El aprovechamiento de la lengua materna en la enseñanza de ELE: el caso de los hispanismos en el árabe dialectal tangerino

Claudia Cotaina Roselló
Investigadora predoctoral
Universidad de las Islas Baleares

Resumen

La utilización de la lengua materna (LM) en el aula de lengua extranjera (LE) ha sido y sigue siendo un tema muy debatido tanto entre profesores como entre alumnos. En el proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A) de ELE y en el caso concreto que presentamos, recurrir a ella puede ser eficaz para la adquisición del léxico de la lengua meta. Nos referimos al aprovechamiento de la LM por parte del profesor en el aula de ELE con estudiantes de la ciudad de Tánger. La existencia de un gran número de hispanismos en la LM de estos aprendientes resulta ser una baza que el profesor puede utilizar para confeccionar ejercicios y actividades que saquen partido a los conocimientos previos de sus estudiantes, conocimientos de los que, en muchos casos, no son conscientes. A partir de ahí, el profesor de ELE podrá servirse de la comparación entre las dos lenguas para corregir errores en la pronunciación y la ortografía, para crear un vínculo afectivo con la lengua meta y fomentar así la motivación en el proceso de E/A.

1. Introducción: lengua materna y lengua extranjera en el aula

El uso de la lengua materna en el aula de lengua extranjera (LE) o de segundas lenguas (L2) ha alimentado muchos debates y es una estrategia que se plantea todo profesor a la hora de llevar a cabo la enseñanza. En primer lugar, ¿debe el profesor conocer la lengua materna (LM o L1) de sus estudiantes? Si es así, ¿puede hacer referencias a ésta o, por el contrario, debe obviarla por completo? ¿Debería permitir que los estudiantes usaran su lengua materna o bien desterrarla del aula? En este sentido, cabe destacar la investigación realizada recientemente en la tesis doctoral *La lengua materna en el aula de ELE* (Galindo, 2012), que hace un análisis detallado de las implicaciones del uso de la LM por parte de docentes y discentes en el aula de ELE, así como los estudios de otros autores sobre la materia (Deller, S. y Rinvolucri, M., 2002; Martín, 2000; Nussbaum, 1991).

No obstante, en esta comunicación no pretendemos poner en tela de juicio el uso de la LM en el contexto diario del aula, como un recurso más o menos frecuente al que recurre el profesor o el aprendiente en el aula con una finalidad compensatoria (cuando la competencia comunicativa en la lengua meta no funciona) o social (entre aprendientes). Para ello disponemos de trabajos como los citados anteriormente. En nuestro caso, queremos defender la idea de que el conocimiento y la utilización de la LM por parte del profesor, en casos concretos, puede ser extremadamente útil para el

proceso de E/A y servir de estrategia metacognitiva y metalingüística, memorística y afectiva. En otras palabras, el aprovechamiento de la LM por parte del profesor en la clase de ELE puede fomentar la motivación de los aprendientes y ampliar el conocimiento de su lengua materna con una correcta aplicación en el aula. Para ilustrar y defender estas afirmaciones, nos basamos en un caso específico: los préstamos de origen español existentes en la LM de los aprendientes marroquís de la ciudad de Tánger, al norte de Marruecos.

2. El aprovechamiento de la LM: dos casos concretos

Si alguien nos planteara la siguiente pregunta: ¿qué característica compartida puede encontrar en el aula un profesor de ELE en Tánger (Marruecos) y en Manila (Filipinas)? Seguro que más de uno podría intuir una respuesta haciendo referencia, al menos, a un pasado histórico que comparte ciertos rasgos.

La historia de ambos países, Marruecos y Filipinas, tiene una característica común: la presencia española en su territorio durante un período de tiempo más o menos extenso. En Marruecos, esta presencia se dio con mayor fuerza a principios y mediados del siglo XX. En Filipinas, fue más dilatada en el tiempo, ya que la presencia española se remonta al siglo XVI, hasta la pérdida de las últimas colonias españolas en 1898, entre ellas el archipiélago asiático. En cuanto al caso filipino, hay que destacar un interesante artículo publicado en enero de este mismo año titulado "Los hispanismos en la enseñanza del español a aprendices filipinos" (Salazar, 2013). En él, la autora elabora una serie de ejercicios con los que pretende aprovechar los hispanismos existentes en la lengua filipina para el aprendizaje del español. Es de especial interés la reflexión de la autora sobre la familiaridad de los aprendientes con el vocabulario español gracias a los préstamos en su lengua materna (Salazar, 2013: 1):

> La historia compartida por España y Filipinas ha dejado huella en varios aspectos de la cultura filipina, siendo uno de los más importantes la influencia de la lengua española en el léxico de los idiomas autóctonos del archipiélago. El gran número de palabras de origen hispano en las lenguas que se hablan en Filipinas, sobre todo en filipino, la lengua nacional y vehículo común utilizado por todo el país, crea una familiaridad con el vocabulario español que les puede facilitar a los filipinos el aprendizaje del componente léxico. Estos hispanismos, por tanto, resultan de gran interés para profesores de español a la hora de enseñar vocabulario a aprendices filipinos [...].

Siguiendo con el análisis realizado por Salazar, los hispanismos serían "vocabulario potencial que los alumnos pueden transformar en vocabulario activo". Para lograrlo, el profesor de ELE debería conocer, al menos, dichos hispanismos, a través del estudio de la LM. La autora propone además una serie de actividades variadas que tienen como objetivo la enseñanza de vocabulario español, así como el "desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación". Para conocer más a fondo la influencia del español en las lenguas filipinas, son de obligada e interesantísima lectura el diccionario publicado por la Oficina de Educación Iberoamericana, que recoge alrededor de 40.000 voces de origen español presentes en el tagalo, la lengua de la región de Manila (Cuadrado, A. et

al., 1972); y *La lengua española en Filipinas: historia, situación actual, el chabacano, antología de textos* (Quilis, A.; Casado-Fresnillo, C., 2008).

Cambiemos ahora de contexto. Nos situamos en la ciudad de Tánger, al norte de Marruecos. Estamos en un aula, en clase de ELE. Ante nosotros un grupo de estudiantes marroquís, casi todos tangerinos. Quizás unos pocos provienen de otra ciudad (también del norte del país —Tetuán, Asila, Alhucemas—, o bien del centro —Rabat, Alcazarquivir, Casablanca— o, menos frecuente, del sur —Agadir, Marrakech—). Sin embargo, residen en Tánger y conocen las particularidades del habla tangerina. En este contexto el profesor extranjero, recién llegado al país, al empezar su clase de nivel inicial —un A1.1 si seguimos el Marco Común Europeo de Referencia— detecta antes o después algo interesante al poner a prueba los conocimientos previos de sus estudiantes: su nivel de comprensión oral —y, en algunos casos, de expresión oral— es más elevado del que cabría esperar. Algunos de los estudiantes le pueden parecer, a primera vista, falsos principiantes. Realiza entonces una prueba para detectar su nivel real, pero los resultados no indican que se les pueda pasar al siguiente nivel, pues cometen fallos en pronunciación, sintaxis y conjugación.

¿Qué ocurre entonces? El profesor se da cuenta de que sus estudiantes sobresalen, sobre todo, en el reconocimiento del vocabulario, es decir, a nivel léxico. Cabe decir que el profesor detectará este fenómeno no sólo en el nivel inicial (que, sin embargo, es el caso más llamativo), sino también en niveles más avanzados. Del mismo modo, ve que este hecho se acentúa entre aquéllos que tienen, además, un buen conocimiento de la lengua francesa, lengua administrativa en Marruecos. En seguida podríamos plantearnos hipótesis sobre el por qué: el conocimiento del francés, al ser una lengua románica como el español, les permite establecer analogías gracias a la raíz común de muchas palabras. Pero, ¿y aquéllos que no hablan más que su lengua materna, el árabe dialectal marroquí? ¿Por qué reconocen el vocabulario? Esto es debido a que las palabras reconocidas también se encuentran en el léxico del árabe dialectal tangerino: son los hispanismos o préstamos léxicos del español, muy abundantes en este dialecto (Abus-Shams, 2007).

Como muchos ya sabrán o intuirán, la presencia de palabras de origen español se debe al pasado histórico y político de Marruecos y, en especial, de la zona norte del país, así como a la proximidad geográfica de esta última con España (ya sea la Península, separada por el Estrecho o la ciudad autónoma de Ceuta, a una hora en coche de Tánger). Veamos brevemente de qué hechos históricos estamos hablando.

A principios del siglo XX, la gestión de Marruecos pasó a manos de dos potencias europeas: España y Francia. La zona norte del país estuvo bajo el régimen de Protectorado español desde 1912 (año de la firma del Convenio hispano-francés) hasta 1956, año en el que el país obtuvo su independencia. Durante estos 44 años, el gobierno español no impuso el idioma en la administración —a diferencia de Francia en su zona de influencia— y fue respetuoso con el árabe. No obstante, la influencia del español en la zona fue notable: la asignatura de lengua española se estudió de manera obligatoria en el sistema educativo marroquí hasta la fecha de la independencia; el número de es-

pañoles en la zona iba cada vez más en aumento; el cine pasaba películas dobladas en español; se empezaron a publicar periódicos y revistas en esta lengua;... Sin embargo, Tánger no estaba dentro de la zona de Protectorado español y contaba con un estatus diferente: fue declarada ciudad internacional, por lo que era gestionada por diferentes países durante determinados períodos de tiempo. No obstante, no hay que obviar que España tuvo un papel predominante en la ciudad diplomática, por varios motivos, entre ellos el hecho de que ésta se encontraba rodeada por el Protectorado español.

La época del Protectorado es el momento de mayor introducción de hispanismos en el habla dialectal del norte de Marruecos, que llegan hasta nuestros días. Sin embargo, no podemos reducir el origen de estos préstamos a este período. Las relaciones humanas, económicas, políticas y comerciales entre los dos países son anteriores al siglo XX y existen obras que atestiguan una influencia lingüística anterior. Sólo hay que pensar en el caso contrario —los arabismos en el español— que datan de la ocupación árabe de la Península Ibérica y, en los siglos XVI y XVII, la expulsión de los judíos y, más tarde, de los moriscos, cuyo principal destino fue Marruecos. Los primeros traían consigo su lengua (el haketía o judeoespañol) e introdujeron numerosos hispanismos en el árabe marroquí. Así como decimos que la influencia fue anterior al Protectorado, podemos afirmar que también se siguió dando después de éste. Y es que, a pesar de la reducción en el número de españoles en la zona a partir de los años sesenta y de los cambios en los intercambios entre los dos países, han seguido dándose circunstancias que han favorecido la inclusión de nuevos hispanismos (y la caída en desuso de otros). Entre las causas más recientes, podemos destacar la televisión, la radio, o las relaciones comerciales cada vez más estrechas.

Todo esto hace que, aún en la actualidad, el profesor de ELE, en el norte de Marruecos y, más concretamente, en Tánger, tenga una baza para la enseñanza del español que ha de saber aprovechar: los hispanismos en la LM de los aprendientes. La realidad de estos hispanismos puede ser aprovechada por el profesor para despertar en el estudiante un interés especial por el español. En muchos casos, los estudiantes no son conscientes de que estas palabras provienen del español, y esto puede despertar la curiosidad del alumno, motivándole y favoreciendo así el aprendizaje, al darse cuenta de que ya posee un conocimiento potencial de la lengua. Puede asimismo ayudar a crear un sentimiento de acercamiento entre dos lenguas de origen diferente (latino y semítico) y cambiar la idea de "dificultad" que pueda tener el alumno hacia el español. El alumno aprende además, de primera mano, qué significa la interculturalidad en el terreno lingüístico y se le incita al descubrimiento de acontecimientos históricos y culturales de los que quizá tenía poca información, como es el caso de los jóvenes y la época del Protectorado.

Sin embargo, nos enfrentamos a una dificultad: el árabe dialectal tangerino es fundamentalmente oral y hay muy pocos documentos escritos (Marçais, 1911). Además, no existe ningún mecanismo establecido de normalización lingüística, por lo que los hispanismos se transmiten oralmente y podemos enfrentarnos a diferentes pronunciaciones de una misma palabra. El léxico de origen español referido a alimentación, sobre todo frutas y verduras, es abundante. Así, observamos que el hispanismo utilizado para de-

nominar la "remolacha", puede variar entre "laimunacha", "laimulacha" o "remulacha". O que el "calamar", refiriéndonos ahora a pescado y marisco, ha dado lugar a "karamal" o "kalamar". Debido a esto, el profesor debería utilizar la variante más extendida, para lo que puede acudir a la bibliografía sobre hispanismos en árabe dialectal marroquí. Además de esto, y gracias a la investigación doctoral que estamos realizando sobre el uso de hispanismos en el dialecto tangerino, podemos indicar que existen 3 tipos de hispanismo en este caso concreto:

- aquellos que han sufrido alguna modificación fonológica pero que han mantenido la significación original que tenían en la lengua origen (*misa* 'mesa', *montibador* 'amortiguador').
- aquellos que han sufrido cambios semánticos y han pasado a denominar conceptos diferentes (*chaquita* 'camiseta', *cappa* 'abrigo o chaqueta').
- una minoría de hispanismos que no han sufrido modificaciones (*vale* 'vale', *fruta* 'fruta').

En cuanto a la ortografía, recordemos que el dialecto tangerino es fundamentalmente oral, por lo que no hay reglas que regulen la escritura de las palabras patrimoniales, ni mucho menos los préstamos. De este modo, deberíamos optar por la transcripción que más se ajuste a la pronunciación del hispanismo en la LM.

A continuación, presentamos una propuesta de ejercicios y actividades que pueden ser de utilidad al profesor de ELE en el norte de Marruecos y, en especial, en Tánger, por ser la ciudad en la que hemos centrado nuestra investigación sobre los hispanismos y donde hemos trabajado con alumnos de ELE. Se trata de 4 actividades cuyo objetivo primordial es la transformación de los hispanismos en vocabulario activo que los aprendientes puedan empezar a utilizar, realizando los ajustes fonológicos, semánticos y ortográficos necesarios. Es una reducida muestra de actividades que puede y debe ser ampliada.

3. Actividades para aplicar en el aula

Para desarrollar estas actividades hemos escogido 4 temas: hogar, alimentación, medios de transporte y vestido. Estos ámbitos son algunos de los que recogen más hispanismos en el dialecto árabe tangerino y, por tanto, más susceptibles de servir para los objetivos antes mencionados. Cabe decir que ya hemos aplicado algunos de estos términos y procedimientos similares de reconocimiento en el aula de ELE para adultos en dos escuelas de idiomas de la ciudad de Tánger, con resultados satisfactorios en la adquisición de vocabulario.

Actividad nº1:

Se trata de una actividad que puede ser trabajada y modificada según diferentes ámbitos semánticos. En el modelo, nos centramos en el ámbito del hogar, pero puede servir para otros donde se observan hispanismos (vestido, automoción, alimentación,...). Casi todos los términos presentados son hispanismos utilizados en el dialecto tangerino.

Cosas de casa

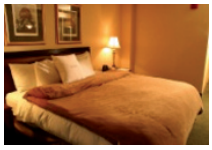
¿Dónde podemos encontrar estos elementos? Algunos pueden repetirse. Clasifícalos:

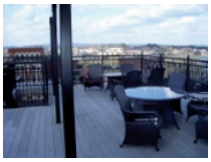
cama – pasillo – cómoda – grifo – armario – mesa – sillas – parasol – colcha – lámpara – percha – cacerola – lavadora – nevera – ducha – cocina – sábana – lavabo – balcón - mesita de noche – bañera – cuadro – cazo – vitrina – terraza – planta






	Cuatto de baño	Sala de estar	Comedor






Dormitorio			

Claves: Cocina: grifo, cacerola, lavadora, nevera, cazo; Cuarto de baño: grifo, lavabo, ducha, bañera; Sala de estar: lámpara, vitrina, armario, cuadro; Comedor: mesa, silla, vitrina, planta; Dormitorio: cama, colcha, mesita de noche, percha, armario; Pasillo: cómoda, cuadro; Terraza: parasol, mesa; Balcón: mesa, sillas...

Actividad nº2:

Esta actividad pretende trabajar, por un lado, la comprensión escrita y, por otro, la capacidad memorística y el reconocimiento visual a través de imágenes. Todos los platos, alimentos y bebidas que se presentan son hispanismos en el dialecto tangerino.

¿Qué comemos?

Rellena los espacios en blanco de esta conversación con una palabra que designe alguno de los dibujos que te presentamos más abajo.

Camarero: Buenas tardes, ¿qué van a tomar?
Cliente 1: Buenas tardes. Tomaremos el menú del día. Para mí, de primero, _____ (1).
Cliente 2: Yo tomaré _____ (2).
Camarero: ¿Y de segundo?
Cliente 1: Yo quiero unos _____ (3). ¿Son frescos?
Camarero: Fresquísimos y riquísimos.
Cliente 1: De acuerdo, entonces.
Cliente 2: A mí póngame unas _____ (4) a la plancha.
Camarero: Muy bien. ¿Qué les pongo para beber?
Cliente 1: Para mí, un _____ (5) blanco.
Cliente 2: Una _____ (6) para mí, gracias.
Camarero: Perfecto, ahora mismo se lo traigo. ¿Saben ya qué querrán de postre?
Cliente 1: Sí. Yo tomaré algo de _____ (7).
Cliente 2: Yo tomaré _____ (8) de la casa.
Camarero: Buena elección.

Imágenes:










Claves: (1) sopa, (2) ensalada (de atún), (3) calamares, (4) gambas, (5) vino, (6) cerveza, (7) fruta, (8) flan.

Actividad nº3:

En esta actividad queremos trabajar también la comprensión escrita, así como la capacidad de reconocimiento de los aprendientes, a través de imágenes. De este modo, pretendemos que éstos se den cuenta de la cantidad de hispanismos que usan en su lenguaje cotidiano, favoreciendo el conocimiento metalingüístico de su LM y acercándoles la lengua meta (ELE) (estrategia afectiva y de motivación).

Medios de transporte

Rellena los espacios en blanco con el medio de transporte adecuado:

a) Todos los días, mi hermana va al trabajo en _____ (1). (foto)

b) El _____ (2) (foto) es más lento que el _____ (3). (foto)

c) A mis amigos les gusta mucho viajar en _____ (4). (foto)

d) Todas las mañanas, cojo el _____ (5) (foto) para ir a la escuela.

e) El _____ (6) (foto) de mi ciudad es muy antiguo, data de principios del siglo XX.

f) Mi madre dice que las _____ (7) (foto) son muy peligrosas, y por eso no me deja tener una.

g) Sara tiene una _____ (8) (foto) roja y verde muy bonita.










Claves: (1) coche, (2) barco, (3) avión, (4) tren, (5) autobús, (6) tranvía, (7) motos, (8) bicicleta.

Actividad nº4:

En esta actividad hablamos del léxico referido al vestido. Todas las palabras que aparecen son transcripciones más o menos ajustadas a su pronunciación en árabe dialectal tangerino. Pretendemos que los aprendientes tomen conciencia de las diferencias de pronunciación y corregir posibles errores que puedan pasar a la lengua meta.

Ropa y complementos

Lee las siguientes transcripciones de términos sobre la ropa y los complementos que se utilizan en el dialecto árabe de Tánger. ¿Cómo se escriben en español? ¿Significan lo mismo? Discútelo con tu profesor.

laso .-	_____	*chancla*.-	_____
chaquita.-	_____	*casadora*.-	_____
camisita.-	_____	*bata*.-	_____
falda.-	_____	*bufanda*.-	_____
camitja.-	_____	*buta*.-	_____
mono.-	_____	*cappa*.-	_____
borso.-	_____	*calsonsiyo*.-	_____
cartira.-	_____	*mediat*.-	_____
goma.-	_____	*pantufla*.-	_____
bluza.-	_____	*traji*.-	_____

Claves: lazo, chaqueta, camiseta, falda, camisa, mono, bolso, cartera, goma, blusa, chancla, cazadora, bata, bufanda, bota, capa, calzoncillo, medias, pantufla, traje.

Conclusiones

Las lenguas, así como los pueblos, tienen un desarrollo histórico y gradual. Viajan, se mezclan y se transforman, mostrándonos las relaciones establecidas y los acontecimientos históricos acaecidos. Tal es el caso de las relaciones entre el español y el árabe a lo largo de los siglos. De sobra es conocido el legado de la lengua árabe en nuestra lengua. Más recientemente, el de la lengua española, que junto a los españoles, viajó al norte de África y se estableció durante un largo período de tiempo en Marruecos, dejando una huella claramente visible en el árabe dialectal, que adaptó términos, giros y elementos fonéticos del español en este período.

Así pues, lejos de separar, estos antecedentes históricos facilitan el acercamiento de los pueblos y de sus respectivas lenguas. De este modo, el uso de elementos léxicos de la LM de los aprendientes en el caso que hemos presentado facilita al aprendiente y al docente el proceso de E/A al convertir en vocabulario activo el vocabulario potencial de la LM. Con el objetivo de comprobar y verificar dichas afirmaciones, pretendemos aplicar las actividades presentadas y otras nuevas a desarrollar en el aula de ELE, recoger los resultados y someterlos a una posterior evaluación.

Bibliografía

ABU-SHAMS, Leila (2007): «Préstamo de lenguas europeas en árabe marroquí: francés, español e inglés», en *Actas del Segundo Congreso de Árabe Marroquí*, Cádiz: Universidad de Cádiz, 33-53.

CARLSSON, Elle (2010): «El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras. Un estudio de caso» [tesina], Göteborg: Göteborgs Universitet.

CUADRADO MUÑIZ, Adolfo *et al.* (1972): *Hispanismos en el tagalo,* Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.

DELLER, Sheelagh y Mario RINVOLUCRI, (2002): *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*, London: First Person Publishing; Addleston, Surrey: Delta Publishing.

GALINDO MERINO, M.ª Mar (2012): *La lengua materna en el aula de ELE*, Santa Cruz de Tenerife: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

MARÇAIS, William (1911): *Textes arabes de Tanger*. (*Transcription, traduction annotée, glossaire*), Paris: Bibliothèque de l'École des langues orientales vivantes 4, Ernest Leroux.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla: Universidad de Sevilla.

NUSSBAUM, Luci (1991): «La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo», *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 4, 36-47.

QUILIS, Antonio y Celia CASADO-FRESNILLO (2008): *La lengua española en Filipinas: historia, situación actual, el chabacano, antología de textos*, Madrid: CSIC.

SALAZAR, Dánica (2013): «Los hispanismos en la enseñanza del español a aprendices filipinos», en *Yo te diré...Revista digital de la Asesoría de Educación en Manila*, 3, 19-31.