre definido tiene el valor de predicado de una copulativa. Por ejemplo:

(25) jat el-bent el-mağribiya 'Vino la chica marroquí', lit. 'Vino la chica **la** marroquí'
venir.ACB.3FS.DEF.chica DEF.marroquí

rjāl mezyānīn 'hombres buenos'
hombres buenos

l-left ḡāli 'los nabos son caros'
DEF.nabos caros

10 COMPARATIVA DE AMBOS FUNCIONAMIENTOS

A continuación, se hará una breve síntesis del funcionamiento del sustantivo del amazig y del árabe para tener un resumen claro y básico y así, facilitarnos la comprensión del apartado en el que se hablará de los errores que prevemos que ocurrirán en la producción en español de los hablantes de ambas lenguas. A fin de que podamos asociar diferencias y semejanzas de los rasgos que ambas lenguas tengan en común, vamos a hacer esta síntesis siguiendo un esquema comparativo.

Antes de empezar, debemos tener en cuenta que para el árabe, a lo largo de la descripción, se han tenido en cuenta tres variedades: árabe clásico, árabe estándar y árabe marroquí. Las tres comparten ciertas características gramaticales, pero se dan algunos aspectos en los que no coinciden totalmente. Cabe destacar también que en amazig hay préstamos del árabe marroquí, como ya hemos visto.

Así pues, primeramente, empezaremos recordando que hay una diferencia muy clara entre el árabe clásico y las otras variedades lingüísticas estudiadas: en el amazig y en el árabe estándar y marroquí no hay declinación de caso mientras que en el árabe clásico sí que la hay.

En segundo lugar, vamos a destacar que el amazig no tiene marcas de definitud y que el árabe, tanto el clásico, como el estándar y el marroquí, la expresa mediante la forma prefijada *al-*, que se puede considerar un equivalente aproximado del artículo español.

En tercer lugar, hemos visto que las dos lenguas tienen flexión de género y de número, aunque cada una tiene sus propios procedimientos gramaticales. En amazig, la mayoría de las palabras en femenino llevan el prefijo *t-* y el sufijo *-t*, comparadas con la forma masculina empezada por *a-*. Para muchos de los sustantivos masculinos en plural se añade el sufijo *-ən* a la forma del singular; los plurales femeninos regulares se caracterizan por el prefijo *ti-* y el sufijo *-in*. Por otro lado, el

árabe clásico y el estándar marcan el femenino adjuntando los morfemas *-a* y *-t*, sin embargo el árabe marroquí lo hace añadiendo el morfema *-a*. Para el plural, se cambiaban las vocales de la palabra según los casos. Además existen las formas de dual.

Referente al sustantivo genérico en amazig y el colectivo en árabe, igual que en el caso de la flexión de género y número, cada una de las lenguas realiza la distinción según procedimientos gramaticales específicos. En amazig, el genérico se expresaba mediante un sustantivo con características morfológicas: generalmente se trata de nombres en masculino singular, pero también hay algunos casos en masculino plural. En árabe, tanto clásico como estándar y marroquí, el colectivo corresponde a entidades no contables y, a partir de él, se puede formar un singular contable sufijado.

Otro tema que hemos tratado a lo largo de este trabajo ha sido el de la concordancia de género y número que hay entre el sustantivo y el adjetivo. Como bien sabemos, tanto en amazig como en las tres variantes del árabe, existe esta concordancia.

Finalmente, vamos a terminar este apartado destacando otra gran diferencia que hay entre el árabe y el amazig, el denominado estado de anexión, que se da solamente en la segunda de estas lenguas.

11 ERRORES PREVISIBLES

En este apartado vamos a realizar una serie de hipótesis basadas en la descripción gramatical que hemos visto hasta ahora. Dicho en otras palabras, partiendo del funcionamiento del sustantivo de las lenguas estudiadas, se intentará deducir qué errores podrían cometer unos hablantes nativos del árabe y/o del amazig que tienen el español como segunda lengua. Así pues, como afirma Zineb Benyaya:

“La flexión le permite al nombre en árabe, expresar las categorías lógico-gramaticales de determinación, caso, género y número. 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” (Benyaya, 2007: 20).

Generalmente, todos los aprendices del español cometen errores de concordancia de género y de número con los sustantivos y los adjetivos, ya que, aunque partan de lenguas con distinción de género, esta será distinta de la del español. Por lo tanto, empezaremos pensando que, tanto los hablantes de amazig como los del árabe, cometerán errores de este tipo, no solo por influencia de su L1, sino también por factores que tienen que ver con aspectos lingüísticos generales.

Visto el apartado anterior, “comparativa de ambos funcionamientos”, una hipótesis que podemos proponer es pensar que los hablantes de amazig van a cometer más errores con la definitud de las palabras que los hablantes de árabe porque los primeros no tienen un equivalente del artículo español. Sin embargo, creemos que los arabófonos van a confundir algunos artículos pero no tanto como los amazigófonos porque en su lengua materna tienen un equivalente del artículo del español. También podríamos dar por hecho que estos van a tener problemas a la hora de concordar el artículo con el sustantivo ya que el artículo de la lengua árabe es una partícula invariable, *al-*, que se coloca como prefijo de nombres y adjetivos.

Por otro lado, deducimos que los hablantes de amazig van a equivocarse en el uso de los sustantivos que tienen un número fijado (Lamuela, 2002: 108). En relación con el sustantivo colectivo o genérico de los hablantes de las lenguas analizadas, creemos que, efectivamente, usarán inadecuadamente la forma con que expresarlo.

Los errores que anunciamos quedan efectivamente ilustrados en el trabajo de Zineb Benyaya (2007) “La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos” (§§ 3.1.1 y 3.1.2). En relación con el artículo afirma lo siguiente:

“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 concordancia [...]. 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.” (Benyaya, 2007: 20-21).

La misma autora nos proporciona unos ejemplos que demuestran que, realmente, hay confusiones (Benyaya, 2007: 20-21):

1. - “Raquel escribe esta carta porque tiene **una** problema en (con) el examen”
2. - “Yo voy **al** mezquita para rezar”
3. - “¿Como prefiere **la** café?”⁴
4. - “Raquel escribe la carta por **el** problemas de exámenes”

Además de comentar los errores que cometen los hablantes de árabe con el artículo del español, la misma autora también menciona que, como afirmábamos, son muy frecuentes los errores de concordancia de género y de número. Por un lado, tenemos los de género, que pueden ser cometidos por diferentes razones: la interferencia negativa de la lengua materna, el

4 En este ejemplo vemos que se usa el equivalente árabe ya que en esta lengua “café” es de género femenino.

desconocimiento del significado de los sustantivos, la distancia entre los elementos concordantes, la naturaleza de ciertas palabras que, al no expresar morfológicamente una marca concreta de género, causan confusiones, la influencia del francés, y también la sobregeneralización de las reglas de la flexión de género en español (Benyaya, 2007: 23-25):

1. - “vamos a **la** jardín por comer merindina (a merendar)”
2. - “gracias para (por) esta llamado teléfono (llamada telefónica)”
3. - “la primera comida, como en españa, es el mas importante”
4. - “como la mayoría del gente en el Marrueco”
5. - “ha muerto pobria (la pobre)”
6. - “me gusta la music classic”
7. - “el lieva (lleva) una pijama”

Referente a los errores relacionados con la flexión de número, Benyaya (2007: 25) nos informa de que son muy comunes porque son debidos a la interferencia negativa de la lengua materna, del desconocimiento del significado léxico de las palabras y de la aplicación de la norma general de concordancia de número del español. Por ejemplo:

1. - “mucho gracias”
2. - “(a) las ochos de la noche yo ceno”
3. - “(...) como todas las país del mideterraño (Mediterráneo)”

Además, como ya hemos observado, en palabras de Benyaya “los nombres colectivos son una trampa muy común, y presentan gran inestabilidad en la producción de los alumnos” (2007: 25):

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

12 ACTIVIDADES PARA LA REPARACIÓN DE LOS ERRORES

A continuación, vamos a presentar una serie de ejercicios de prevención o de reparación de los posibles errores que pueden cometer los amazigófonos y los arabófonos. Además, se especificarán los objetivos que se ha querido conseguir, el motivo por el cual se han escogido estas actividades, el nivel del alumnado que las realizará y el título, la duración, el material, el contexto, las destrezas lingüísticas, la preparación y el desarrollo correspondiente a cada actividad. Hay que tener en cuenta que estas actividades parten del tema que se ha visto, tratado y trabajado en este proyecto. También destaco que presento 10 actividades de creación propia, he añadido el examen de nivel y otras 4 actividades, adaptadas o extraídas de la bibliografía, con la finalidad de presentar un todo coherente relativo al tratamiento del sustantivo y su concordancia.

A partir de la serie de deducciones que se han realizado en el apartado anterior, se han diseñado unas actividades dirigidas a alumnos de entre un nivel A1 y A2. Según el marco común europeo de referencia que nos presenta CVC (1997), el alumnado debería dominar lo siguiente:

COMPRENDER	NIVEL A1	NIVEL A2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
HABLAR	•	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.
Interacción oral	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.

Expresión oral

Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.

ESCRIBIR**Expresión escrita**

- Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones.
- Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.

Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.

- Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.
- Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

En la medida en que ha sido posible, se han intentado crear unos ejercicios prácticos, sencillos y atractivos, en los que se incluyen numerosas imágenes con el fin de ayudar a fijar contenidos en la memoria, a facilitar el proceso de aprendizaje y a mantener la atención y la motivación del alumno, porque, como afirma Chomsky (1988: 181):

“La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”.

Para conseguir que el aprendiz esté motivado se han tenido en cuenta una serie de factores que se verán reflejados en las actividades. Por ejemplo: se intentará ayudar a los alumnos a utilizar estrategias de aprendizaje; se los implicará en actividades que contengan material que les interesa, prestando especial atención al significado y a la intención de las palabras, más que a su función dentro de la oración; se corregirán sus errores explicando por qué una respuesta no es la correcta, cuidadosamente y sin hacerlos quedar mal delante de los compañeros; se animará y se felicitará a los estudiantes tras realizar una tarea bien hecha; se hará participar a los alumnos en clase cooperativamente, comentando algunas cuestiones que requieren de su opinión personal y se realizarán actividades lúdicas. Además, se ha tenido en cuenta el entorno donde se realizarán las actividades ya que es fundamental en el aprendizaje de una lengua. Por un lado, muchos lingüistas afirman que un aula de idiomas agradable siempre creará un ambiente propicio para el aprendizaje:

“We should not forget that the classroom is not only a psychological but also a physical environment. The classroom atmosphere will be strongly influenced by the decoration: posters, bulletin board displays... are all welcome” (Dörnyei, 2001:41-42).

Sin embargo, he pensado que todavía sería más interesante variar y salir fuera a trabajar o hacer algunos ejercicios en casa.

Como se ve, se han tenido muy en cuenta los temas de la motivación, del material, del tipo de actividades y del entorno en el que se realizarán. Asimismo, se ha tomado en consideración la enseñanza de la gramática. Muchos autores defienden que el estudio de la gramática en clases de ELE es negativo:

“Algunos de los estudios, como los de Felix 1981, Lightbown 1983 y Pica 1983, muestran algunos efectos negativos de la enseñanza gramatical en la secuencia de aprendizaje. Estas investigaciones señalan que dicha enseñanza puede incluso interferir en los procesos naturales del aprendizaje de dos maneras: por una parte, provocando que los aprendices que reciben enseñanza gramatical aprendan ciertas estructuras más tarde que los aprendices que no reciben dicha enseñanza, y, por otra parte, causando la aparición de ciertas estructuras gramaticales incorrectas que no han sido observadas en la producción de aprendices que adquieren la lengua sin enseñanza gramatical, debido fundamentalmente a la presión que reciben estos alumnos para producir estructuras en la L2 para las que no se encuentran listos psicolingüísticamente.” (Cadierno, 1995: 3).

A diferencia de ellos, considero muy positivo el hecho de trabajarla para entender el motivo por el cual determinadas construcciones o formas gramaticales se manifiestan de una manera y no de otra, porque, creo que así se aprende más rápidamente y se ayuda a evitar determinados errores:

“El investigador Long 1983 concluye, tras revisar once estudios, que la instrucción gramatical tiene un efecto positivo tanto para niños como para adultos y tanto para estudiantes principiantes como para avanzados. Otros estudios realizados posteriormente (Weslander y Stephany 1983; Spada 1986, entre otros) muestran, asimismo, que la enseñanza gramatical promueve niveles más altos de aprendizaje y con mayor rapidez. Es decir, los estudios parecen mostrar que si comparamos aprendices que reciben

instrucción gramatical con aprendices que no la reciben, los primeros parecen aprender más rápido y alcanzar niveles de dominio lingüístico superiores a los segundos.” (Cadierno, 1995: 3).

Como veremos, se proponen ejercicios muy variados, que, además de hacer un repaso general de diversos temas vistos a lo largo del curso y de trabajar las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral), tratan el funcionamiento del artículo, el sustantivo y el adjetivo en español. Sin embargo, en relación con las actividades sobre el sustantivo genérico o colectivo cabe decir que no se han podido crear aun pensando todo tipo de actividades: desde las de rellenar huecos a las de escoger la respuesta correcta o las de redactar un texto. En las relacionadas con rellenar huecos, la respuesta se puede deducir por el contexto, sobre todo por el verbo de la oración. Pongamos por ejemplo: '_____ están muy buenos este año (melón/melones)'. En esta secuencia se debe seleccionar el nombre que va en el hueco, que en este caso será 'melones' porque deducimos por el verbo, en plural, que el sustantivo deberá concordar con él. Claro está que pensaremos antes en la concordancia que en el significado léxico que nos proporciona el nombre, esto es, interpretar en qué contextos se usa el singular o el plural con significado colectivo. En definitiva, para conseguir los contextos en que un arabófono y un amazigófono cometen errores con el sustantivo colectivo o genérico en español se necesita una situación de habla espontánea muy amplia centrada en un tema concreto.

A continuación introducimos una breve y general explicación de los ejercicios que trabajan directamente la gramática, concretamente, la definitud y la concordancia del sustantivo:

- ACTIVIDAD 1 (sopa de letras): es muy práctica para aprender palabras que desconocen porque el hecho de buscarlas en la sopa implica memorizarlas. El objetivo específico es el de saber poner el artículo correspondiente a los sustantivos que aparecen.
- ACTIVIDAD 2 (carta a María): es útil para saber cómo describir un paisaje y cómo escribir una carta. El objetivo específico es el de saber poner terminaciones a los adjetivos y sustantivos que aparecen en el texto.
- ACTIVIDAD 3 (crucigrama): ayuda a repasar vocabulario sobre las partes del cuerpo

humano. El objetivo específico es saber colocar el artículo que corresponde a cada nombre.

- ACTIVIDAD 5 (canción “mi burro”): es práctica para la comprensión oral. El objetivo específico es el de poner las terminaciones de cada palabra mediante lo que escuchan.
- ACTIVIDAD 10 (“lo que mira mi amigo”): es una muy buena manera de empezar una clase practicando la expresión oral. El objetivo específico es el de practicar la concordancia con sintagmas nominales y adjetivales en una oración.
- ACTIVIDAD 12 (la fábula de la tortuga y de la liebre): es muy útil para repasar el tema de la fábula. El objetivo específico es el de reforzar los mecanismos de la concordancia redactando un texto cuyos protagonistas deben ser animales machos.
- ACTIVIDAD 14 (“los colores y la ropa”): es práctica para repasar los nombres y adjetivos de los colores y los nombres de prendas de vestir. El objetivo específico es trabajar la concordancia de género y de número de los artículos, sustantivos y adjetivos.
- ACTIVIDAD 15 (test de nivel): examen que se pasó para que los aprendices pasaran de nivel.

Los alumnos serán conscientes de que el objetivo específico de las actividades es el de poner en práctica lo que saben sobre funcionamiento del sustantivo del español. A partir de aquí, sabrán que deberán poner más énfasis en la forma del sustantivo y de los elementos que lo rodean para deducir cuál será la respuesta.

En segundo lugar, presentamos las actividades que tratan indirectamente la gramática:

- ACTIVIDAD 4 (descripción del físico): es ideal para trabajar la expresión oral por parejas. Han de adivinar qué personaje tiene el compañero mediante un listado de preguntas. El objetivo gramatical que se esconde detrás de la actividad es el repaso a la concordancia de género y número de las palabras.
- ACTIVIDAD 6 (“la palabra misteriosa”): es muy acertada para iniciar una clase de ELE. Se trata de definir una palabra poniendo el género (masculino o femenino) al que pertenece.
- ACTIVIDAD 7 (las comunidades rurales y urbanas): se trata de practicar la comprensión lectora. El objetivo principal es comprender bien un texto en el que se explica lo que es una comunidad rural y una urbana. Detrás de este objetivo, se encuentra otro que se basa en la práctica de flexionar en género y número las palabras, básicamente sustantivos y adjetivos.

- ACTIVIDAD 8 (descripción del carácter): sirve para practicar la expresión escrita y adquirir el funcionamiento de los verbos “ser” y “estar”. Los objetivos principales son saber diferenciar los verbos “ser” y “estar” y también hacer un repaso general de los adjetivos que describen estados psicológicos. El objetivo secundario es que los alumnos se fijen en las construcciones oracionales para repasar la concordancia.
- ACTIVIDAD 9 (canción “Las manos sobre la masa”): es ideal para la comprensión oral, para saber más sobre la cultura española y para aprender palabras nuevas. El objetivo principal es ampliar vocabulario rellenando los huecos que aparecen en la letra de la canción mediante lo que van escuchando y contestando unas preguntas gracias a la asociación de las respuestas con unas imágenes. El objetivo secundario, como en las demás actividades, es trabajar la concordancia con las palabras que van rellenando en la canción.
- ACTIVIDAD 11 (gincana): es perfecta para trabajar en grupo y para la expresión escrita y oral. El objetivo principal es aprender a escribir una historia a partir de la búsqueda de unos objetos que se irán describiendo. El objetivo secundario es trabajar la concordancia de género y número mientras van narrando la historia.
- ACTIVIDAD 13 (Mafalda y Carlitos): es muy buena para la expresión escrita. El objetivo principal es escribir un texto en forma de pensamiento, para lo que se utiliza la tira cómica de Mafalda, y en forma de texto y de diálogo, a partir de la tira de Carlitos. También se presentará a sus autores. El objetivo secundario es usar las formas del masculino y del femenino, porque, como vemos, los protagonistas son de sexo opuesto.

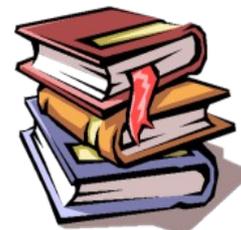
Los aprendices no sabrán que detrás del objetivo principal de las actividades se esconde otro objetivo, que es el de practicar el sustantivo del español. A diferencia de las actividades anteriores, se centrarán más en estudiar el tema que se trabaja, sin concentrarse totalmente en la definitud y la concordancia del sustantivo.

En definitiva, para llevar a cabo estas actividades se tendrá en cuenta la adecuación al nivel de los aprendices, la motivación, el entorno en el que se enseña la lengua, el material, la corrección, la enseñanza de la gramática y el trabajo de las cuatro destrezas lingüísticas. El objetivo general de los ejercicios es el de tratar el máximo de errores que puedan producir los amazigófonos y los

arabófonos en relación con el funcionamiento del sustantivo del español. Para evitarlos, se han creado unas actividades cuyos errores no serán esporádicos (1, 2, 3, 5, 10, 12, 14 y 15) y otras en las que sí lo serán (4, 6, 7, 8, 9, 11 y 13). Se corregirá cada tarea para ayudar a que los aprendices no vuelvan a cometer esos errores.

Seguidamente, presentamos las actividades que se entregarán a los alumnos. Antes de cada actividad hay una introducción del contenido de la tarea en cuestión, de sus objetivos, de la destreza lingüística que se trabajará, del material, de su duración, de su preparación y de su desarrollo.

ACTIVIDAD 1. SOPA DE LETRAS: el artículo y el nombre	
NIVEL	A2
OBJETIVOS	Practicar la concordancia del artículo con el sustantivo a fin de prevenir futuros errores.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora y escrita.
PRESENTACIÓN	Encontrar un listado de nombres en una sopa de letras. Una vez hallados, ponerles el artículo correspondiente en el listado de palabras que se presenta seguidamente. Y, finalmente, corregir el ejercicio oralmente, con toda la clase.
CONTEXTO	En el aula.
DURACIÓN	60'
MATERIAL	Las fotocopias de las actividades y el diccionario.
PREPARACIÓN ---	
DESARROLLO 1. Antes que nada, se empezará la clase explicando lo que se hará durante esa hora. Se repasará el tema. 2. Seguidamente, se repartirán las actividades a los alumnos y se les pedirá que, en dos minutos, lean los enunciados en voz baja. 3. Después de leérselos, se leerán de nuevo conjuntamente y se resolverán posibles dudas. 4. Se proseguirá con la resolución de los ejercicios por parte de los alumnos durante unos 25'-35'. 5. Finalmente, se corregirán los ejercicios entre todos, comentando cada error que aparezca.	



ACTIVIDAD 1

SOPA DE LETRAS

Busca en la siguiente sopa de letras, las palabras del listado que hay debajo. ¡Estas mismas palabras han perdido el artículo!, ¿se lo pondrías?

R	E	A	S	Q	W	E	M	E	N	T	E	Z	S	W	T	Y	G	H	I
M	A	R	G	E	N	Q	S	D	E	D	P	F	U	M	I	L	L	E	T
D	W	E	R	T	Y	G	V	J	I	S	O	L	D	A	D	O	R	A	R
A	Z	U	L	E	S	M	I	B	E	D	L	A	F	D	E	R	Ñ	Q	A
D	E	S	T	R	E	D	I	R	F	A	E	G	R	U	D	S	A	F	N
C	R	I	U	Y	I	D	W	E	A	F	N	A	R	I	Z	E	F	G	Q
A	W	O	Z	S	P	N	J	I	T	D	L	I	X	Ñ	F	A	M	D	U
R	M	P	U	A	T	I	C	O	R	O	W	A	N	T	R	R	A	U	I
Á	T	R	R	I	S	Q	Y	U	O	G	I	T	S	E	T	S	R	G	L
C	K	I	T	L	O	M	E	N	M	T	E	O	E	R	A	F	I	N	I
T	A	O	S	W	U	F	G	I	P	I	L	O	P	A	N	I	A	O	D
E	W	Q	E	H	Y	R	U	G	E	R	R	I	L	L	O	M	L	P	A
R	E	T	V	E	A	M	A	I	T	I	P	A	D	A	J	U	I	I	D
K	A	V	A	I	R	S	T	E	A	L	A	E	U	M	A	E	C	L	A
A	R	I	U	N	E	J	I	R	A	F	A	I	G	R	A	K	A	O	O
N	F	R	S	U	I	S	J	Y	T	N	Q	M	A	N	O	S	T	N	L
O	E	R	Q	K	I	M	E	E	L	E	S	A	N	D	A	N	E	A	E
L	O	R	E	N	T	I	R	O	D	L	L	A	M	A	E	R	S	M	K
E	A	F	R	H	I	Ñ	A	E	G	R	E	A	T	A	F	J	V	O	I
M	O	D	A	L	E	S	S	S	E	N	O	L	A	T	N	A	P	K	M

___ mente

___ polen

___ azul

___ testigo

___ avestruz

___ yegua

___ carácter

___ pies

___ soldado

___ nariz

___ tijeras

___ pantalones

___ modales

___ alicates

___ tranquilidad

___ margen

___ manos

___ marquesa

___ trompeta

___ sed

ACTIVIDAD 2. CARTA A MARÍA: el nombre y el adjetivo	
NIVEL	A2
OBJETIVOS	Practicar la concordancia de los adjetivos con los sustantivos, a la vez que se trabaja cómo escribir una carta.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora y escrita.
PRESENTACIÓN	Rellenar los huecos que aparecen al final de la mayoría de adjetivos del texto. A continuación, responder a las preguntas relacionadas con la carta. Y, finalmente, corregir las actividades oralmente en clase.
CONTEXTO	En el aula.
DURACIÓN	30'
MATERIAL	Las fotocopias de las actividades.
PREPARACIÓN ---	
DESARROLLO 1. Antes que nada, se empezará la clase explicando lo que se hará durante esa hora. Se repasará el tema. 2. Seguidamente, se repartirán las actividades a los alumnos y se les pedirá que, en cinco minutos, lean los enunciados, el texto y las preguntas en voz baja. 3. Después de leerse los, se leerán de nuevo conjuntamente y se resolverán posibles dudas. 4. Se proseguirá con la resolución de los ejercicios por parte de los alumnos durante unos 15'. 5. Finalmente, se corregirán los ejercicios entre todos, comentando cada error que aparezca.	



ACTIVIDAD 2

CARTA A MARÍA

1. Completa los huecos con la terminación correspondiente:



Hola María:

¿Cómo estás? ¡Yo muy bien y muy alegre! El lugar es precios___. Es un pueblo pequeñ__ y tranquil___. Tiene un campo muy grande lleno de flores lindísim___. La verdad es que es muy bonit__ e impresionant___. Por lo que he podido ver, tiene poc__ coches y por lo tanto, poc__ contaminación. Además de ser un lugar muy pur__, tiene una gran montaña a dos kilómetros; es fantástic__,

llen__ de árbol__ y con poc__ gente. Es muy alt__ y verd__. Te aseguro que estoy pasando unas vacaciones especial__ y estupend__. ¡Ven a verme pronto, guap__!

2. A continuación, contesta las siguientes preguntas:

- ¿A quién va dirigida la carta?
- ¿Qué está describiendo el autor de la carta?
- ¿Por qué le gusta tanto la montaña?
- ¿Cómo es el pueblo?
- ¿Cómo es la montaña?
- ¿Le gustan sus vacaciones? ¿Cómo lo has sabido?

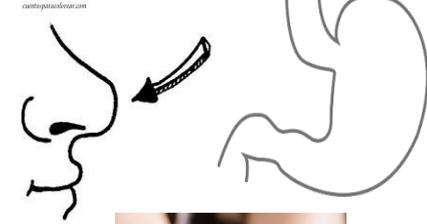
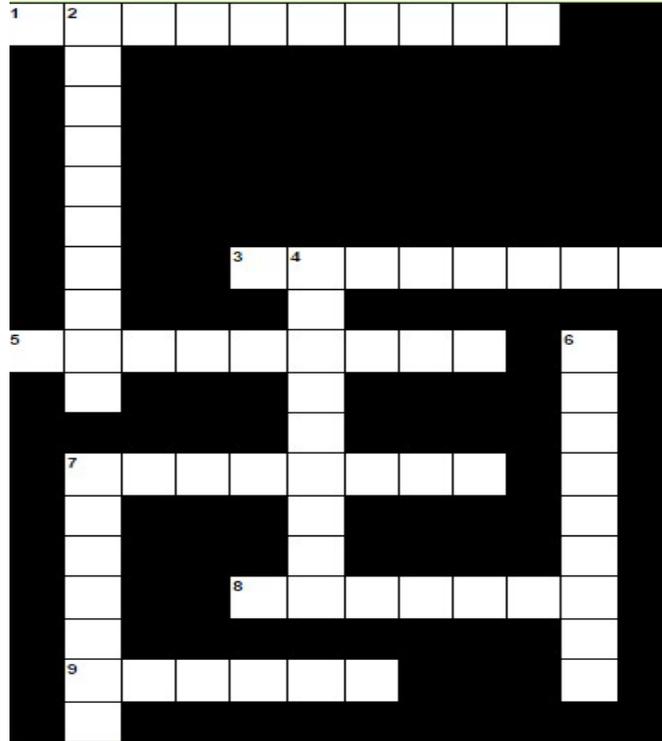
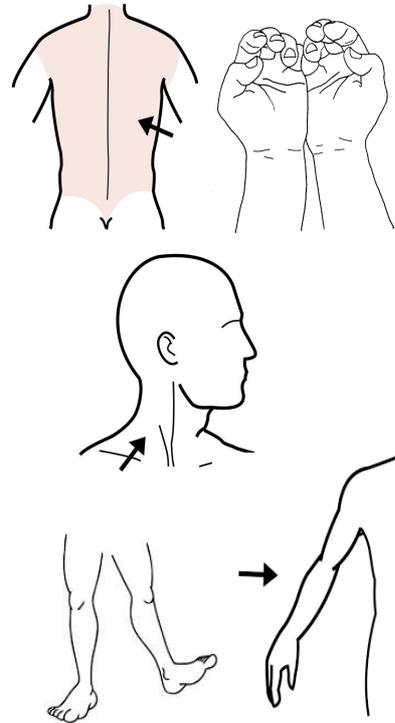
ACTIVIDAD 3. CRUCIGRAMA: el artículo y las partes del cuerpo	
NIVEL	A2
OBJETIVOS	Repasar vocabulario de las partes del cuerpo humano y practicar la concordancia del artículo con el sustantivo.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora y escrita.
PRESENTACIÓN	Resolver un crucigrama partiendo de las definiciones que se presentan a bajo y de las imágenes que aparecen alrededor del crucigrama.
CONTEXTO	En el aula.
DURACIÓN	30'
MATERIAL	Las fotocopias de las actividades.
PREPARACIÓN ---	
<p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antes que nada, se empezará la clase explicando lo que se hará durante esa hora. Se repasará el tema. 2. Seguidamente, se repartirán las actividades a los alumnos y se les pedirá que, en cinco minutos, lean los enunciados, el texto y las preguntas en voz baja. 3. Después de leérselos, se leerán de nuevo conjuntamente y se resolverán posibles dudas. 4. Se proseguirá con la resolución de los ejercicios por parte de los alumnos durante unos 15'. 5. Finalmente, se corregirán los ejercicios entre todos, comentando cada error que aparezca. 	

ACTIVIDAD 3

EL CUERPO HUMANO



1. ¿Sabéis qué tenemos aquí? ¡¡EXACTO, UN CRUCIGRAMA!! Es un crucigrama que esconde nombres de las partes del cuerpo. Dentro de las casillas también debéis incluir el artículo de la palabra. ¡Vamos a resolverlo con la ayuda de las imágenes!



HORIZONTAL

1. Es la bolsa donde va a parar la comida. Esta bolsa transforma la comida.
3. Permite girar la cabeza como queremos.
5. Permiten que escuchemos y oigamos todo lo que nos rodea.
7. Tenemos dos y cuando tienen frío les ponemos los guantes.
8. Nos permite oler todo lo que queremos y, también, lo que no queremos.
9. Deja que nos sentemos donde queramos.

VERTICAL

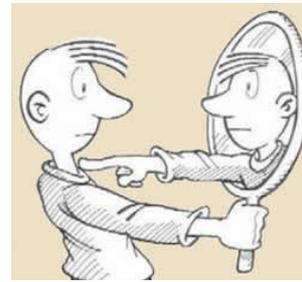
2. Tenemos dos y nos permiten andar y correr. Tienen rodillas.
4. Nos permite estar rectos y nos aguanta todo el cuerpo.
6. Tenemos dos y nos permiten coger con fuerza algo. Tienen codos.
7. Tenemos dos y cuando tenemos que andar les ponemos los zapatos.

ACTIVIDAD 4. POR PAREJAS: descripción del físico de las personas

NIVEL	A2
OBJETIVOS	Aprender a describir personas por parejas, de esta manera se consigue hablar mucho y de manera espontánea. Se hará un repaso de adjetivos y se pondrá en práctica la concordancia de las palabras.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora y escrita y expresión oral.
PRESENTACIÓN	Es una actividad a realizar entre parejas. Cada alumno recibirá la foto de un famoso que su compañero deberá adivinar haciendo preguntas cuyas respuestas solo serán 'sí' o 'no'. Se debe destacar que tras la respuesta que se reciba, el otro compañero tendrá que hacer su pregunta.
CONTEXTO	En el aula.
DURACIÓN	30'
MATERIAL	Las fotocopias de las actividades y las fichas de los personajes.
PREPARACIÓN	Preparar tarjetas con cartulina de color oscuro para que no se pueda ver por detrás mediante ningún tipo de iluminación, la fotografía que irá pegada a ella.
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none">1. Primeramente, se empezará repasando el tema de la descripción y explicando qué se hará en clase.2. En segundo lugar, se presentarán los personajes que habrá que describir y se apuntarán sus nombres en la pizarra para tenerlos en mente.3. Después, se reparten las fotocopias donde están los pasos a seguir para la realización de la tarea y se leen en voz alta.4. Seguidamente, se reparte a cada uno de los alumnos una fotografía de un famoso e inmediatamente se ponen por parejas, sin ver las tarjetas de los compañeros.5. Finalmente, se empezará el juego de la descripción adivinando el personaje que le ha tocado a cada alumno y apuntando en una hoja a parte las características que tiene cada uno.

ACTIVIDAD 4

¿QUIÉN SOY?



Con el compañero, adivina el personaje que tienes pegado a la espalda. Sin embargo, tienes que seguir el siguiente listado de reglas:

1. Las preguntas que hagas tienen que relacionarse con el aspecto físico del personaje.
2. Solo puedes hacer una pregunta cada vez, después la hace tu compañero.
3. Solo puedes contestar a las preguntas con Sí o No. No tienes que dar pistas.
4. Apunta en un folio cada una de las características que deduzcas que tiene el personaje.

• EJEMPLO 1:

Iman: ¿soy joven?

Héctor: no. ¿Soy joven?

Iman: no. ¿Soy hombre?

Héctor: sí. ¿Soy mujer?

Iman: sí. ¿Tengo barba?

Héctor: sí. ¿Soy rubia?

Iman: sí. ¿Soy Rajoy?

Héctor: sí. ¿Soy Shakira?

Iman: sí.

Nombre: Iman

¿QUIÉN SOY?

Descripción del personaje:

Soy un hombre mayor. Tengo barba. Me llamo Mariano Rajoy y soy el presidente de España.

• EJEMPLO 2:

Héctor: ¿soy hombre?

Iman: no. ¿Soy hombre?

Héctor: sí. ¿Soy joven o mayor?

Iman: eres joven. ¿Soy joven?

Héctor: no. ¿Soy guapa?

Iman: sí. ¿Soy feo?

Héctor: bueno, sí... ¿soy política?

Iman: no. ¿Soy político?

Héctor: sí. ¿Soy morena?

Iman: no. ¿Soy Mariano Rajoy?

Nombre: Héctor

¿QUIÉN SOY?

Descripción del personaje:

Soy una mujer joven y rubia. Me llamo Shakira y soy cantante.



ANGELINA JOLIE



EVA ARGUÑANO



ÁNGELA MERKEL



LIONEL MESSI



Adolf Hitler (1889-1945)



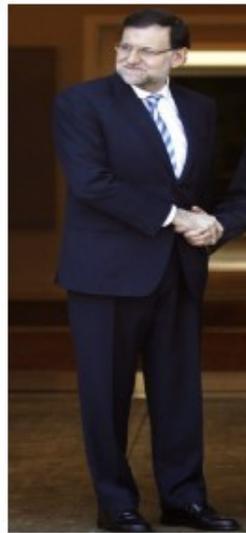
MADONNA



MICHAEL JACKSON



BARACK OBAMA



MARIANO RAJOY



GERARD PIQUÉ



CRISTIANO RONALDO



SHAKIRA



DAVID BISBAL

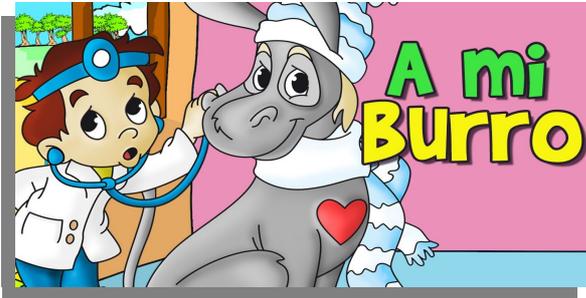
ACTIVIDAD 5. CANCIÓN: los artículos, los nombres y los adjetivos

NIVEL	A1
OBJETIVOS	Trabajar la fonética del español para mejorar la comprensión oral. Se hará un buen repaso de la concordancia de los sustantivos y de los adjetivos. También se practicará la estructura de una oración simple.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora, expresión oral y escrita.
PRESENTACIÓN	Es una actividad a realizar individualmente. Cada alumno deberá rellenar los huecos de la canción en función de lo que vaya escuchando a lo largo de la reproducción.
CONTEXTO	En el aula.
DURACIÓN	30'
MATERIAL	Las fotocopias de las actividades y un reproductor de música.
PREPARACIÓN	Es importante tener lista la reproducción de la canción para no dar la oportunidad a los alumnos de hablar entre ellos en su lengua materna y así distraerse.
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none">1. Primeramente, se empezará explicando qué se hará en clase.2. En segundo lugar, se repartirán las hojas donde está la canción junto con sus huecos.3. Después, se dejan unos 3' para que lean la canción.4. Seguidamente, se reproduce la canción. Se reproducirá dos veces más.5. Finalmente, se corregirá en voz alta. Se les preguntará qué han entendido de la canción, si les ha gustado o no y el motivo.

ACTIVIDAD 5

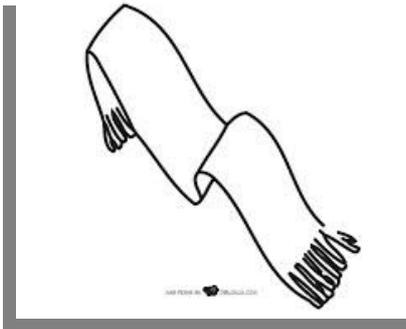
'A MI BURRO'

1. ¡Escuchemos la canción "A mi burro" y rellenemos los huecos de las palabras! ¡Cuidado que hay huecos en los que no debería haber nada!



A mi burr__, a mi burro
le duele __ cabez__
y __ médic__ le ha dado
un__ gorrit__ grues__
__una gorrit__ grues__
mi burr__ enferm__ está
mi burr__ enferm__ está

A mi burr__, a mi burro
le duelen __ orejas
y __ médic__ le ha dado
__ jarabe de cereza
un jarabe de cerez__
mi burro enferm__ está
mi burro enferm__ está



A mi burro, a mi burro
le__ duele __ gargant__
y el médico le ha dado
un__ bufanda blanc__
un__ bufanda blanc__
mi burro enferm__ está
mi burr__ enfermo está

A mi burro, a mi burro
le duele __ corazón__
y __ médic__ le ha dado
gotit__ de __ limón
gotit__ de __ limón
mi burr__ enfermo está
mi burro enferm__ está



A mi burro, a mi burro
le duelen __ rodill__
y el médico le ha dado
un__ frasc__ de pastill__
un__ frasc__ de pastill__
mi burr__ enfermo está
mi burro enferm__ está

ACTIVIDAD 6. EN GRUPO: la palabra misteriosa⁵	
NIVEL	A2
OBJETIVOS	Aprender nuevas palabras del español y aprender a definir. Asimismo, repasar el género de las palabras.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora, expresión oral y escrita.
PRESENTACIÓN	Es una actividad a realizar con la participación en grupo de toda la clase. Cada alumno deberá intentar definir en un papel la palabra que el profesor apunte en la pizarra. En la definición tendrán que incluir el género que posee la palabra (si masculino o femenino) y también tendrán que explicar por qué la definen de esa manera. El alumno que más se acerque a la definición será quien va a proponer la siguiente palabra.
CONTEXTO	En el aula.
DURACIÓN	45'
MATERIAL	Fotocopias que contienen ejemplos del ejercicio.
PREPARACIÓN ---	
DESARROLLO 1. En primer lugar, se apunta en la pizarra una palabra que el profesor crea que sus alumnos desconocen. 2. En segundo lugar, se les entregan algunos ejemplos de lo que se hará en clase y se leen en voz alta. A posteriori, se les explica mejor la actividad y se resolverán las posibles dudas que haya al respecto. Luego, se les preguntará si conocen la palabra apuntada. 3. Después, se les pide que en cinco minutos la describan en una hoja a parte y que digan si se trata de una palabra en masculino o en femenino. 4. Acto seguido, cada uno de los participantes lee su definición en voz alta para que todos la escuchen. 5. Junto con el profesor se van comentando las definiciones y justificando el motivo por el cual se ha escogido aquella definición. 6. Quien más se acerque a la buena definición propondrá otra palabra que piense que los demás no conocen.	

⁵ Actividad adaptada de “Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase de ELE” (núm. de págs. 34) de Hernán Guastalegnanne, pág. 31.

ACTIVIDAD 6

LA PALABRA MIESTERIOSA



¡En esta actividad vamos a aprender palabras desconocidas!

El profesor apunta en la pizarra una palabra que vosotros no conocéis. Por ejemplo: '**bienvenidos**'. Deberéis definirla con vuestras palabras, pensando en qué creéis que significa y ponerle un género. Y, además, tendréis que decir por qué habéis escogido esa definición.

Mirad cómo lo hacemos: **es una palabra masculina y plural. Significa que nos recibe con mucho gusto. He escogido esta definición porque en la palabra hay 'bien' y 'venidos'. Como la palabra termina en -os sé que es masculina y plural.**

¡Ah,sí! El alumno que más se acerque a la definición correcta de la palabra tendrá que hacer lo mismo que ha hecho el profesor. ¡Muchísima suerte, chicos y chicas!

ACTIVIDAD 7. TEXTO: las comunidades rurales y urbanas⁶	
NIVEL	A2
OBJETIVOS	Practicar la comprensión lectora y la escrita. Aprender las diferencias que hay entre una comunidad rural y una urbana. Ejercitar la concordancia entre las palabras. Trabajar la descripción de paisajes.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora, expresión oral y escrita.
PRESENTACIÓN	Es una actividad a realizar de manera individual. Consta de un texto descriptivo, de una pregunta para relacionar la lectura con la comunidad del alumno y de unas frases en las que se debe colocar el adjetivo correspondiente, que aparece en el texto leído.
CONTEXTO	En el aula.
DURACIÓN	45'
MATERIAL	Las fotocopias de las actividades y un diccionario.
PREPARACIÓN ---	
DESARROLLO 1. En primer lugar, se introduce la clase preguntando si los alumnos conocen qué son las comunidades y de qué tipos hay. 2. En segundo lugar, se les explican las actividades y se resolverán posibles dudas. 3. Luego, en unos 5' realizarán la lectura del texto y se comentará y se opinará sobre el texto. 4. A posteriori, se les pide que en 5' contesten a la pregunta 2. Transcurridos los 5', se leen y se comentan en voz alta las respuestas, al mismo tiempo que se van corrigiendo. 5. Acto seguido, se realiza la pregunta 3 también en 5' y se corrige. 6. Finalmente, se entregan las hojas al profesor.	

⁶ Actividad extraída de: *Español propedéutico para el bachillerato*, (Unidad 2) pág. 57.

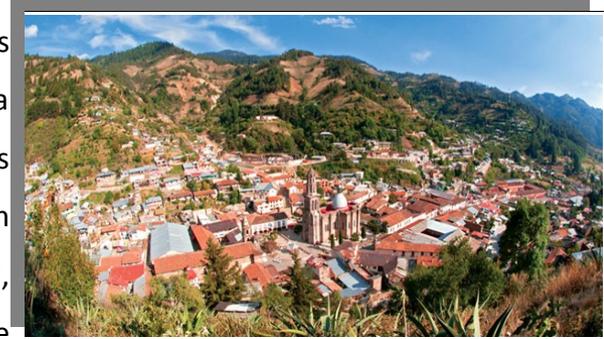
ACTIVIDAD 7

COMPRENSIÓN LECTORA

Las comunidades rurales y urbanas

1. Lee atentamente el texto siguiente:

“Las comunidades rurales son aquéllas que tienen menos de cinco mil habitantes y en las que vive casi la tercera parte de la población del país. En muchas de estas comunidades viven grupos indígenas que se caracterizan por tener formas de organización familiar y social, costumbres y tradiciones que han mantenido por más de quinientos años.



Las urbanas son aquéllas que tienen más de quince mil habitantes y en las que vive —ya sea en poblaciones pequeñas o en ciudades medias o grandes— un poco más del 60% de la población total de país. Todas las comunidades tienen una cultura propia que se puede ver en las tradiciones y costumbres, lenguajes, manera de vestir, tipo de alimentación, creencias y, en general, en las actividades que realizan diariamente y que varían de una región a otra.” (Fragmento extraído del 'Libro del Adulto': 57)

2. ¿A qué comunidad, de las descritas, perteneces? A continuación, escribe sus características:

3. Rellena los huecos con los adjetivos que aparecen en el texto.

Las comunidades _____ tienen menos de cinco mil habitantes.

Los grupos _____ se caracterizan por sus costumbres y tradiciones.

Las comunidades _____ tienen más de quince mil habitantes.

Las actividades _____ varían de una región a otra.

Una convivencia _____ se logra porque las personas respetan las reglas establecidas.

Una cultura _____ se manifiesta en el lenguaje, la forma de vestir, las creencias, las costumbres.

La comunidad tiene su propia cultura que se expresa en las actividades _____.

ACTIVIDAD 8. GRAMÁTICA: descripción del carácter de las personas

NIVEL	A2
OBJETIVOS	Practicar la descripción del carácter y aprender a usar los verbos 'ser' y 'estar'. Fijarse en los adjetivos que son variables o invariables en la flexión de género y saber en qué contextos se emplean. Incorporar vocabulario nuevo.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora, expresión oral y escrita.
PRESENTACIÓN	Son un conjunto de ejercicios que deberán resolverse en clase. Algunos de ellos son de rellenar huecos, de escoger la respuesta correcta y de construir oraciones.
CONTEXTO	En el aula.
DURACIÓN	60'
MATERIAL	Las fotocopias de las actividades y un diccionario.
PREPARACIÓN ---	
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none">1. Primeramente, se empieza la clase repasando el tema que se vio el último día: el uso de 'ser' y 'estar'.2. En segundo lugar, se reparten las actividades y se leen los enunciados en voz alta para resolver dudas.3. Después, se les pide que hagan los ejercicios (si quieren por parejas).4. Y, finalmente, se corrigen conjuntamente.



ACTIVIDAD 8⁷

VERBO SER Y ESTAR

- ¿Cuál de las opciones es la correcta?

1 Rafael Nadal **es / está** el mejor tenista del mundo en tierra batida.

2 **Eres / Estás** muy guapa con el pelo corto.

3 **Está / Es** muy triste porque no puede ir al concierto.

4 No se pone nervioso en los exámenes. **Está / Es** un chico muy tranquilo.

5 ¡Cállate, por favor! **Estás / Eres** tan hablador que no sabes escuchar!

6 **Estoy / Soy** muy cansada: no he parado en todo el día.

7 A Julio le gusta dormir mucho. **Está / Es** muy perezosa.

8 Javier **está / es** enfermo. No va a poder jugar el partido.

9 Nunca te diviertes con nada. ¿Por que **estás / eres** tan aburrido hoy? Tienes libros, juegos, ordenador...

ADJETIVOS

- Clasifica los siguientes adjetivos según si son positivos o negativos. ¿Con qué verbo diríais que van acompañados: con el *ser* o con el *estar*? ¿Por qué?

tacaño • callado • generoso • vago • mentiroso
sincero • egoísta • estudioso • tímido • trabajador
sensible • cariñoso • hablador • serio
frio • simpático • independiente

POSITIVOS	NEGATIVOS

7 Ejercicios adaptados de: http://ele.sgel.es/ficheros/materiales/downloads/CompLA3_1257.pdf págs.12 y 14.

- A continuación, coloca los adjetivos anteriores en las siguientes frases.

- 1 Mi padre **es** un hombre muy _____. No le gusta gastar bromas.
- 2 Siempre dice la verdad. **Es** una persona muy _____.
- 3 No puede tener la boca cerrada. **Es** demasiado _____.
- 4 Nunca me invita a nada. **Es** una _____.
- 5 Su hermano **es** muy _____. Siempre nos esta invitando.
- 6 Su hijo **es** muy _____. Nunca dice una palabra.
- 7 Se emociona con facilidad. **Es** muy _____.
- 8 Nunca habla en publico porque **es** muy _____.
- 9 **Es** un _____. Todo lo quiere para el.
- 10 Saca muy buenas notas porque **es** muy _____.

- Adivina los adjetivos que corresponden a las siguientes definiciones.

trabajador • independiente • hablador
generoso • mentiroso • vago • ~~sociable~~

- 0 Me encanta conocer a gente y hacer amigos. SOCIABLE
- 1 Me gusta hacer las cosas solo. No me gusta pedir ayuda.
- 2 Paso mucho tiempo trabajando en mi casa.
- 3 Me apasiona hacer regalos a mis amigos en sus cumpleaños.
- 4 No me gusta trabajar. Prefiero estar tumbado.
- 5 Algunas veces no digo la verdad.
- 6 No soy capaz de estar callado.

- Escribe seis frases con esos mismos adjetivos.

ACTIVIDAD 9. CANCIÓN: la comida española	
NIVEL	A2
OBJETIVOS	Practicar la comprensión oral. Conocer los platos y los hábitos más típicos de España. Fijarse en la construcción de la oración y en la concordancia de las palabras. Ampliar vocabulario gastronómico.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora, expresión oral y escrita.
PRESENTACIÓN	Se trata de una canción que debe completarse mediante las palabras que aparecen en el recuadro y lo que se escuche durante la reproducción de la canción.
CONTEXTO	En el aula.
DURACIÓN	60'
MATERIAL	Las fotocopias de las actividades y un reproductor de música.
PREPARACIÓN Como otras veces, se debe reproducir la canción enseguida para evitar que los alumnos no se distraigan.	
DESARROLLO 1. Antes que nada, se inicia la clase con el tema de la gastronomía de España: en pocas palabras se hace un esquema general en la pizarra de todo lo que los alumnos saben sobre la comida española. 2. En segundo lugar, el profesor explica qué es lo que repartirá y cuáles son sus objetivos. 3. En tercer lugar, se hará una breve síntesis de la canción y de la biografía del cantante y se pedirá a uno de los alumnos que lea la canción. Si surge alguna duda, se va a resolver. 4. Después, se reproduce la canción y se va parando después de cada estrofa con la finalidad de no perderse. Se escucha la canción tres veces. 5. Por último, se corrige el ejercicio, se contestan de manera conjunta las preguntas que aparecen a continuación y se habla de los horarios de comida y de los platos más típicos que hay en España y en los países de los alumnos.	

ACTIVIDAD 9

'CON LAS MANOS SOBRE LA MASA', Joaquín Sabina

1. Escucha la canción y complétala con las siguientes palabras:

Casa, chiquillo, chiquilla, finos, cocina, pepino, cursillo, gazpacho, copita, chocolate, migas, pepinillos, cochifrito, perejil, harina, masa, arroz, ajo, cebolleta, vinagreta (X2), bacalao, tomate (X2), bonito, platos, manos.



Siempre que vuelves a _____
me pillas en la _____
embadurnada de _____
con las _____ en la _____



niña no quiero _____
vengo del trabajo
y no me apetece pato chino
a ver si me aliñas
un _____ con su _____ y su _____



papas con _____, bonito con _____
_____, caldereta, _____ con _____
cebolleta en _____, morteruelo,
lacón con grelos, bacalao al pil-pil
y un poquito perejil



_____ que yo hice un _____
para Cordon bleu
eso ya lo se pero _____
dame _____
que yo los remojaré
con una _____ de Ojén



papas con arroz, _____ con _____
cochifrito, caldereta, migas con chocolate,
_____ en _____, morteruelo,
lacón con grelos, _____ al pil-pil
y un poquito _____



2. Contesta a las preguntas siguientes. Relaciona la respuesta con una de las imágenes:

- ¿Conoces qué es el bacalao al pil-pil?
- ¿Has visto alguna vez una copita de Ojén?
- ¿Qué significa pato chino?
- ¿Cuáles son los ingredientes del gazpacho?
- ¿En tu país tenéis algún plato parecido a la caldereta?
- ¿De qué crees que está hecho el cochifrito: de verduras, de carne o de pescado?
- ¿Piensas que te gustarán las migas con chocolate?
- ¿Qué son las papas con arroz?
- ¿Te gusta la comida parecida al lacón con grelos?



ACTIVIDAD 10. EN GRUPO: lo que mira mi amigo⁸	
NIVEL	A1 y A2
OBJETIVOS	Aprender a construir oraciones para describir.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora y expresión oral.
PRESENTACIÓN	En esta actividad, el profesor inicia una secuencia oracional que los alumnos, uno por uno, deberán seguir con las mismas pautas. El profesor empieza, el primer alumno repite lo que ha dicho el profesor y añade otra construcción igual, el tercer participante tendrá que repetir lo del profesor, lo del alumno y añadir una construcción suya, y así, sucesivamente.
CONTEXTO	En el aula.
DURACIÓN	20'
MATERIAL	Instrucciones fotocopiadas.
PREPARACIÓN ---	
<p>DESARROLLO</p> <p>1. Se reparten las fotocopias donde estarán las instrucciones a seguir para realizar la tarea. Una vez repartidas, se leen en voz alta y se aclaran todas las dudas que vayan surgiendo.</p> <p>2. El profesor iniciará una secuencia oracional que contiene un sustantivo complementado por un adjetivo. Por ejemplo: 'Mi amigo mira el gato callejero'. Acto seguido, partiendo de un orden secuencial, hará que sus alumnos repitan este sintagma y añadan otro en masculino plural: 'Mi amigo mira el gato callejero de ojos azules'. El segundo alumno deberá repetir la oración colocando otro sintagma en femenino singular detrás: 'Mi amigo mira el gato callejero de ojos azules, boca grande'. Y, finalmente, el último aprendiz repetirá lo mismo añadiendo un sintagma en femenino plural: 'Mi amigo mira el gato callejero de ojos azules, boca grande y patas peludas'. En el caso de que hubiera más de cuatro alumnos en clase, obviamente se deberá empezar nuevas secuencias.</p>	

⁸ Actividad adaptada de "Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase de ELE" (núm. de págs 34) de Hernán Guastalegnanne, pág. 29.

ACTIVIDAD 10

'LO QUE MIRA MI AMIGO'

Hoy vamos a aprender a construir oraciones. Vamos a empezar por una frase pequeña y la haremos crecer con nuevas palabras. El profesor empezará la secuencia con un nombre y un adjetivo en masculino y singular. Vosotros deberéis repetir todo lo que se ha dicho anteriormente y añadir una frase más, por ejemplo en masculino plural, en femenino singular o en plural, etc. ¿Qué os parece? Vamos a ayudarnos con una secuencia de imágenes.

GATO CALLEJERO



GATO CALLEJERO CON OJOS AZULES



GATO CALLEJERO CON OJOS AZULES,
BOCA GRANDE Y PATAS PELUDAS



GATO CALLEJERO CON OJOS AZULES Y BOCA GRANDE



ACTIVIDAD 11. GINCANA: ¿qué buscas?	
NIVEL	A2
OBJETIVOS	Aprender a redactar una historia con unos elementos determinados.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora, expresión oral y escrita.
PRESENTACIÓN	Se trata de una actividad muy interactiva en la que los alumnos deberán salir a buscar unos objetos con la ayuda de un mapa.
CONTEXTO	En el parque de al lado del centro de formación.
DURACIÓN	60'
MATERIAL	Un mapa de un tesoro, una tetera, un pañuelo rojo, una flor, una carta de amor y una flecha.
<p>PREPARACIÓN El profesor deberá simular un mapa pirata en el que se indique dónde está cada uno de los objetos, sin manifestar cuál van a encontrarse. Se tendrá que asegurar de que el mapa tiene la misma forma que el parque para que los alumnos imaginen mejor la situación.</p>	
<p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor tendrá que repartir los mapas y explicar a los alumnos qué van a hacer. En el mismo papel donde se encuentra el mapa, se les informa de los objetos que deberán encontrar sin especificar dónde se hallan. 2. Antes de salir de clase, se van a formar pequeños grupos de 3 o 4 miembros. El punto de salida será el barco pirata (que se identifica como el centro escolar). Cada vez que vayan encontrando un objeto, en un papel a parte, deberán redactar una historia que deberán continuar con los objetos que vayan encontrando sucesivamente. Por ejemplo: siguiendo el mapa, lo primero que encuentran es la carta de amor. La historia de este grupo tendrá que empezar con una carta de amor y seguir la redacción con el siguiente objeto que encuentren. 3. Luego, regresan a clase y cada grupo saldrá a leer su historia. 4. Ganará el equipo que consiga redactar una historia original y con un hilo conductor claro y ordenado. 	

ACTIVIDAD 11

¿QUÉ BUSCAS?



- OBJETOS:



ACTIVIDAD 12. TEXTO: la fábula de la liebre y la tortuga	
NIVEL	A2
OBJETIVOS	Aprender a redactar una historia con unos elementos determinados.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora, expresión oral y escrita.
PRESENTACIÓN	Esta actividad hay que hacerla en casa, con calma y prestando atención. Se presenta una fábula muy famosa aquí en España que se debe leer. Tras la lectura, se van a resolver unas preguntas relacionadas con el texto, unas actividades con contenido gramatical y se va a inventar una fábula.
CONTEXTO	En casa.
DURACIÓN	El que necesiten los alumnos.
MATERIAL	Las fotocopias de deberes.
PREPARACIÓN ---	
DESARROLLO 1. En clase, se explicará el contenido de los deberes que hay que hacer para dentro de dos días. 2. Una vez hechos, se corregirán en el aula las actividades y cada alumno leerá en voz alta su fábula. 3. Tras la lectura de cada fábula, los alumnos harán comentarios al respecto. 4. Por último, se entregarán los deberes al profesor.	

ACTIVIDAD 12

¿QUÉ ES UNA FÁBULA?

“Una fábula es un relato breve de ficción, protagonizado por animales que hablan y escrito en prosa o verso con una intención didáctica de carácter ético y universal formulada la mayor parte de las veces al final, en la parte denominada moraleja, más raramente al principio o eliminada ya que puede sobreentenderse o se encuentra implícita.”

'LA FÁBULA DE LA LIEBRE Y LA TORTUGA'

Un día, todos los animales se reunieron a lo largo del camino que atravesaba un gran bosque. Era el día de la gran carrera entre la liebre y la tortuga. La ágil liebre se había burlado de la lenta y pesada tortuga y la había desafiado a una carrera. Nadie tenía dudas acerca de quién iba a ganar, pero todos pensaban que resultaría divertido observar el paso de ambos competidores.



Junto al puente que cruzaba el arroyo, la liebre y la tortuga se dieron la pata y partieron, tan pronto como el negro cuervo, que era el árbitro, lanzó un agudo graznido, como señal. La tortuga avanzó trabajosamente, tambaleándose sobre sus cuatro regordetas patas. La liebre saltaba con excitación a su alrededor, deteniéndose cada pocos metros para husmear y mordisquear los tiernos brotes que crecían junto al camino.

Finalmente, para mostrar su despreocupación y el desprecio que le inspiraba su adversario, la liebre se tendió a descansar sobre un lecho de tréboles. La tortuga, entre tanto, seguía avanzando trabajosamente, centímetro tras centímetro.

-¡La carrera ha empezado! -advirtió la cabra, desde un lado del camino.

Pero la liebre respondió con impaciencia:

-¡Ya lo sé, ya lo sé! Pero la tortuga no podrá llegar antes del mediodía al gran olmo que está en el otro extremo del bosque.



En esta confianza, se instaló a sus anchas y se quedó profundamente dormida.

Mientras la tortuga avanzaba con lentitud, los mirones se sintieron cada vez más excitados, ya que la liebre dormía aún. Cada uno de sus diminutos pasos acercaba más a la tortuga al olmo, que era la meta señalada. Avanzaba lenta y pesadamente, mientras todos los pescuezos se tendían para observar a la liebre... , que dormía confiadamente su siesta, encogida como una pequeña bola parda.



Después de un lapso que pareció interminable, la tortuga estiró su largo pescuezo y escudriñó el camino que tenía delante. Allí, a pocos pasos de distancia, se veía la imponente mole del gran olmo al que debía llegar. La tortuga estaba exhausta por haber llegado tan lejos a su máxima velocidad,

pero cobró fuerzas para una arremetida final.

¡Y en ese preciso instante, la liebre despertó! Al ver que la tortuga estaba casi junto al punto de llegada, se levantó de un salto y echó a correr por el camino, a grandes brincos. Apenas parecía una franja parda.

¡Los pájaros empezaron a chillar! El gran león abrió sus quijadas y bramó. Los demás espectadores gritaban, bailoteaban y saltaban frenéticamente de aquí para allá. Nunca habían imaginado que la carrera pudiera llegar a tal estado. Con sonoro clamoreo, incitaron a la lenta tortuga a avanzar, porque sólo le faltaba medio metro, poco más o menos, y la liebre se acercaba a toda velocidad. ¡Cuando faltaban cinco centímetros, la pobre tortuga tenía a la liebre casi a su lado!

Pero lo mismo hubiera sido si su veloz competidor hubiese estado a un kilómetro de allí. Con una gran embestida, la tortuga estiró el largo pescuezo y tocó la corteza del olmo un momento justo antes de que la liebre, jadeante, la alcanzara.

¡Había ganado la carrera!

Los espectadores aplaudieron con entusiasmo y palmearon a la tortuga en su ancha y lisa concha.



-Esa liebre siempre estuvo demasiado segura de sí misma -dijo el búho al águila-. Desde ahora, tendrá que comprender que no siempre es el más veloz quien gana la carrera.

(Texto extraído de: “Mitos y leyendas: el sitio web de la mitología y leyendas”)

A ESCRIBIR...

1. Contesta a las siguientes preguntas:

a) ¿Te ha gustado la fábula? ¿Por qué?

b) ¿Tú también esperabas que ganara la liebre? ¿Cómo te sentiste al saber que ganaba la tortuga?

c) Pon 6 adjetivos del físico de la liebre y 6 de su carácter. Una vez escritos en femenino, conviértelos en masculino.

d) Pon 6 adjetivos del físico de la tortuga y 6 de su carácter. Una vez escritos en femenino, conviértelos en masculino.

2. A continuación, inventa una fábula en que los animales protagonistas sean masculinos.

ACTIVIDAD 13. CÓMIC: Mafalda	
NIVEL	A2
OBJETIVOS	Producir oraciones propias de determinadas situaciones o imágenes. Aprender a formar diálogos y a escribir pensamientos en primera persona. De esta manera, concordar las palabras entre ellas. Conocer a Mafalda, a Carlitos y a sus respectivos autores.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Expresión oral y escrita.
PRESENTACIÓN	Tenemos, por un lado, una tira cómica de Mafalda con unas burbujas vacías. Por otro lado, tenemos otra tira cómica pero sin burbujas. A continuación, se presenta una serie de preguntas relacionadas con las historietas.
CONTEXTO	En clase.
DURACIÓN	60'
MATERIAL	Las fotocopias de las actividades e Internet.
PREPARACIÓN ---	
DESARROLLO 1. En clase, se pregunta si conocen a Mafalda: se hace una breve introducción de quién es Mafalda y por quién ha sido dibujada. 2. Se reparten las hojas y se lee, en voz alta, lo que hay que hacer. También se resuelven posibles dudas. 3. Se pide a los alumnos que se pongan por parejas para que se inventen un posible texto para las tiras cómicas. En la de Mafalda se tiene que rellenar la burbuja hablando en presente y en primera persona del singular. Mientras que en la segunda tira cómica hay que imaginar lo que ocurre, escribirlo debajo e inventarse un diálogo de cada pareja. 4. Cada pareja lee, delante del resto de alumnos, su tira cómica y, entre todos, discuten el contenido.	

ACTIVIDAD 13

MAFALDA

1. Por parejas, observad bien la tira cómica de Mafalda y escribid lo que creéis que piensa.



CARLITOS

1. Por parejas, observad bien la tira cómica de Carlitos y escribid en forma de texto lo que creéis que ocurre. Después, cread un diálogo de cada pareja.



ACTIVIDAD 14. GRAMÁTICA: los colores y la ropa

NIVEL	A1
OBJETIVOS	Introducir nuevo vocabulario sobre colores y prendas de ropa. Saber concordar los artículos con las piezas de ropa y los colores.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora y expresión oral y escrita.
PRESENTACIÓN	Es una actividad presentada con unas imágenes. A partir de ellas se van a hacer construcciones oracionales de concordancia de género y de número.
CONTEXTO	En clase.
DURACIÓN	45'
MATERIAL	Las fotocopias de las actividades.
PREPARACIÓN ---	
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none">1. El tema de la concordancia se ha tratado múltiples veces en clase. Por este motivo, se hará un repaso de él empezando directamente con los ejercicios ya repartidos.2. Un alumno lee los enunciados de las actividades y, si surgen dudas, se resuelven.3. Individualmente se responde a las preguntas.4. Junto con la clase se corrigen las actividades y se comenta el motivo por el cual se ha escogido esa respuesta en concreto y no otra.

ACTIVIDAD 14

LOS COLORES Y LA ROPA

1. A continuación, tenéis unas imágenes que deberéis de poner si son femeninas o masculinas y si son singulares o plurales. Mirad el ejemplo y ¡Mucha suerte!

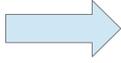
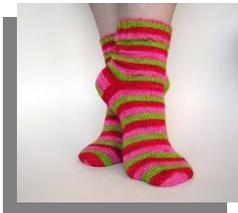
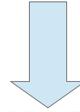


Una camisa naranja

Unas camisas naranjas



Los pantalones de colores



Un calcetín blanco



Los sombreros y una sandalia



Un traje gris

2. Ahora, leed con atención las oraciones siguientes. ¿Veis que se dan tres opciones para elegir?

Debéis escoger la que creáis que es la respuesta correcta. ¡Ánimos!

a) Las camisas / camesas / camisa son azul / azules / azulas pero, eso sí, muy bonitas.

b) ¡Todos mis polos negros se han vuelto grandos / grandes / grandis para mí!

c) Mis sujetadores blancos / blanques / blancus son preciosos / preciosos / prisiuos.

d) El par de calcetines que tengo es muy amarilo / amarillos / amarillo.

e) Tengo un par de zapatos marrón / marrunis / marrones con tacón alta / alto/ altos.

f) ¿Te gustan las rayas de mi corbata? - Sí, muy azulas / azules / azul.

g) ¿Cuáles son tus pantalones? - Los verdos / virdes / verdes.

h) No me gusta nada el / los / las azulas / azul / azulos de tus vestidos.

i) ¿Qué te parecen estas gafas de sol? - Demasiado oscuro / oscura / oscuras para mi gusto.

ACTIVIDAD 15. TEST DE NIVEL A1⁹	
NIVEL	A1
OBJETIVOS	Comprobar si han adquirido las competencias requeridas para el nivel A1.
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión lectora y escrita.
PRESENTACIÓN	Esta actividad hay que hacerla en clase, en silencio y separados. Se trata de un examen tipo test que tiene contenido gramatical, léxico y actividades relacionadas con la lectura.
CONTEXTO	En clase.
DURACIÓN	75'
MATERIAL	El examen.
PREPARACIÓN ---	
DESARROLLO	Se explicará para qué es el examen y cómo debe responderse.

9 El examen lo pasó el profesor en el aula, pero fue extraído de: <http://www.lengalia.com/es/test-de-espanol/1.html>. Me ha parecido interesante adjuntarlo por el tipo de errores que hay en relación con la concordancia del sustantivo con el adjetivo.

ACTIVIDAD 15

TEST DE NIVEL DE ESPAÑOL

1. ¿Cómo se llama la letra "V"?
 - Be
 - Uve
 - U

2. ¿Qué número es : «96»?
 - Sesenta y nueve
 - Noventa y seis
 - Noventa y seis

3. Mi amiga Ana tiene los ojos...
 - Negro
 - Azulos
 - Verdes

4. ¿Qué hora es? [9:40]
 - Son las diez menos veinte
 - Son las nueve menos veinte
 - Es las diez menos veinte

5. ¿_____ vas a la fiesta? Voy a las diez.
 - Por qué
 - Cómo
 - Cuándo

6. ¿Dónde _____ encontrar una farmacia en este pueblo?
 - Tengo
 - Debo
 - Puedo

7. COMPRENSIÓN DE LA LECTURA. Leed el texto y elegid la respuesta correcta.

Un día en la vida de Lena

Lena tiene veintidós años, es alemana y muy guapa. Es de Hamburgo y vive en una casa muy grande con sus amigas. Lena estudia Económicas en la Universidad de Hamburgo. ¡Es muy inteligente! Por la mañana, Lena se despierta a las siete, ¡tan temprano! Se ducha, se viste, se lava los dientes y desayuna: hoy leche con cereales y una manzana. ¡Lena es muy sana!

*Lena desayuna y después se viste

-Verdadero

-Falso

8. COMPRENSIÓN DE LA LECTURA. Leed el texto y elegid la respuesta correcta.

En una boutique del barrio de Salamanca

DEPENDIENTA.- Buenas tardes, ¿qué desea?

CARRIE.- Hola, me gustan esos zapatos de ahí. Son muy bonitos.

DEPENDIENTA.- ¿Cuáles? ¿Esos de ahí que están en la estantería?

CARRIE.- Sí, sí, esos. ¿Cuánto cuestan?

DEPENDIENTA.- Cuestan 350 euros.

CARRIE.- Son muy caros, pero son muy bonitos y elegantes. Me encantan.

DEPENDIENTA.- Sí, son Manolo Blahink.

*Los zapatos que le gustan a Carrie son...

- Bonitos y baratos
- Elegantes y caros
- Bonitos y económicos

9. Cuando entra, todos miran. Lleva un sombrero negro y un vestido rojo de fiesta. Hoy _____ la presentación de su última película.

- Está
- Es
- Hay

10. ¿De quién son esas bicicletas de ahí? - Son _____ (mis hermanos y yo)

- Mías
- Nuestras
- Suyas

11. Hoy, Cristina _____ muy temprano y desayuna sola en la cocina

- Se despierta
- Se levantan
- Te despiertas

12. Desde _____ monumento del Alcázar se puede ver la Catedral y la Giralda.

- Este
- Esto
- Aquello

13. Muchas gracias, de momento no quiero _____, pero si necesito tu ordenador, sé que puedo ir a tu casa.

- Algunos
- Nada
- Alguno

14. Sí, esta mañana _____ la cocina de la casa nueva que han comprado.

- Han pitado
- Hemos pintado
- Han pintado

15. Alguien pregunta: «¿Puedo abrir la ventana?». ¿Cómo respondes formalmente que no?

- Disculpe, pero está resuelta
- Sí, sí, ábrela
- Perdone, pero estoy resfriado

16. **COMPRENSIÓN DE LA LECTURA.** Leed el texto y elegid la respuesta correcta.

¡Menudo día!

Esta mañana me he levantado de la cama muy contento porque hoy es mi cumpleaños. Ya tengo 18 años y ya puedo hacer el examen de conducir porque mi padre ha dicho que, de regalo de cumpleaños, ¡me compra un coche! Después he ido a clase. Todos mis amigos saben cuándo es mi cumpleaños, pero la primera persona que me ha felicitado de todos ha sido Sonia, la chica más guapa de mi clase.

*¿Quién ha sido la primera persona en felicitarme?

- Sonia
- Mis amigos en el colegio
- Mi padre, después de levantarme

13 CONCLUSIONES

Tras haber analizado y comparado el funcionamiento del sustantivo del amazig y del árabe, hemos podido deducir los errores que podrían cometer en el aprendizaje del español como L2 los hablantes que tienen una de estas lenguas (o ambas) como L1. Realmente hemos constado que algunos de estos errores están relacionados con interferencias del amazig y del árabe en castellano, pero hay algunos otros que no lo están. Por lo tanto, existen también errores relacionados con otros factores lingüísticos, como el uso de recursos generales de simplificación o de ultracorrecciones cuando no se controlan los procedimientos gramaticales propios de la lengua meta. Como ejemplos de errores que tienen una relación con la L1, podemos recordar la omisión de algunos artículos por parte de los amazigófonos y, por parte de los dos grupos, los errores de concordancia, como el empleo de construcciones con el artículo masculino (el mano/los manos) cuando tendría que ser en femenino (la mano/las manos) o el cambio de las terminaciones de las palabras según podemos apreciar en el anejo de la ACTIVIDAD 2 (“carta a María”).

Los anejos que presento a continuación son algunas actividades que encontré interesante pasar en clase para la realización de este proyecto. La mayoría de los errores que cometen los alumnos están relacionados con el artículo, esto es, a todos ellos, independientemente del tiempo que lleven en Cataluña, les cuesta atribuir correctamente un artículo a un sustantivo. De la misma manera, vemos que los aprendices pueden construir frases muy complejas en los textos escritos y producir oraciones agramaticales en el habla. En resumidas cuentas, podemos decir que las equivocaciones relacionadas con el tema de mi trabajo que se repiten más son: la confusión u omisión de los artículos y la flexión equivocada de los sustantivos y de los adjetivos al concordarlos en género y número. Para todas ellas, he encontrado explicaciones plausibles en el funcionamiento de la gramática del amazig y del árabe.

Con relación a las actividades, he intentado que sean muy variadas y dinámicas con la finalidad de que los alumnos no se aburran en el aula, pero siempre tratando que aparezca el uso

del sustantivo en español. Efectivamente, se ha logrado este objetivo: los alumnos estuvieron motivados e interesados en aprender con el desarrollo de los ejercicios que les he propuesto. Además, el contenido de estos es de temas muy variados, lo que ayuda a interiorizar vocabulario nuevo y también a observar y corregir los errores que se cometen en la flexión y la concordancia del sustantivo.

Por añadidura, a partir de las pocas actividades que hay con apuntes gramaticales, he podido ver que enseñar el español con algunos conceptos y teoría gramatical es muy práctico e importante, tanto para el profesor como para el alumno, para obtener un aprendizaje rápido y claro.

En el plano personal, puedo expresar mi satisfacción porque, a medida que iba realizando la parte del proyecto correspondiente a las actividades que debía pasar en el aula, iba aprendiendo que si el profesor está motivado dando las clases también transmite esa motivación al alumnado y viceversa. Otro factor que me ha parecido muy positivo es que, si se sabe el funcionamiento gramatical de la lengua materna de los estudiantes, esto ayuda y facilita mucho al profesor la enseñanza del español y, por lo tanto, también el proceso de aprendizaje. Así pues, mi satisfacción con este trabajo ha sido triple: he aprendido detalles gramaticales que desconocía del amazig y del árabe, he plasmado en el aula en forma de clase y actividades los conocimientos gramaticales y he recibido la gratitud de los alumnos, porque realizar dichas actividades en clase les ha ayudado mucho.

14 ANEJOS

Los anejos del trabajo son algunas de las actividades realizadas por parte de los alumnos de ELE que tienen como lengua materna el amazig y/o el árabe. Como se ha visto a lo largo del trabajo, he intentado pasar tareas de destrezas lingüísticas variadas para que los alumnos no se aburrieran solo practicando la comprensión oral o la expresión escrita, por ejemplo.

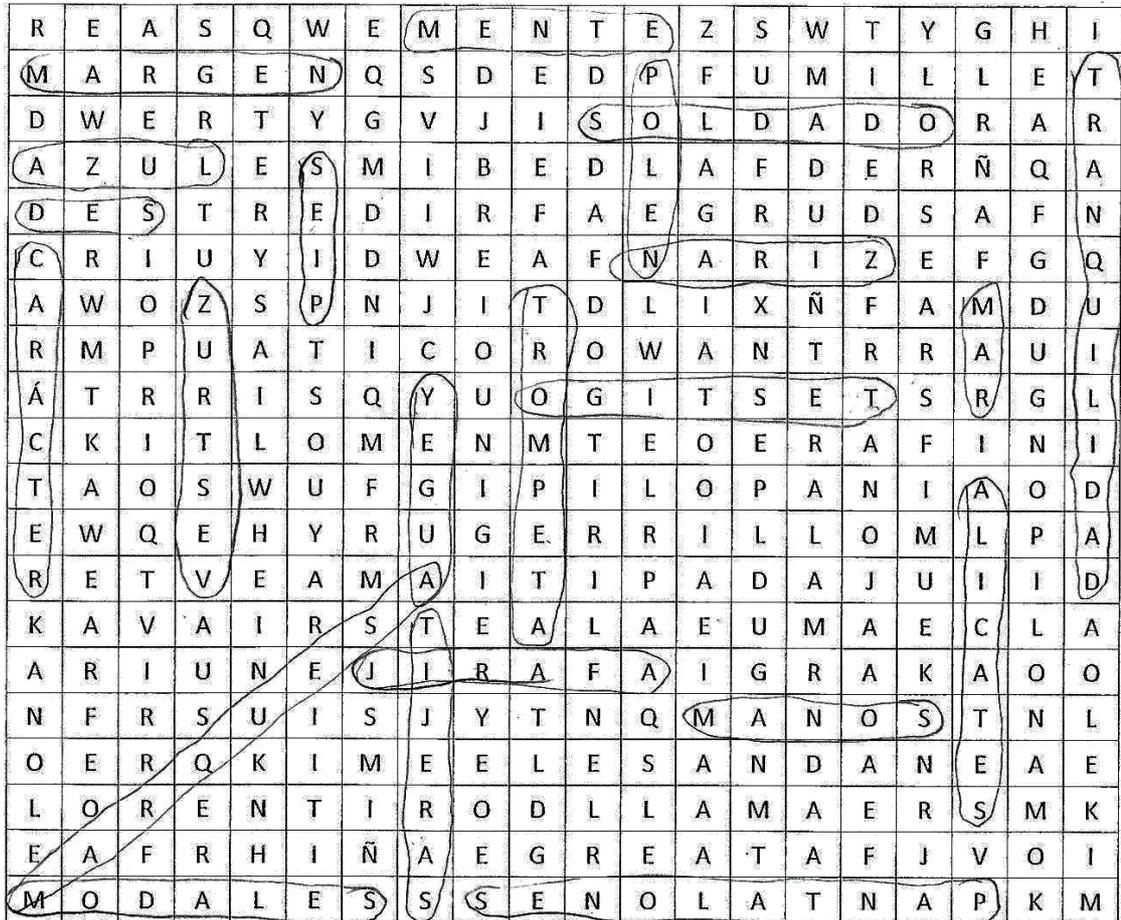
He suprimido los nombres y apellidos de los alumnos para garantizarles el anonimato. Un factor que me gustaría destacar es que los ejercicios que veremos en este apartado se corrigieron en clase y, por lo tanto, la mayoría no nos sirven para ilustrar los errores característicos; los que he escogido son los que, por ausencia de los alumnos, no fueron corregidos y nos permiten observar estos errores.

Por último, debo destacar que los hablantes de amazig también hablan árabe, pero los hablantes de árabe solo en casos particulares hablan amazig.



SOPA DE LETRAS

Busca en la siguiente sopa de letras, las palabras del listado que hay debajo. ¡Estas mismas palabras han perdido el artículo!, ¿se lo pondrías?



la mente

el polen

el azul

el testigo

la avestruz

la yegua

el carácter

la jirafa

la trompeta

los manos

los pies

el soldado

la nariz

las tijeras

los pantalones

los modales

los alicates

el mar

el sed

la marquesa

el tranquilidad

la margen

CARTA A MARÍA

Completa los huecos con la terminación correspondiente:

Hola María:

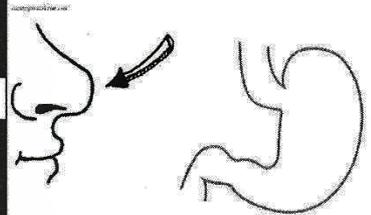
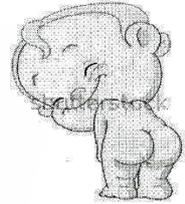
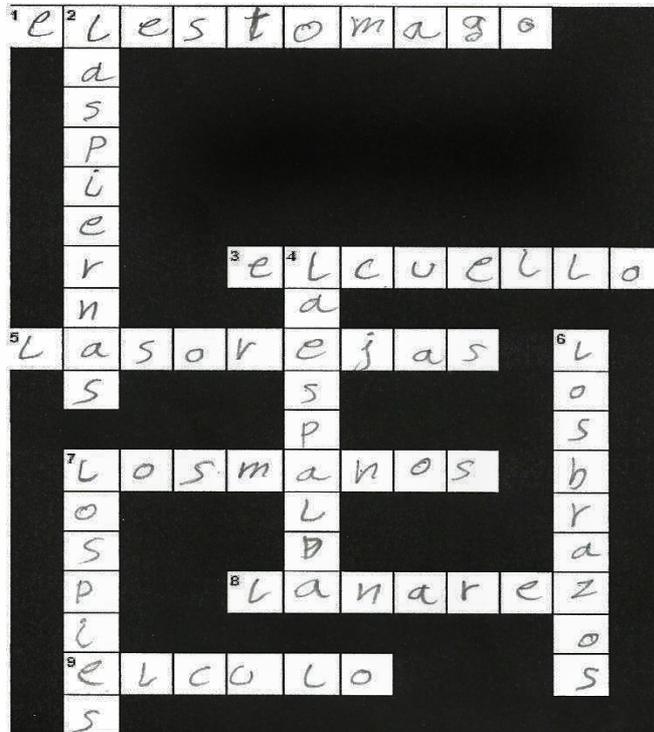
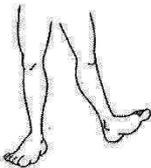
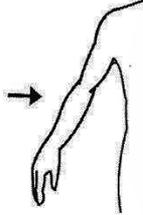
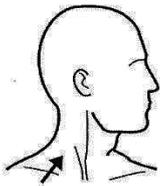
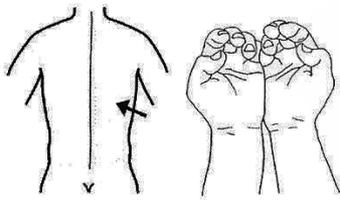
¿Cómo estás? ¡Yo muy bien y muy alegre! El lugar es precioso. Es un pueblo pequeño y tranquilo. Tiene un campo muy grande lleno de flores lindísimas. La verdad es que es muy bonita e impresionante. Por lo que he podido ver, tiene pocos coches y por lo tanto, poca contaminación. Además de ser un lugar muy puro, tiene una gran montaña a dos kilómetros; es fantástica, llena de árboles y con poca gente. Es muy alta y verde. Te aseguro que estoy pasando unas vacaciones especiales y estupendas. ¡Ven a verme pronto, guapa!

A continuación, contesta las siguientes preguntas:

1. ¿A quién va dirigida la carta? *la maría*
2. ¿Qué está describiendo el autor de la carta? *sus vacaciones*
3. ¿Por qué le gusta tanto la montaña? *por qué fantástica*
4. ¿Cómo es el pueblo? *es pequeño*
5. ¿Cómo es la montaña? *es muy alta y bonita*
6. ¿Le gustan sus vacaciones? ¿Cómo lo has sabido? *sus esperiales*

EL CUERPO HUMANO

1. ¿Sabéis qué tenemos aquí? ¡¡EXACTO, UN CRUCIGRAMA!! Es un crucigrama que esconde nombres de las partes del cuerpo. Dentro de las casillas también debes incluir el artículo de la palabra. ¡Vamos a resolverlo con la ayuda de las imágenes!



HORIZONTAL

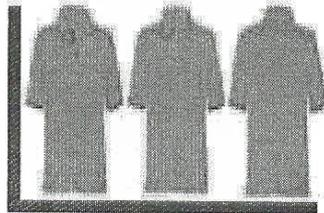
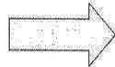
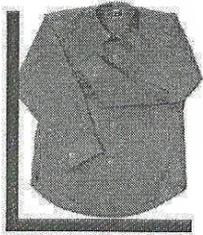
1. Es la bolsa donde va a parar la comida. Esta bolsa transforma la comida.
3. Permite girar la cabeza como queremos.
5. Permiten que escuchemos y oigamos todo lo que nos rodea.
7. Tenemos dos y cuando tienen frío les ponemos los guantes.
8. Nos permite oler todo lo que queremos y, también, lo que no queremos.
9. Deja que nos sentemos donde queramos.

VERTICAL

2. Tenemos dos y nos permiten andar y correr. Tienen rodillas.
4. Nos permite estar rectos y nos aguanta todo el cuerpo.
6. Tenemos dos y nos permiten coger con fuerza algo. Tienen codos.
7. Tenemos dos y cuando tenemos que andar les ponemos los zapatos.

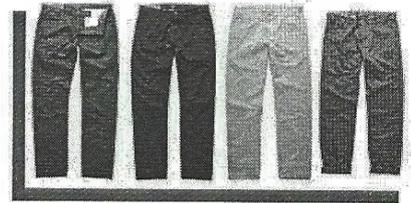
LOS COLORES Y LA ROPA

1. A continuación, tenéis unas imágenes que deberéis de poner si son femeninas o masculinas y si son singulares o plurales. Mirad el ejemplo y ¡Mucha suerte!

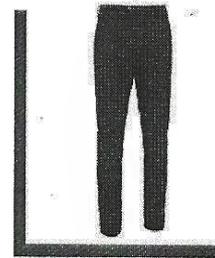
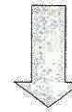


Una camisa naranja

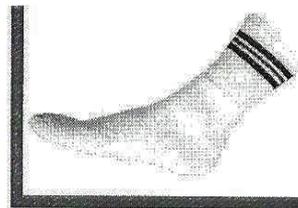
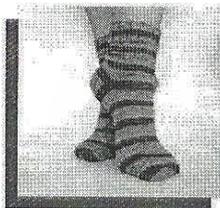
Unas camisas naranjas



Los pantalones de colores

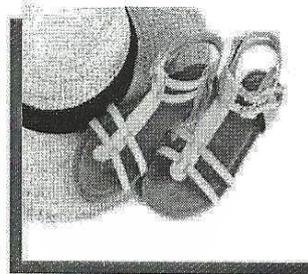


El pantalones de color



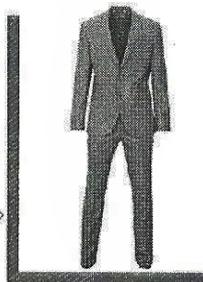
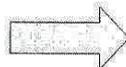
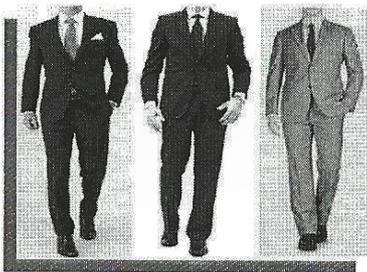
unos calcetines

Un calcetín blanco



Los sombreros y una sandalia

EL Sombreros y un sandalias



unos trajes grises

Un traje gris

2. Ahora, leed con atención las oraciones siguientes. ¿Veis que se dan tres opciones para elegir? Debéis escoger la que creáis que es la respuesta correcta. ¡Ánimos!

a) Las camisas / camesas / camisa son azul / azules / azulas pero, eso sí, muy bonitas.

b) ¡Todos mis polos negros se han vuelto grandos / grandes / grandis para mí!

c) Mis sujetadores blancos / blanques / blancus son preciosos / preciosos / prisiuos.

d) El par de calcetines que tengo es muy amarilo / amarillos / amarillo.

e) Tengo un par de zapatos marrón / marrunis / marrones con tacón alta / alto/ altos.

f) ¿Te gustan las rayas de mi corbata? - Sí, muy azulas / azules / azul.

g) ¿Cuáles son tus pantalones? - Los verdos / virdes / verdes.

h) No me gusta nada el / los / las azulas / azul / azulos de tus vestidos.

i) ¿Qué te parecen estas gafas de sol? - Demasiado oscuro / oscura / oscuras para mi gusto.

15 BIBLIOGRAFÍA

1 Libros y artículos

- BENYAYA, Zineb (2007): “La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* vol. 1, núm. 2. 61 págs.

Versión electrónica: <http://goo.gl/EBtqd6> [Última consulta: 19/06/2015].

- CADIerno, Teresa (2010): “El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua”, *Marco ELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* núm. 10. 18 págs.

Versión electrónica: http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf

[Última consulta: 01/06/2015].

- CORRIENTE, Federico (1988): *Gramática árabe*. Barcelona: Herder.

- CHOMSKY, Noam (1988): *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- DÖRNYEI, Zoltán (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- GONZÁLEZ, Alfredo y ROMERO, Carlos (2008): *ECO, A1+A2*. Madrid: EDELSA.

- GUASTALEGNANNE, Hernán (2009): “Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase de ELE”, *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español (ENBRAPE)*, *Marco ELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* núm. 9. 34 págs.

- HERRERO, Bárbara (1999): *Gramática de árabe marroquí para hispano-hablantes*. Almería: Universidad de Almería.

- HERNÁNDEZ GARCÍA, Leonor, *et al.* [Gabriela CAMACHO, Eva NÚÑEZ, Rosa SÁNCHEZ y Paulina CASTRO] (2001): *Español. Propedéutico para el bachillerato*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Versión electrónica: http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/para_asesor/auto_asesores/cd/lengua_comunicacion/espanol_1e/01_eppb_libro.pdf [Última consulta: 19/06/2015].

- KOSSMANN, Maarten (2000): *Esquisse grammaticale du rifain oriental*. Paris-Louvain: SELAF.

- LAMUELA, Xavier (2002): *El berber. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del berber o amazig*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- LAMUELA, Xavier (2015): *Català com a segona llengua: ensenyament del lèxic*, apuntes acadèmics, "Màster d'ensenyament de l'espanyol i del català com a segones llengües". Girona: Universitat de Girona.

- MOSCOSO, Francisco (2003): *Estudio Lingüístico del Dialecto Árabe de Larache (Marruecos)*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

- MOSCOSO, Francisco (2006): *Curso de árabe marroquí. Diálogos, gramática, ejercicios, glosario, bibliografía*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

- MÚRCIA Sánchez, Carles (2010): *La llengua amaziga a l'antiguitat a partir de les fonts gregues i llatines*, Tesis de doctorado, 3 vv. Barcelona: Universitat de Barcelona.
Versión electrónica: <http://www.tdx.cat/handle/10803/1724> [Última consulta: 18/05/2015].

- PARADELA, Nieves (1999): *Manual de sintaxis árabe*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- QUITOUT, Michel (1997): *Grammaire berbère (rifain, tamazight, chleuh, kabyle)*. Paris: L'Harmattan.

- QUITOUT, Michel (1999): *Initiation à l'arabe maghrébin. Vocabulaire bilingue*. Paris: L'Harmattan.

- TILMATINE, Mohand, *et al.* [Abdelghani EL MOLGHY, Carles CASTELLANOS y Hassan BANHAKEIA] (1998): *La llengua rifenya. Tutlayt tarifit*, 2ª ed. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. [1ª ed. 1995].

- WICKENS, G.M. (1980): *Arabic Grammar: A First Workbook*. Cambridge: Cambridge University Press.

2 Páginas de Internet

- “A mi burro” (letra de la canción),
<http://www.guiainfantil.com/servicios/musica/Canciones/amiburro.htm>
[Última consulta: 03/06/2015].

-CVC: Centro Virtual Cervantes (1997):
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm
[Última consulta: 05/06/2015].

- INALCO-CRB (2011): “Le rifain ou tarifit (Maroc)”,
<http://www.centrederechercheberbere.fr/rifain.html>
[Última consulta: 09/04/2015].

- “Las manos sobre la masa” (letra de la canción), Joaquín Sabina:
<http://www.foroazkenarock.com/t41718-diez-canciones-que-hablan-sobre-cocina#3230873>
[Última consulta: 05/06/2015].

- Mitos y Leyendas: El sitio web de la mitología y leyendas, (2013):
<http://mitosyleyendascr.com/fabulas/fabula19/>
[Última consulta: 05/06/2015].

- Test de nivel de español: <http://www.lengalia.com/es/test-de-espanol/1.html>
[Última consulta: 14/06/2015].