

Algunos aspectos del papel de la gramática en la Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera (Evaluación del error, presentación de y enseñanza de la morfología del verbo)

Some aspects of the role of grammar in the Teaching of Arabic as a Foreign Language (Error evaluation, presentation of and the teaching of the morphology of the verb)

Aram HAMPARZOUMIAN

Escuela Oficial de Idiomas de Málaga

RESUMEN

El artículo discute las posibilidades de actuación didáctica en torno al papel de la gramática en la didáctica del árabe como lengua extranjera, su enseñanza explícita, o implícita, el aprendizaje inductivo, el deductivo y las posibles combinaciones. Los tres aspectos básicos de razonamiento seguidos son: los criterios para la evaluación del error en la actuación del alumno, la presentación de الأعراب y la enseñanza de la morfología del verbo.

El trabajo contiene una propuesta de material didáctico y un experimento sobre la morfología del verbo que resalta la necesidad de considerar el uso complementario de criterios como el de tipología verbal, el de frecuencia de aparición y los de selección del léxico a aprender.

PALABRAS CLAVE: Didáctica del Árabe como LE. Enseñanza de la Gramática Árabe a extranjeros.

ABSTRACT

This article discusses the possibility of a didactic performance around the role which grammar has in the teaching of Arabic as a foreign language, in its explicit or implicit teaching, in its inductive or deductive learning and their possible combinations. The three basic aspects of reasoning in this article are the following: the judgement for evaluating errors in the students performance, the presentation of الأعراب and the teaching of the morphology of the verb. This work contains a proposal of didactic material and an experiment about the morphology of the verbs that highlights the need to consider the use of complimentary judgement, which are: the typology of verbs, the frequency of appearance and the selection of vocabulary to learn.

KEY WORDS: Didactics of Arabic as a FL. Teaching of Arabic Grammar to foreigners.

Muchos profesores piensan que la enseñanza de la gramática y la corrección de los errores del alumno son el objetivo central de su labor pedagógica. La enseñanza intensiva y extensiva de la gramática en el aula ha constituido en Occidente la práctica generalizada durante el siglo pasado en la EALE¹. Nadie duda de la importancia del conocimiento de la gramática para conseguir un dominio suficiente de la lengua; así que los puntos en discusión de esta cuestión son otros: ¿el conocimiento gramatical ha de ser implícito o explícito?, ¿cómo se pueden armonizar la corrección y el conocimiento formal de la lengua con la fluidez y la capacidad de comunicación?, ¿qué reglas han de ser memorizadas?, ¿la gradación y el orden de la enseñanza ha de responder a los criterios con que se presentan los capítulos en los libros de gramática o a las necesidades comunicativas del alumno?, ¿cuál es la influencia de los distintos tipos de error gramatical en la comunicación?, y, en general, ¿qué papel juega la enseñanza-aprendizaje de la gramática en el desarrollo de la competencia comunicativa? ...

El objetivo último de la clase de lengua árabe ha de ser aprender a realizar “*funciones comunicativas*” que es la finalidad primordial de la lengua. Para ello es necesario enseñarlas. Las *funciones* incluyen actos de comunicación como puedan ser: pedir disculpas, expresar gustos, protestar, agradecer, pedir información, etc.² Las *funciones* se expresan por medio de *exponentes*, que son frases construidas con elementos gramaticales. Ej.: para la función "quitarle importancia a algo" se pueden utilizar, entre otros, los siguientes exponentes:

ليس مهمًا \ لا أهمية له \ ما عليهش

Cada una de estas tres frases presenta una construcción morfosintáctica distinta y, sin embargo, las tres realizan la misma función comunicativa. Así, aunque para construir un exponente se necesita el dominio de la gramática de alguna manera, si no se conoce el uso de la función adecuada, por mucho que se memoricen las reglas de la gramática, no se logrará nunca el acto de comunicación eficiente.

Haciendo, brevemente, memoria de la evolución de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, se recuerda que el método gramática-traducción hacía de la gramática objeto de aprendizaje en sí misma. En su aplicación a rajatabla, algún profesor español, preocupado por los conocimientos morfológicos de sus alumnos llegaba a pedir en examen a sus alumnos la conjugación del verbo *يَبِيّ*, lo que requiere el manejo simultáneo de las reglas de construcción de *المثال والأجوف والناقص والمزيد* en un sólo verbo, que, además, resultaría de dudosísima utilidad comunicativa, si es que alguna vez ha existido³.

El aprendizaje imitativo del Método Directo, mediante ejercicios que presentan un modelo a repetir, llegó a considerarse más efectivo que el aprendizaje mediante análisis gramatical. Y llegó incluso a cuestionarse el aprendizaje gramatical mediante reglas. En 1960, con el método audiovisual, se comenzó a recalcar la importancia de la destreza por encima del conocimiento. En 1976, el Nivel Umbral⁴, puso el énfasis en aprender para

¹ Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera

² Se ha publicado una obra para la enseñanza del árabe a extranjeros que se inspira en los principios del método Nocional-Funcional e incluye una lista de funciones comunicativas: *Ahlan wa sahan. Functional modern standard arabic for beginners* de Mahdi Alesh.

³ Significa escribir la *ياء*, según Corriente, F. 1977. Diccionario Árabe-Español. Madrid: IHAC.

⁴ VAN EK, J.A. 1976. *The threshold level*. Strasbourg: Logman and the Council of Europe.

comunicar, lo que implicaba ya la prevalencia del enfoque comunicativo por encima del estudio normativo de la lengua. Con ello, el papel de la gramática en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido disminuyendo progresivamente.

Las teorías cognitivas han reconducido, hoy en día, la situación apostando por la capacitación del alumno para el uso de la lengua como vía de comunicación, lo que permite, sin ignorar la gramática, un aprendizaje activo de la lengua. Hay que recordar, no obstante, que la EALE en España no ha atravesado el período *estructuralista-behaviorista* y se carece de materiales didácticos de tipo *pattern drill*⁵.

Pero una vez pasada toda la teoría por el tamiz de la experiencia en el día a día del aula, se pueden enumerar algunas reflexiones de utilidad didáctica sobre la manera de hacer las cosas persiguiendo la mayor efectividad posible del trabajo con los alumnos:

- Si se quiere aprovechar las ventajas del aprendizaje implícito de la gramática en la adquisición de la lengua, hay que aplicar muchos ejercicios estructurales y comunicativos. Hay que recordar que cuanto más contacto con la lengua más se aprende y que la variedad en la tipología de los ejercicios rompe la monotonía y aumenta la motivación. La práctica se debe realizar sobre situaciones comunicativas reales y no de interés gramatical.

- Las explicaciones gramaticales no deben ser técnicas sino apropiadas al objetivo funcional de la situación. Por ejemplo, si el alumno ya ha aprendido a hacer descripciones sencillas de su entorno y sabe utilizarlas, pero comete algunos errores como: هذا دفتر مغلق queriendo decir "este cuaderno está cerrado", cuando debería decir: هذا الدفتر مغلق, necesita una explicación clara, concisa y útil sobre las diferencias entre el adjetivo demostrativo, el pronombre demostrativo españoles y los usos de اسم الإشارة árabe. El profesor suele, antes de que el alumno llegue a cometer este error, llegar a clase y explicar que va a enseñarles los "Demostrativos" y después de poner en la pizarra el cuadro sinóptico completo y de especificar algunas otras reglas, comenta: "los demostrativos pueden también utilizarse a modo de calificativos, en unión del nombre al que añaden la referencia deíctica, pero precediéndole generalmente junto con el artículo" y pone un ejemplo.

La opción alternativa es, una vez que el alumno tiene vocabulario suficiente sobre su entorno inmediato y que se le han presentado numerosas muestras de lengua real en las que aparece el punto deseado en concreto, someterle a unas baterías de ejercicios. Mientras los alumnos las realizan, poniendo en práctica las cuatro destrezas, el profesor, como observador, toma nota de los elementos concretos que presentan mayor dificultad y toma decisiones sobre las necesidades de actuación didáctica posterior. A continuación, y ya en español, se pueden comentar dudas, ordenar conocimientos y rellenar lagunas de la manera más clara y sintética posible, siempre intentando no hacer explícitas demasiadas reglas y evitando el discurso y la reflexión metalingüísticos. Así se sigue el principio de primero adquirir la lengua y luego analizar su estructura gramatical de una manera comunicativa.

- Las explicaciones deben tener un componente importante de gramática contrastiva en el que se resalten las diferencias con la lengua materna.

- Preferir que los alumnos saquen conclusiones a pontificar con reglas sacralizadas a las que luego hay que estar añadiendo listas de excepciones.

⁵ Tipo de ejercicio en el que se facilita una plantilla de muestra a partir de la cual el alumno construye múltiples frases combinando sus elementos.

- Cuando se está exponiendo un tema gramatical es preferible repartir fotocopias editadas en el ordenador de los puntos gramaticales necesarios antes de permitir que los alumnos tomen notas con errores en las que luego han de estudiar.
- Las orientaciones del profesor deben alabar los logros más que reprochar los errores.

Resulta preocupante, por otra parte, comprobar cómo algunos problemas no son causados por la dificultad de la lengua sino por las técnicas didácticas empleadas. El uso de la terminología gramatical en español para designar los fenómenos lingüísticos del árabe induce, a menudo, a error a los alumnos. Ejs.: El llamar *Participio Activo* al اسم الفاعل supone, entre otras cosas, la reducción de funciones; el llamar *Voz Pasiva* a المجهول provoca la creación de *Complementos Agentes* calcados del español que son considerados incorrectos en árabe. El intento de equiparación de algunas formas del verbo árabe con las del español denominando *Presente* a المضارع المرفوع y *Pasado* a الماضي y, sobre todo, la no diferenciación entre los conceptos de *Tiempo* y *Aspecto*⁶, hace incomprensible su funcionamiento y conduce a múltiples errores de construcción y de comunicación. Ejs.:

.. فرأى فتاة جميلة تمرّ أمامه ..
vio una chica guapa que pasaba ante él

Aquí se ve تمرّ (= pasaba) una acción pasada aunque no finalizada, expresada mediante المضارع المرفوع al que se ha venido denominando *Presente de Indicativo*.

إن شاء الله!
si Dios quiere

Aquí se observa شاء (= quiere) una forma que expresa deseo, que en árabe está en الماضي y que las gramáticas españolas suelen etiquetar de *Pretérito* o *Pasado*.

لم أذهب إلى البيت
no fui a casa

Aquí se comprueba cómo أذهبُ (= fui), en المضارع لمجزوم en árabe, que expresa la negación de una acción terminada en el pasado, es enseñado en los manuales como el *Futuro Condicional*.

Es igualmente rechazable la utilización de terminología española incongruente para el alumno como *Aoristo* para المضارع المرفوع o *Imperfecto de Subjuntivo* para المضارع المنصوب o *Imperfecto Apocopado* para المضارع لمجزوم.

⁶ El problema de los usos y valores de las formas del verbo árabe resulta de urgente estudio por los autores españoles que es muy insuficiente a pesar de los intentos de Abbud, Musa. 1955. *Gramática árabe*. Tetuán: CSIC. (83-87, "Equivalencia de los distintos modos y tiempos de la conjugación española") y Doggui, Mohamed. 1989. *El verbo árabe y su equivalencia en español*. Pliegos de encuentro islamo-cristiano nº 10. Madrid: Darek Nyumba. En francés se ha editado la tesis doctoral de Messaoudi, Leïla. 1985. *Temps et aspect, approche de la phrase simple en arabe écrit*. Paris:Geuthner. En inglés se pueden mencionar Kharma, Nayef. 1983. *A contrastive analysis of the use of verb forms in english and arabic*. Heidelberg: Julius Groos Verlag y Mitchell, T:F: and Al-Hassan S:A: 1994. *Modality, mood and aspect in spoken arabic*. London and New York: Kegan Paul International.

Otro aspecto sobre la enseñanza de la gramática en el aula es el de estudiar la posibilidad de su aprendizaje de una manera implícita en el uso de la lengua. Ej.: si el profesor utiliza con asiduidad en clase *تفضل*, cuando se dirige a un alumno, y *تفضلي*, cuando se dirige a una alumna, en enunciados comunicativos, practicándolo suficientes veces con otros ejemplos como:

ادخل الغرفة! \ ادخلي الغرفة!
 اخرج! \ اخرجي!
 ادرس الدرس! \ ادرسي الدرس!

el alumno será capaz de construir, a petición del profesor, *الأمر* del verbo "كتب" por analogía y producir, con corrección gramatical, instrucciones diferenciadas como:

اكتب الرسالة! \ اکتبي الرسالة!

Esto supone que habrá desarrollado una competencia gramatical suficiente, habiéndola adquirido de manera implícita mediante el uso de la lengua y sin haber estudiado previamente las reglas de conjugación de *الأمر*.

Si un cierto grado de instrucción implícita es posible y recomendable, ¿por qué enseñar gramática?, ¿porqué no dejar al alumno que simplemente adquiriera la lengua?. Pues, porque los extranjeros adultos no adquieren la lengua de la misma manera que los nativos sino que además han de estudiarla. Enseñar la lengua con un enfoque comunicativo significa enseñar a los alumnos a utilizar la lengua y también a que aprendan las estructuras gramaticales necesarias para conseguir comunicarse. La gramática es, sin embargo, el último eslabón para conseguir precisión y corrección en la lengua. La gramática es un elemento necesario pero insuficiente para adquirir el dominio de la lengua. Zeinab (1995:182) llega a la siguiente conclusión:

"El asunto importante que tenemos ahora entre las manos y que nos concernirá a todos probablemente aún más en el futuro, es el posible maridaje entre corrección gramatical y enseñanza comunicativa. No importa cómo intentemos conseguirlo, lo importante es que recordemos que nuestro último objetivo profesional es exponer al alumno a todas las formas de árabe utilizadas por los nativos."

Así pues, teóricamente, las opciones son: enseñar gramática o no enseñarla, hacerlo de una manera explícita (verbalizada y usando el metalenguaje de la terminología gramatical) o de una manera implícita (evitando el discurso metalingüístico), utilizar técnicas deductivas (que van de la regla al ejemplo) o técnicas inductivas (del ejemplo a la regla), u optar por una de las cuatro combinaciones mixtas posibles de enseñanza de la gramática que serían:

- Deductiva explícita que es lo que hacía el método gramática-traducción.
- Deductiva implícita, a la manera del método estructuralista audiolingual. De este sistema existe una experiencia registrada en un artículo de Abboud (1989:95-105) en el que se describe el método utilizado por ellos en la Univ. de Texas en el que, tras haber facilitado las reglas gramaticales, desarrollan unos diálogos estructurales con los alumnos para practicar lo explicado. Por ejemplo tras haber presentado *الماضي* se practica oral y reiteradamente con diálogos como el siguiente:

...
 سام استخدم العربية أمس
 ولوسي استخدمت العربية أمس
 ...
 يا سام . هل استخدمت العربية أمس؟
 وأنت يا لوسي . هل استخدمت العربية أمس؟
 ...
 استخدمتُ العربية أمس
 استخدمنا العربية أمس وهلم جرا
 ...
 الأستاذ : استخدمتُن العربية أمس . من استخدم العربية؟
 الطالب : أنتن
 الأستاذ : استخدموا العربية أمس . من؟
 الطالب : هم
 ...

- Inductiva implícita como el método comunicativo.
- Inductiva explícita: el profesor pone una serie de ejemplos que servirán para hacer comprender al alumno una característica gramatical concreta . Ej.:

أريد أن أذهب إلى البيت \ أريد الذهاب إلى البيت
 خشي أن يفاجئ .. \ خشي مفاجأة ..
 يمكنك أن ترجع إلى العمل \ يمكنك الرجوع إلى العمل
 (استعمال المصدر مكان الفعل . أن المصدرية)

Pero conviene procurar que, como lo hacen los hablantes nativos, la reflexión sobre las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua sea posterior al aprendizaje por el uso. Ello se logra mediante la presentación de gran cantidad de muestras de lengua muy contextualizadas, utilizando la terminología gramatical árabe para describir los razonamientos, con mucha producción repetitiva por parte del alumno y con avance del aprendizaje "en espiral", es decir, repasando mucho y retomando las cosas aprendidas periódicamente.

Una prolongación de este sistema es el que persigue que sean los propios alumnos los que descubran la regla, deduzcan el funcionamiento, o expliciten su propio criterio mediante una descripción normativa del comportamiento gramatical de la lengua. En el ejemplo anterior, el alumno podría llegar a la conclusión de que "se puede utilizar المصدر en lugar de المضارع المنصوب" y explicitar, de esta manera sus propias normas de uso.

Dependiendo de los distintos autores de los manuales de gramática, unas reglas funcionan mejor que otras. La ventaja de permitir que el alumno saque sus propias conclusiones gramaticales es que si la norma enunciada no se adapta bien a la realidad de la lengua, el alumno, que por ser de fabricación propia no ha sacralizado la regla, reacciona de una manera más flexible y comprensiva y no se traumatiza con el hecho de que la lengua no se adapte a la visión del gramático que ha redactado su libro.

La realidad es que este asunto requiere la utilización de una metodología sincrética y el optar rígidamente por uno sólo de estos caminos bloquearía el proceso de aprendizaje. Cada

situación didáctica requiere un recurso propio, cada estructura gramatical necesita de una técnica idónea para su aprendizaje y cada alumno reacciona, con seguridad, de manera distinta a un método u otro.

Si se reflexiona sobre las situaciones de la vida real, se entenderá más gráficamente el problema. Ej.: ¿cómo se hacía para programar la grabadora de vídeo para que comience a grabar a la hora exacta del programa deseado? Si se estudian las instrucciones en el momento de la compra es muy probable que se hayan olvidado para cuando, en el plazo de unos meses o unos años, se necesite activar esta función. Si se descubre intuitivamente la manera de programar el vídeo en una ocasión se será capaz de realizarlo de nuevo con toda seguridad. Y si es una función que se utiliza cotidianamente resultará muy difícil que se olvide. Lo más recomendable es que el fabricante ofrezca un método claro e intuitivo de programación, que el usuario utilice todas las funciones del aparato a menudo, que la guía de utilización permita un sistema de consulta para resolver dudas concretas y, por fin, nunca está de más leerse el folleto completo de instrucciones para conocer y aclarar dudas sobre las posibilidades del aparato. No hay que olvidar que algunas personas presentan una facilidad innata para el manejo de la tecnología y que algunas cadenas de tv. respetan más que otras el horario de programación previamente anunciado.

Si se dice del español que su complejidad morfosintáctica hace más necesarios el entrenamiento normativo y la instrucción explícita que en otras lenguas, se puede generalizar que la gramática árabe es, en comparación, muy sencilla y regular, lo que siempre facilita la tarea del profesor. Pero ello no ha de rebajar la importancia de respetar una gradación adecuada y una periodización funcional. Aunque los libros de texto y los manuales de gramática parecen proceder de las estructuras más sencillas a las más complejas, lo que parece en principio de sentido común, a esta medida se le plantea la gran objeción de no responder a las necesidades comunicativas del alumno. Por ejemplo, no es necesario esperar a llegar a la lección de الجملة الشرطية, siempre al final de la sintaxis, para que el alumno pueda aprender إن شاء الله!, una de las muletillas más frecuentes y útiles de la lengua. Ya que además, el profesor podrá después apoyarse en los conocimientos previos del alumno cuando desee presentar estas estructuras más explícitamente. El alumno debe estar previamente sensibilizado ante los problemas a los que se enfrenta antes de ser introducido a las descripciones gramaticales de la lengua. Y es esta sensibilización la que ha de regir la gradación y el orden de enseñanza de los temas gramaticales. Ayyoub (1996:54) argumenta que:

"... Una progresión del aprendizaje de la gramática (y no una "progresión gramatical" que no sería otra que la manera en que se imbrican las estructuras de la lengua y que es la que facilita el análisis teórico) es adecuada si está viva, es decir en gran medida determinada por los mismos estudiantes. Es la intuición que los estudiantes adquieren de la lengua lo que permite la progresión del análisis, la cual se realiza mediante la introducción de elementos sucesivos, de estructuras parecidas o, por el contrario diferentes, por la variación de un sólo parámetro. Los estudiantes determinan también la "progresión gramatical" en el sentido de que, para los principiantes, la gramática de sus propias faltas es la que puede determinar con éxito la progresión del aprendizaje gramatical. Del mismo modo, una progresión del aprendizaje de la gramática debe ser lo suficientemente flexible para dar lugar a la creatividad de los alumnos, es decir, a la capacidad para predecir otras formas morfológicas o estructuras sintácticas a partir de las que ellos ya conocen. Así, por

ejemplo, el estudio de las formas débiles del pronombre afijado a una preposición no estaba previsto para principiantes que, con unas quince horas de árabe, ya conocían estas formas unidas al nombre. Pero muchos de los alumnos respondían a preguntas como [madâ taf'al?], ['anzuru ' ilâ ' anti], o ['anzuru ' ilâ ' huwa]. Antes que permitirles fijar una forma incorrecta, un simple acercamiento les permitía deducir a ellos mismos la forma correcta...".

Y es que la mecánica del análisis gramatical no coincide, la mayor parte de las veces, con la de las necesidades de aprendizaje. Un acercamiento ponderado, funcional, comunicativo y eficaz ha de ser el objetivo didáctico prioritario durante el proceso de aprendizaje. Y si se echa la vista atrás, para reflexionar sobre lo que se ha venido haciendo en España y cuáles han sido los resultados obtenidos en este campo, no parece necesario incrementar la incidencia de la gramática en la enseñanza del árabe con respecto al resto de los componentes, sino más bien cambiar su enfoque.

¿Aprendizaje de la Gramática?

Tal vez hablar de Gramática sea una generalización demasiado amplia. El DRAE define el término como "arte de hablar y escribir correctamente una lengua y libro en que se enseña" y en segunda acepción "ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones". En árabe, los términos utilizados para esa realidad son: قواعد اللغة \ علم القواعد \ علم الصرف والنحو

Pero la realidad es que gramáticas, teorías y escuelas hay muchas. Así se puede hablar de:

Gramática Comparada, que enfrenta con interés didáctico y diferencial la realidad idiosincrásica de dos o más lenguas.

Gramática Descriptiva, que realiza un estudio sincrónico del funcionamiento de lengua.

Gramática Especulativa, escolástica y basada en principios universales.

Gramática Estructural, que estudia las relaciones sistemáticas de sus elementos.

Gramática Funcional, que intenta el análisis desde una triple perspectiva por razones pragmáticas.

Gramática General, que trata de establecer los principios comunes a todas las lenguas.

Gramática Generativa, que reúne las reglas capaces de producir todas las oraciones posibles.

Gramática Histórica, que describe la evolución de una lengua a través del tiempo.

Gramática Normativa, que define los preceptos de los usos correctos.

Gramática Transformacional, que supuso una evolución de la Generativa.

E incluso se habla de gramática parda, que es el arte de salir a salvo de situaciones comprometidas, cuya enseñanza, valga la imagen, sería de gran utilidad para el desarrollo de la Competencia Estratégica del alumno.

Se abarca aquí, como ámbito de discusión, únicamente el campo de la Morfosintaxis.

Si consideramos el hablar y el escribir como destrezas productivas y el escuchar y el leer como destrezas receptivas (lo cual no es del todo ajustado ya que, por ejemplo, la lectura también requiere de una reacción lingüística al texto por parte del lector) la relevancia del desarrollo de una competencia gramatical morfosintáctica para las destrezas

receptivas resulta, de alguna manera, inferior que en las destrezas productivas ya que el alumno no tiene que producir lengua de su propio repertorio y, por tanto, las posibilidades de cometer error son menores.

Hay que entender el error como "la manifestación de la evolución y el progreso en el proceso del aprendizaje y la adquisición de la lengua", siguiendo los estudios de Pit Corder (1981) y Richards (1974). El proceso del aprendizaje es, necesariamente, un período caracterizado por los tanteos, las dudas, los lapsos, las reiteraciones involuntarias, los intentos fallidos, los aciertos parciales, etc. Desde esta perspectiva, la visión de cuál ha de ser el papel del aprendizaje de la gramática para desarrollar la competencia lectora se puede analizar, según Johanson (1973:102-114) y Enkvist (1973:16-23), bajo el prisma de los siguientes criterios:

- Aceptabilidad o grado de consecución de la comunicación y medida en que la interrumpe o la distorsiona. Conforme al enfoque comunicativo este criterio es el más importante. Se suele tratar de errores de léxico (vocabulario desconocido, falsos amigos, palabras homógrafas, palabras elididas, elementos redundantes o echados en falta desde el punto de vista español, y conectores con uso distinto al nuestro). Ej.: بنت العين no significa *la niña del ojo*, sino *la lágrima*.

- Comprensión del mensaje. Generalmente a causa de construcciones sintácticas idiosincrásicas y de frases idiomáticas, o bien por error en la identificación de elementos de macroestructura. La confusión se produce cuando el elemento problemático genera una construcción próxima a otra española con un sentido diferente. Ej.: ضربه ضربًا, entendido como *le dio un golpe*, cuando en realidad es *le pegó un paliza* (المفعول المطلق) o errores de carácter semántico. Ej.: هو عينه que literalmente podría entenderse como *él su ojo*, en realidad significa *él mismo* (y no otra persona).

- Generalidad de la regla afectada. Unos errores son más preocupantes porque afectan a normas generales del funcionamiento del sistema mientras que otros sólo afectan a aspectos parciales o circunstanciales. Errores globales frente a errores localizados.

- Frecuencia y Distribución en la comisión del error. Crean mayores problemas las deficiencias de conocimiento por parte del alumno respecto a su nivel de aprendizaje (errores enquistados) que los errores fortuitos.

- Gramaticalidad. Se trata de errores de concordancia entre partes de la oración, diferencias en el uso del artículo, problemas en la colocación de las partículas, o del uso de los pronombres de referencia. Errores como الدفتر الذي كتبت عليه en lugar de الدفتر الذي كتبت no interrumpen a prácticamente la comunicación.

Existe un principio en el acto de la comunicación con extranjeros, que es *el principio de colaboración* y de la comprensión hacia la producción defectuosa del extranjero por parte del nativo. Si un español pregunta a un nativo, oralmente o por escrito, por ejemplo: كم سنوات لك؟, en claro calco del español, ¿*cuantos años tienes?*, cuando tendría que haber preguntado كم عمرك؟, el nativo, que es consciente de que está hablando con un extranjero, se da cuenta del error pero entiende fácilmente el mensaje ayudado del contexto de la situación. En cambio, si el español dijera عصفور في اليد خير من مائة في الطير intentando traducir literalmente el refrán *más vale pájaro en mano que ciento volando*, cuando tendría que haber utilizado un refrán árabe como pueda ser: بيضة اليوم خير من دجاجة الغد (o el más cercano عصفور في اليد ولا عشرة على الشجرة pero igualmente inmodificable como parte del

denominado “lenguaje encapsulado” que es), entonces el esfuerzo de comprensión, por parte del nativo, habría de ser tan grande que se produciría el efecto denominado de *irritación*: que es el error que, aunque no siempre crea confusión, provoca un fuerte desagrado y rechazo en el interlocutor. Si el nativo produjera un mensaje oral que el extranjero no pudiera entender, el *principio de colaboración* haría al nativo repetir o elegir una forma más fácil de lenguaje para facilitar la comprensión del extranjero.

Así pues, parece que los errores menos preocupantes han de ser los gramaticales porque dificultan menos la comunicación; sin embargo, los profesores dirigen sistemáticamente sus actuaciones a corregir los errores morfológicos en las formas del verbo, en la declinación nominal, en la construcción oracional y en las discordancias.

Por otra parte, la publicación de nuevos materiales didácticos de gramática hace que las nuevas generaciones de alumnos puedan recibir una ayuda complementaria en este campo mucho más eficaz. Hay que resaltar la obra de PARADELA, N. 1998. Manual de Sintaxis Árabe *مبادئ النحو العربي*. Madrid: UAM. Manual que ofrece un acercamiento lingüístico comprensivo (y por ambas cosas útil) a un campo en gran medida desatendido por los autores españoles hasta el momento. La autora opta en la introducción por:

"... utilizar el vocabulario lingüístico árabe y las normas de distribución de la materia establecidas por la tradición gramatical árabe."

Lo cual, como ya se ha comentado es básico desde el punto de vista didáctico, haciéndolo además en grafía árabe. No se entiende, no obstante, la utilidad de la presentación simultánea de transcripciones en algunos casos. Ejs.: "los nombres maqsura", "La-siyyama", etc. Y la utilización aleatoria de terminología española. Ejs.: "la oración pasiva", "la oración digresiva", etc. que no sirven de ayuda para el aprendizaje sino que, en algún caso, podrían inducir al error.

El enfoque funcional se nota desde el principio en la redacción de los epígrafes en términos de: "usos de...", "expresión de ...", "... que indica ...", etc.

La intención pedagógica predomina como queda patente y se hace explícita en el tratamiento prioritario de los puntos en que los alumnos españoles cometen los errores. Ej.: "c) El entendimiento correcto de la sintaxis de estas construcciones ayuda a evitar el habitual error entre los estudiantes de árabe que consiste en prescindir del nombre, y sobre todo del pronombre, que ha de seguir necesariamente a esta partícula. Se trata de un error motivado por la influencia del idioma nativo (el español) sobre el aprendido (el árabe)." (pag. 102)

Los ejemplos escogidos son modelo de claridad y utilidad, acostumbrado como estaba el alumno a oraciones del cariz de⁷: *لو ما تأتينا بالملائكة: "ea, tráenos a los ángeles" o نعم العبد "¡qué buen esclavo!"*.

Y ello por decisión consciente e intencionada de la autora que en la introducción explica:

"Justamente por eso he preferido que los ejemplos que aparecen en el texto no sean coránicos, ni literarios, ni arcaizantes, y que respondan mejor a situaciones de uso real."⁸.

⁷ Corriente, F. 1983. Gramática árabe. Madrid: IHAC. (255-6)

⁸ Deja un poco perplejo la última observación de la introducción en la que se decide "por problemas con el programa informático" hacer aparecer siempre una *مدّة* donde correspondería la *وصلة*. ¿No resultaría más acorde al "uso real" no signarla, como hace todo el mundo, dado que ya ni los ordenadores personales se construyen con la tecla para escribirla?

Algunas consideraciones sobre la presentación de الاعراب .

La enseñanza de الاعراب es uno de los casos característicos de la influencia del sistema pedagógico y los materiales didácticos utilizados para el aprendizaje del idioma que pueden cometer errores de economía y rentabilidad didáctica y causar problemas al alumno en lugar de facilitar y acelerar su aprendizaje. Un profesor puede llegar a clase y presentar la situación a los alumnos principiantes de la siguiente manera:

“La lengua árabe tiene tres casos que ayudan a identificar la función sintáctica de cada palabra dentro de su frase. Los casos se marcan por medio de unas terminaciones. Combinando los parámetros de: المفرد \ المثني \ الجمع - المذكر \ المؤنث \ النكرة - المعرفة \ النكرة con los tres casos: ضمة \ فتحة \ كسرة . Las terminaciones posibles a memorizar para poder realizar la lectura correcta de un texto por lo que se refiere a الاعراب son las 27 siguientes:

المفرد المذكر المعرفة	المفرد المذكر النكرة	المفرد المؤنث المعرفة	المفرد المؤنث النكرة	المثنى المذكر المعرفة والنكرة	المثنى المؤنث المعرفة والنكرة	الجمع المذكر المعرفة والنكرة	الجمع المؤنث المعرفة	الجمع المؤنث النكرة	
ـُ	ـُ	ـُ	ـُ	ـَان	ـَان	ـُونَ	ـَات	ـَات	المرفوع
ـَ	ـَ	ـَ	ـَ	ـَيْن	ـَيْن	ـَيْن	ـَات	ـَات	المنصوب
ـِ	ـِ	ـِ	ـِ	ـَيْن	ـَيْن	ـَيْن	ـَات	ـَات	المكسور

Pero, si se tiene en cuenta que el orden de las palabras y el contexto significativo de la frase resultan lo suficientemente explícitos para identificar los elementos sintácticos, se puede perfectamente prescindir de las vocales finales como, de hecho, está ocurriendo en el mundo árabe hoy en día, entonces las terminaciones quedarían así:

المفرد المذكر المعرفة	المفرد المذكر النكرة	المفرد المؤنث المعرفة	المفرد المؤنث النكرة	المثنى المذكر المعرفة والنكرة	المثنى المؤنث المعرفة والنكرة	الجمع المذكر المعرفة والنكرة	الجمع المؤنث المعرفة	الجمع المؤنث النكرة	
ـُ	ـُ	ـُ	ـُ	ـَان	ـَان	ـُونَ	ـَات	ـَات	المرفوع
ـَ	ـَ	ـَ	ـَ	ـَيْن	ـَيْن	ـَيْن	ـَات	ـَات	المنصوب
ـِ	ـِ	ـِ	ـِ	ـَيْن	ـَيْن	ـَيْن	ـَات	ـَات	المكسور

si, además, consideramos que la función de التنوين de cara a la comprensión del texto es ya innecesaria y que por ello se está, igualmente, perdiendo, ya que una palabra sin artículo determinado se considera indeterminada, a excepción de المضاف (fácilmente reconocible por ir acompañado de المضاف اليه) y de las expresiones adverbializadas como شُكراً, en las que se sigue escribiendo la ألف característica de التنوين de فتحة (hay que recordar que este ألف no se escribe en las palabras que terminan en تاء مربوطة y algunas otras desinencias) el cuadro quedaría así:

الجمع المؤنث النكرة	الجمع المؤنث المعرفة	الجمع المذكر المعرفة والنكرة	المثنى المؤنث المعرفة والنكرة	المثنى المذكر المعرفة والنكرة	المفرد المؤنث النكرة	المفرد المؤنث المعرفة	المفرد المذكر النكرة	المفرد المذكر المعرفة	
ات	ات	ون	تان	ان	ة	ة			المرفوع
ات	ات	ين	تَيْن	يْن	ة	ة	أ		المنصوب
ات	ات	ين	تَيْن	يْن	ة	ة			المكسور

Bien observado, en el cuadro quedan ahora seis ة , característica de femenino y que no entra en el tema que se discute (y una vez explicado este detalle, las dos terminaciones en تَيْن و la terminación en تان se pueden asimilar a las terminaciones en يْن و en ان respectivamente) y, por otra parte, dos terminaciones iguales en ة que se pueden unificar, dos terminaciones iguales en يْن que también se pueden unificar y seis terminaciones en ات que también se pueden unificar:

	ات	ون		ان					المرفوع
		ين		يْن			أ		المنصوب والمكسور

Con lo que quedan seis terminaciones a retener por el alumno que pueden ser fácilmente aprendidas mediante la práctica oral de expresiones comunicativas como:

نحن مسافرون (hacer notar a los alumnos, mediante ejemplos, que se usa مسافرون cuando hace la función de الخبر \ المبتدأ \ الفاعل و مسافرين y مسافرين en los demás casos).

انتم مسافران (hacer notar a los alumnos, mediante ejemplos, que se usa مسافران cuando hace la función de الخبر \ المبتدأ \ الفاعل و مسافرين y مسافرين en los demás casos).

هن مسافرات (para femenino plural en todas las ocasiones).

شكراً (hacer notar a los alumnos que esa ا se pronuncia "an" sin entrar en más explicaciones).

Y con estas cuatro indicaciones, una vez que se hayan practicado en las cuatro destrezas con muchos ejemplos y ejercicios, será suficiente para comenzar.

De manera que por el primer camino se enfrenta al alumno a un cuadro sinóptico con 27 terminaciones a estudiar y por el otro estos contenidos morfosintácticos se aprenden de manera implícita en la práctica de cuatro frases comunicativas.

Los métodos y las gramáticas españoles comienzan la instrucción hablando de estos temas, seguramente por influjo del enfoque gramatical o siguiendo la programación de los métodos árabes para árabes. Hay que recordar que cuando un nativo comienza a estudiar los métodos árabes para árabes. Hay que recordar que cuando un nativo comienza a estudiar la asignatura de Lengua Española, su objetivo es perfeccionar el registro culto de su lengua.

Un extranjero debe ir aprendiendo los contenidos morfosintácticos sólo en función de sus necesidades comunicativas و الأعراب, probablemente, le será de utilidad en los últimos años de sus estudios pero, con seguridad, no en las primeras lecciones de su aprendizaje.

La enseñanza de la morfología del verbo

Otro de los contenidos que consume la mayor parte del tiempo de enseñanza y estudio durante toda la carrera es el dominio de la morfología del verbo mediante las famosas reglas algebraicas de conjugación y de competencia de vocales, tarea que, a veces, se convierte en un pandemonium draconiano. El enfoque comunicativo recomendaría un acercamiento previo mediante el uso de las formas más frecuentes y de mayor valor paradigmático en expresiones comunicativas y la realización de abundantes ejercicios prácticos.

Yo, personalmente, preparo además para mis alumnos "*El Archivo del Verbo Árabe*": este cuaderno de ejercicios está diseñado para recoger y ordenar en él los verbos que hayan aparecido y vayan apareciendo a partir de las 200 ó 250 horas de instrucción. Cada ficha tiene las siguientes casillas:

الماضي	المضارع المرفوع	المصدر	الأمر	اسم الفاعل	اسم المفعول	Significado
--------	-----------------	--------	-------	------------	-------------	-------------

El cuaderno está dividido en los siguientes apartados:

- الفعل الثلاثي الصحيح المجرد (5 fichas)
- الأوزان المزیدة (9 fichas)
- الفعل المعتل: الفعل المثال (2 fichas) الفعل الأجوف (3 fichas) والفعل الناقص (3 fichas)
- الفعل المضاعف (1 ficha)
- مزیدات الفعل المثال (6 fichas)
- مزیدات الفعل الأجوف (6 fichas)
- مزیدات الفعل الناقص (7 fichas)
- مزیدات الفعل المضاعف (5 fichas)

أفعال أخرى: otros modelos que agrupan a escasísimo número de verbos por lo cual no se ha considerado necesario preparar una ficha entera para cada uno.

La última página del cuaderno presenta una ficha con las cuadrículas en blanco para utilizarla de complemento en caso de que se necesite más espacio para cualquiera de los modelos de verbo o incluir alguno de los demás modelos de verbos existentes y no incluidos en nuestra selección.

Los cambios que se producen en الفعل المهموز por la grafía de الهمزة se han considerado de carácter ortográfico y no morfológico, por lo que no hay fichas específicas para este tipo de verbos.

Un experimento sobre criterios para la enseñanza de la morfología del verbo y sus ítems más frecuentes:

a) Objetivo del experimento: obtener datos que permitan tomar decisiones didácticas sobre la enseñanza del verbo árabe en cuanto a modelos morfológicos y modelos léxicos para usar como paradigma en las muestras de lengua y en los ejercicios de aplicación.

b) Formulación de la hipótesis: si se logran agrupar los modelos morfológicos más útiles, de entre los 174 posibles, con técnicas estadísticas de recuento de ejemplares y se establece, por otra parte, cuáles son los verbos de mayor índice en frecuencia de aparición para utilizarlos como muestra, se puede facilitar enormemente el trabajo de los alumnos.

c) Descripción de la técnica utilizada: Se han contado 8.177 verbos en total y se han clasificado en 174 modelos siguiendo la taxonomía de (Reig 1983). A continuación se ha observado cuáles son los de mayor rendimiento pedagógico.

Se han agrupado, para su mejor manejo, los 174 modelos en 9 familias, de la siguiente forma:

Familia 1 (F1): todos los modelos que contienen entre 1 y 3 verbos

Familia 2 (F2): todos los modelos que contienen entre 4 y 6 verbos

Familia 3 (F3): todos los modelos que contienen entre 7 y 10 verbos

Familia 4 (F4): todos los modelos que contienen entre 11 y 40 verbos

Familia 5 (F5): todos los modelos que contienen entre 41 y 100 verbos

Familia 6 (F6): todos los modelos que contienen entre 101 y 200 verbos

Familia 7 (F7): todos los modelos que contienen entre 201 y 300 verbos

Familia 8 (F8): todos los modelos que contienen entre 301 y 400 verbos

Familia 9 (F9): todos los modelos que contienen más de 401 verbos

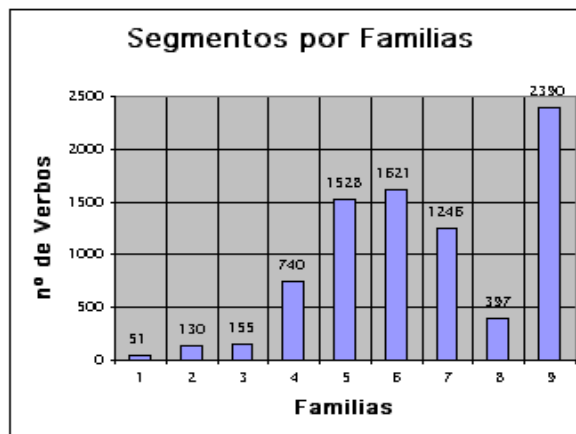
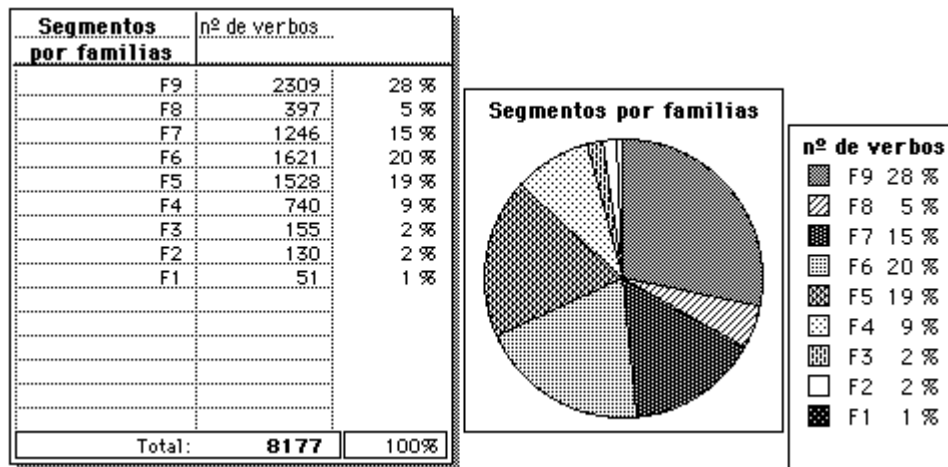
d) Resultados obtenidos:

En el siguiente cuadro se recogen, bajo el epígrafe de "frecuencia válida", el nº de modelos que agrupa cada familia y se extraen los porcentajes respecto del total de modelos (con redondeo hasta el primer decimal), haciendo además aparecer, en la cuarta columna, los porcentajes acumulativos al sumar las dos primeras familias, las tres primeras familias, las cuatro primeras familias y así sucesivamente, pudiéndose observar cómo las primeras familias que incluyen los modelos a los que pertenecen muy escaso nº de verbos, son las que contienen mayor nº de modelos morfológicos; ello se refleja de la siguiente manera:

<i>Familias</i>	<i>Frecuencia válida</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje acumulativo</i>
F1	44	25.3%	25.3%
F2	27	15.5%	40.8%
F3	19	10.9%	51.7%
F4	37	21.3%	73.0%
F5	25	14.4%	87.4%
F6	12	6.9%	94.3%
F7	5	2.9%	97.1%
F8	1	0.6%	97.7%
F9	4	2.3%	100.0%
Total modelos	174		

Se observa que las seis primeras familias engloban más del 94% del total de los modelos de verbos, o lo que es lo mismo, que las familias F7, F8 y F9 contienen únicamente 10 modelos morfológicos de los 174 existentes (menos del 6%).

En las siguientes gráficas se especifica el número de verbos que contiene cada familia de modelos y se extraen los porcentajes correspondientes para mejor ponderar la importancia relativa de cada grupo respecto del total (para el cálculo de los % se ha estimado suficiente quedarse en un valor de aproximación de números enteros, despreciando los decimales):



Si se había dicho que las familias F7, F8 y F9 contienen menos del 6% de los modelos, aquí se observa que, sin embargo, reúnen 3952 verbos entre los diez modelos, es decir el 48% del total de verbos contados. Lo que conlleva la implicación didáctica de que se deberían enseñar al principio esos 10 modelos de verbos más útiles y evitar a los alumnos el

esfuerzo inicial de dominar las peculiaridades morfológicas del total de esos 174 modelos de verbos antes de seguir adelante con la adquisición de la lengua.

Las seis primeras familias, es decir 164 modelos de verbos, suman en conjunto 4225 (el 52%) es decir, tan sólo algo más de la mitad de los verbos.

Merece la pena insistir en que las familias con muchos verbos agrupan muy pocos modelos morfológicos y por lo tanto, si se ordena la cantidad de verbos pertenecientes a cada uno de los 174 modelos morfológicos, siguiendo la taxonomía de (Reig 1983), en orden decreciente, se podría establecer como prioritaria la atención sobre los modelos:

nº9 (أفعل), nº7 (فعل), nº10 (تفعل) y nº3 (فعل يفعل) (de la familia F9)

nº13 (افتعل) (de la familia F8)

nº8 (فاعل), nº1 (فعل يفعل), nº4 (فعل يفعل), nº2 (فعل يفعل) y nº11 (تفاعل) (de la familia F7)

He aquí los datos concretos especificados en el siguiente listado:

Familia F9

Modelos que contienen más de 401 verbos

	<i>Nº de verbos</i>	<i>Modelo nº</i>
	755	9
	652	7
	452	10
	450	3
total	2309 verbos	4 modelos

Familia F8

Modelos que contienen entre 301 y 400 verbos

	<i>Nº de verbos</i>	<i>Modelo nº</i>
	397	13
total	397 verbos	1 modelo

Familia F7

Modelos que contienen entre 201 y 300 verbos

	<i>Nº de verbos</i>	<i>Modelo nº</i>
	298	8
	255	1
	251	4
	238	2
	204	11
total	1246 verbos	5 modelos

Familia F6

Modelos que contienen entre 101 y 200 verbos

	<i>Nº de verbos</i>	<i>Modelo nº</i>
	193	20
	169	167
	155	26
	149	21
	148	12
	132	123
	122	128
	115	30
	114	134 y 168
	106	6
	104	28
total	1261 verbos	12 modelos

Familia F5

Modelos que contienen entre 41 y 100 verbos

	<i>Nº de verbos</i>	<i>Modelo nº</i>
	100	31
	98	162
	97	153
	92	165
	80	166
	79	38
	78	149
	71	170
	72	136
	70	22
	69	34
	66	169
	61	95
	57	103
	56	105
	52	27
	51	147
	50	55 y 107
	49	174
	48	163
	47	141
	46	164

	45	156
	41	37
total	1528 verbos	25 modelos

Familia F4

Modelos que contienen entre 11 y 40 verbos

	<i>Nº de verbos</i>	<i>Modelo nº</i>
	38	45 y 84
	37	89
	34	131
	33	104
	27	25
	26	29
	25	90 y 139
	24	33 y 97
	23	87
	21	67 y 137
	20	158
	19	109 y 110
	18	18 y 140
	17	19, 52, 113, 127 y 154
	16	32 y 70
	14	135
	13	77 y 106
	12	130, 144, 85, 93 y 102
	11	125, 126 y 138
total	740 verbos	37 modelos

Familia F3

Modelos que contienen entre 7 y 10 verbos

	<i>Nº de verbos</i>	<i>Modelo nº</i>
	10	23, 39 y 80
	9	94, 155 y 17
	8	88, 115, 119, 148, 152, 56 y 58
	7	63, 97, 81, 14, 46 y 50
total	155 verbos	19 modelos

Familia F2

Modelos que contienen entre 4 y 6 verbos

	<i>Nº de verbos</i>	<i>Modelo nº</i>
	6	75, 117, 145, 157, 43 y 49
	5	51, 83, 86, 91, 100, 114, 120, 146, 47 y 48
	4	57, 73, 74, 99, 124, 171, 173, 15, 16, 40 y 41
total	130 verbos	27 modelos

Familia F1

Modelos que contienen entre 1 y 3 verbos

	<i>Nº de verbos</i>	<i>Modelo nº</i>
	3	62, 69, 72, 78, 92, 121, 129, 150, 159 y 160
	2	24, 35, 36, 42, 53, 54, 59, 61, 65, 66, 71, 82, 96, 118, 132, 133 y 151
	1	5, 44, 60, 64, 68, 76, 98, 101, 108, 111, 112, 116, 122, 124, 143, 161 y 172
total	51 verbos	44 modelos

Los verbos y la frecuencia de aparición:

A pesar de la evidente utilidad de los razonamientos anteriores, es necesario resaltar que uno de los criterios prioritarios ha de ser el que tenga en cuenta la frecuencia de aparición de algunos verbos concretos. Es decir, hay verbos, morfológicamente muy raros pero de una frecuencia de aparición en la vida cotidiana muy grande. Por ejemplo, el verbo ليس ni siquiera aparece en Reig (1983) y, sin embargo, en la lista de frecuencias de Landau (1959) está indexado como el cuarto verbo que más se usa; lo cual implica la urgente necesidad de ser conocido por los alumnos, si bien no responde a ninguno de los modelos morfológicos del libro de la conjugación árabe, además de ser defectivo por no tener sino la forma de الماضي.

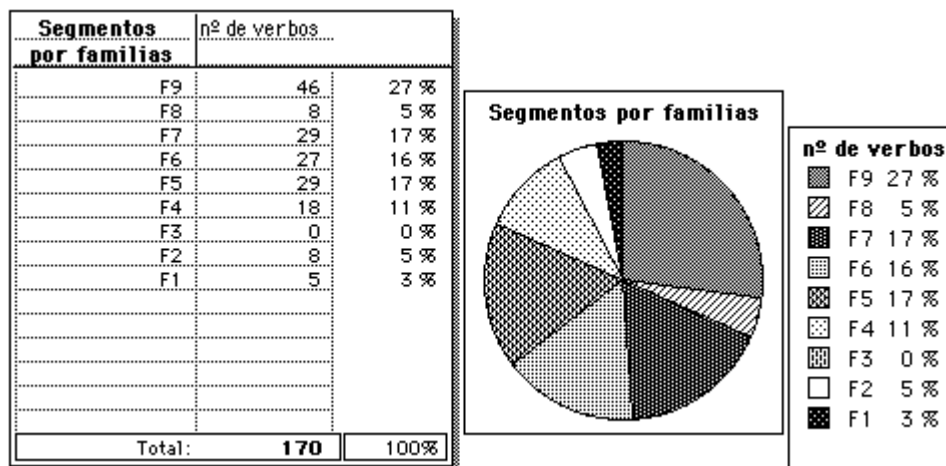
El recuento de palabras que Landau editó recoge los resultados de una investigación previa realizada por Brill (1940), los compara con los suyos y ofrece una lista de frecuencias que resulta de la suma de ambos recuentos de aparición (136.089 palabras contadas por cada uno). Como el trabajo de Brill fue realizado sobre textos de la prensa y el de Landau se llevó a cabo sobre textos de la literatura de su época, los resultados de ambas investigaciones sumados abarcan un ámbito de la lengua mucho más fiable y representativo en lo que se refiere a la amplitud de áreas temáticas. De todas maneras, hay siempre que recordar que estos recuentos se ven condicionados por varios factores como puedan ser los criterios para la selección de los textos, el nº de palabras que se cuente, etc. Por ejemplo, la palabra انتفاضة, por razones de actualidad, subiría drásticamente su nivel de frecuencia si el recuento se hiciera sobre textos de prensa hoy en día y no si se hiciera sobre textos poéticos hace 50 años.

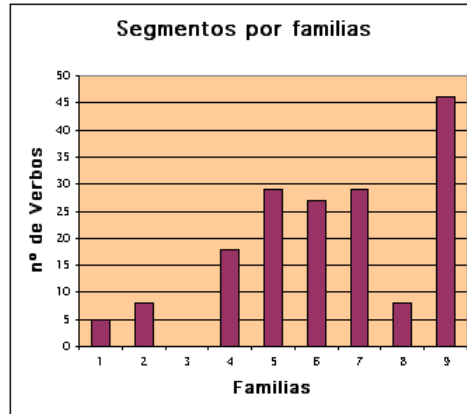
Entre las 1000 primeras palabras de la lista de Landau (1959) se encuentran los siguientes 170 verbos :

كان | قال | رأى | ليس | قام | وجد | أخذ | جاء | عرف | ذكر | علم | استطاع | أصبح | بلغ | عاد | وصل | طلب | أمكن | عقد | وجب | حمل | دعا | أقام | وضع | جعل | راد | خرج | وقع | نشر | ذهب | ظهر | عمل | وقف | دخل | انتظر | قدم | أراد | أرسل | ترك | بقي | تقدم | نظر | اتخذ | أشار | بدأ | حضر | كتب | ألقى | ما زال | أصاب | تكلم | دلّ | اجتمع | دار | حاول | انتها | عرض | سأل | صرح | فهم | قضى | قرّر | أتى | جمع | اعتقد | اتصل | زاد | أعلن | كاد | صار | حدث | دفع | رفع | زال | ظنّ | جلس | أجاب | مضى | ردّ | اشترك | فعل | حلّ | عاش | قصد | بدأ | أحبّ | فكر | نقل | تناول | شعر | تمّ | ظلّ | فتح | أطلق | وافق | قدر | وجه | أمر | مرّ | اتفق | قتل | مثل | منع | تحدّث | قبل | دام | رجع | زار | نشأ | اختلف | درج | درى | سافر | اعتبر | قابل | بذل | صدر | استقبل | ورد | سبق | أصدر | أظهر | قرأ | استمرّ | أعدّ | حكم | ضرب | تولى | أعطى | تلقى | اتهم | اضطرّ | أدرك | نسي | علم | عين | ألف | انقل | أكدّ | لقي | نال | درس | بعث | أبلغ | بنى | حفظ | غادر | رفض | سمع | اتجه | حقّ | استأنف | اشتدّ | حدّد | تمكّن | وصف | تضمّن | علق | تبادل | بين | فرض | كلف | تبع | حبّ | اضطرب | تطوّع | رمى | أضاف | قدر | اقترح .

Ordenados conforme a nuestro esquema de “familias y modelos” y realizado el pertinente recuento, se observa que hay:

46 verbos de la familia F9, 8 verbos de la familia F8, 29 verbos de la familia F7, 27 verbos de la familia F6, 29 verbos de la familia F5, 18 verbos de la familia F4, ningún verbo de la familia F3, 8 verbos de la familia F2 y 5 verbos de la familia F1

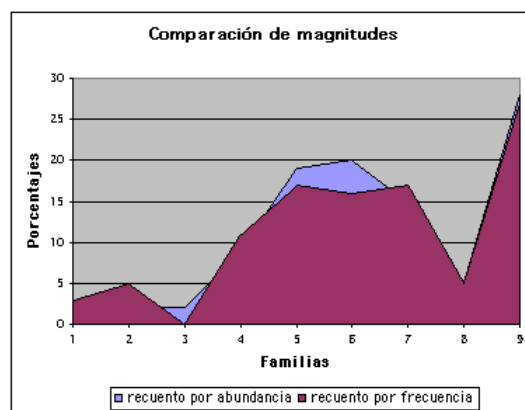




Si se comparan los datos del recuento de abundancia de los tipos de verbos con los datos del recuento por frecuencia de aparición, se observa que coinciden significativamente los porcentajes:

Porcentajes por Familias

<i>Lista por abundancia</i>	<i>Lista por frecuencias</i>
28	27
5	5
15	17
20	16
19	17
9	11
2	0
2	5
1	3



Hay que comentar que los porcentajes del recuento por frecuencias, ordenados por familias, validan el sistema utilizado para elaborar la lista de verbos del recuento por abundancia y sus resultados, dado el paralelismo observado en las magnitudes de ambos.

Se puede observar que si se escogen de la lista de Landau:

- los primeros verbos de los modelos 3, 7, 9 y 10, que son los que configuran la familia nº9
- el primer verbo del modelo 13 que es el que configura la familia nº8
- y los primeros verbos de los modelos 1, 2, 4, 8 y 11, que son los que configuran la familia nº7

encontramos una primera lista con *10 verbos de oro*, desde el punto de vista didáctico, ya que son de una frecuencia de aparición altísima, “grado1” según Landau (1959), y además pertenecen a los modelos morfológicos más útiles por la abundancia de verbos que engloban, por lo que se podrán recomendar como verbos paradigmáticos con todas las garantías.

A continuación se listan ordenados por orden de aparición en la lista de Landau, especificando el número de modelo y la familia a la que pertenecen:

Orden de frecuencia	Familia	Modelo nº	Verbo
78	F9	3	ذَكَرَ
79	F7	4	عَلِمَ
99	F9	7	عَقَدَ
108	F7	2	حَمَلَ
163	F8	13	اِنْتَظَرَ
200	F9	10	تَقَدَّمَ
325	F9	9	أَعْلَنَ
476	F7	1	مَنَعَ
533	F7	8	سَافَرَ
935	F7	11	تَبَادَلَ

Por otra parte se puede elaborar una segunda lista de interés pedagógico, igualmente muy importante, porque engloba verbos muy raros, desde el punto de vista morfológico, pero de una frecuencia de aparición muy alta. Son los 40 verbos de las familias F6, F5, F4, F2 y F1. Estos verbos deberán ser introducidos al alumno como el resto del vocabulario útil.

A continuación se listan ordenados por familias especificando el nº de modelo:

Familia	Modelo nº	Verbo
F6	20	اِسْتَقْبَلَ
F6	26	رَدَّ
F6	28	قَرَّرَ
F6	30	أَحَبَّ
F6	123	مَا زَالَ

F6	134	أصاب
F6	167	ألقي
F6	168	تلقي
F5	27	تمّ
F5	34	اشتدّ
F5	37	استمرّ
F5	38	أمر
F5	95	ورد
F5	103	وجه
F5	136	تطوّع
F5	147	استطاع
F5	149	عاش
F5	153	بيّن
F5	162	بدا
F5	163	رمى
F5	164	نسي
F5	170	انتهى
F4	25	ظلّ
F4	38	أخذ
F4	45	ألّف
F4	67	استأنف
F4	70	سأل
F4	84	نشأ
F4	104	وافق
F4	110	اتّجه
F4	125	نال
F4	131	حاول
F4	137	تناول
F2	15	اضطرب
F2	43	أتى
F2	73	رأى
F2	124	قام
F1	35	ضطّرا
F1	64	اتّخذ
F1	96	وضع
F1	150	جاء

Otros criterios en la selección del léxico a aprender:

Como para el resto del léxico, hay algunos criterios generales, para la selección de los verbos a aprender, que pueden facilitar el trabajo de los alumnos, además del mencionado *criterio de frecuencia*. Siendo una propuesta muy razonable la utilización de los resultados de los recuentos de palabras, hay que observar que la utilidad de estas listas depende directamente de la selección de los textos que se han utilizado para hacer el recuento y de

los intereses particulares del usuario. Por ejemplo, un recuento como el de Landau (1959), realizado sobre textos de prensa y literatura, muestra que la palabra مطرقة aparece una sola vez entre las 272.178 palabras contadas⁹, mientras que para un carpintero resultaría una palabra de máxima utilidad.

El *criterio de rentabilidad* selecciona “palabras comodín” que pueden ser utilizadas de una manera genérica en el mayor número de contextos posible. Por ejemplo, es más rentable estudiar primero verbos como عمل, صار, تفضل, etc. porque permiten salir del paso, cuando no se conoce el que designa la acción específica, utilizando así un término genérico de mayor cobertura. El inconveniente es que el nivel de precisión en la comunicación se resiente a niveles avanzados de aprendizaje.

El *criterio de productividad* se aplica para la elección de raíces que admitan la formación de muchos verbos derivados o gran cantidad de *combinaciones sintagmáticas*. La naturaleza derivativa del árabe hace esencial el que se seleccionen para el alumno las raíces semánticas que mayor número de palabras útiles engloban.

El *criterio de necesidad* es el que aconseja enseñar las funciones comunicativas de máxima utilidad para los principiantes. La adquisición de exponentes comunicativos que incluyan las acciones del entorno inmediato del alumno; son verbos que, no importa qué objetivos tenga cada uno en el aprendizaje de la lengua, todos los alumnos los necesitarán conocer desde las primeras horas de clase.

El *criterio de interés particular* es de obligada aplicación dado que las necesidades del alumno en materia de aprendizaje de las unidades léxicas responden a razones de ámbito estrictamente personal. Así, en cuanto se sobrepasa el nivel básico, se deben tomar decisiones didácticas individualizadas conforme a las circunstancias de cada grupo de alumnos e incluso de cada alumno. Un futuro periodista, por ejemplo, estará predispuesto para aprender con interés verbos como los reseñados en Ortega (1994).

Por ello es importante transferir a los alumnos el sentido de la responsabilidad en el autoaprendizaje, el control de la temporalización, la evolución en la toma de decisiones, y la elección de técnicas de estudio acordes con sus intereses.

El *criterio de facilidad* es recomendable, al comenzar el aprendizaje, para agilizar el trabajo de los principiantes: extranjerismos del árabe, arabismos vivos, topónimos árabes y extranjeros conocidos, marcas comerciales internacionales, "amigos" y "falsos amigos", términos árabes idiosincrásicos de la prensa cotidiana, nombres de personas famosas, etc. Si bien por lo que se refiere al ámbito concreto de los verbos este criterio no resulta especialmente productivo.

La introducción de un *criterio de especificidad cultural* es de gran importancia. Hay verbos que reflejan aspectos exclusivos de la cultura árabe-islámica. La enseñanza de ese vocabulario es necesaria para poder entender la realidad sociocultural de la lengua. Ejs.:

= هاجر \ llamar a la oración = أدن \ hacer la peregrinación = حج \ practicar el Islam = أسلم = emigrar

El *criterio estratégico* lleva a la selección de vocabulario instrumental, por un lado, y, por otro metalingüístico. El léxico instrumental es el utilizado para referirse a procesos cognitivos de categorización y organización comunicativa:

⁹ La palabra más frecuente que es في aparece 11871 veces.

هذا يشبه ل .. = ... \ نستعمله ل .. = ... \ que se usa para = ... \ هذا يعني .. = ... \ es decir, esto .. significa

Y el vocabulario metalingüístico es el utilizado para describir y enseñar la lengua y sus procesos gramaticales y comunicativos. Entran en este apartado las instrucciones que se utilizan para introducir los ejercicios, la terminología lingüística propiamente dicha y expresiones para el control de la comunicación. Ejs.: ...افتح الكتاب , اقرأ , اكتب , كيف يلفظ هذا؟! ..

El *criterio de oportunidad* es también, a veces, de imprescindible utilización. Si ese día tiene lugar, por ejemplo, un partido de la selección española contra un país árabe y todo el mundo habla de ello, los alumnos estarán predisuestos a aprender verbos y expresiones como:

.. لعب كرة القدم = jugar al football \ سجّل أرقام = marcar puntos \ نال الكأس = ganar la copa

Referencias bibliográficas:

- ABBOUD, P. 1989. "منهج لتعليم القواعد بطريقة وظيفية". *Al-'Arabiyya* 22 (95-105).
- AYOUB, G. 1996. "L'Enseignement de la grammaire dans l'apprentissage de l'arabe". En *Didactique et pédagogie, recherches pour l'enseignement de la langue arabe*. Paris: AFDA.
- BRILL, M. 1940. *The basic word list of the arabic daily newspaper*. Jerusalem: Hebrew Univ. Pr.
- ENKVIST, N.E. 1973. "Should we count errors or measure success?" en *Errata*. Svartvik (ed.).Lund: Geerup.
- JOHANSON, S. 1973. "The identification and evaluation of errors in foreign languages: a functional approach" en *Errata* . Svartvik (ed.). Lund: Geerup.
- LANDAU, J.M. 1959. *A word count of modern arabic prose*. New York: American Council of Learned Societies.
- ORTEGA, T. 1994. "Verbos de comunicación en la prensa árabe". *Algarabía* 2 (43-48).
- PIT CORDER, S. 1981. *Error analysis and interlanguage*. England: Oxford University Press.
- REIG, D. 1983. *La Conjugaison arabe*. Paris: Éditions Maisonneuve & Larose.
- RICHARDS, J.C. 1974. *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. London: Logman.
- ZEINAB, T. 1995. "The grammar controversy: what to teach and why?" En *The teaching of arabic as a foreign language. Issues & directions*. Mahmoud al-Batal ed. Al-Arabiyya monograph series # 2. Provo, Utah: AATA.