

A propósito del artículo de Zineb Benyaya

M^a Begoña López de la Riva
Profesora de Lengua y Literatura española en Instituto de Secundaria
Jefa de Estudios del mismo instituto.

Uno de los rasgos más acusados de la sociedad actual es la facilidad con la que las personas pueden desplazarse de un lugar a otro, de un continente a otro. Hace no muchos años, en España, la presencia de inmigrantes era un hecho casi imperceptible; hoy esa presencia se ha convertido en un fenómeno que ha revolucionado nuestra forma de pensar, de actuar y de educar. Uno de los pueblos que convive con nosotros, es, sin duda, el pueblo marroquí, con el que hemos mantenido fuertes lazos a lo largo de la historia.

Cada vez sabemos más de nuestros vecinos del sur y estamos más acostumbrados a escucharlos hablando español. Algunos de ellos aprenden el español en la enseñanza reglada, en los institutos de su propio país; otros lo hacen de forma independiente, por necesidad, aquí o allí; otros, finalmente, lo aprenden en España, como segunda lengua, en los colegios, institutos, en la educación de adultos. Hemos ido avanzando, por el contacto con los propios alumnos, en el conocimiento de qué rasgos y aspectos del español les resultan difíciles y hemos ido buscando la manera de solventarlos, pero hasta ahora no habíamos dispuesto de un estudio que compara las estructuras lingüísticas del español y del árabe con la finalidad de facilitar la enseñanza/aprendizaje del español a los estudiantes marroquíes, jóvenes o adultos.

Este es el valor fundamental del trabajo de Zineb Benyaya y su logro más importante. En primer lugar, y como él mismo apunta, no hay muchos estudios comparativos, generales o parciales, entre el español y el árabe. Su trabajo se inserta en una parcela de conocimiento todavía poco estudiada y eso siempre es necesario y meritorio. En segundo lugar, se trata de un análisis de interlengua, a partir de un corpus real y abundante producido por adolescentes marroquíes que estudian el español como lengua extranjera. Elegir este grupo de aprendices frente a los adultos es una apuesta arriesgada, pero muy necesaria, pues muchas de las investigaciones que se hacen sobre aprendizaje del español eligen muestras entre jóvenes adultos con diversos intereses profesionales o estudiantes universitarios, pocas con estudiantes de secundaria. Y, obviamente, el estudio del español de un joven profesional interesado en lenguas y el de un estudiante de bachillerato sin un excesivo interés por el español producen resultados diferentes. En tercer lugar, el estudio aporta una gran cantidad de material y un buen número de ejemplos, lo que resulta muy necesario para comprender los problemas de estos alumnos.

Finalmente, y aunque el objetivo final del estudio es servir de referente a los estudiantes y profesores marroquíes que estudian y enseñan español, la utilidad de este trabajo va más allá de este primer propósito, pues, como decíamos antes, dada la cantidad de marroquíes escolarizados en la primaria y secundaria españolas, los resultados de este estudio también les afectan a ellos: a los adolescentes inmigrados y a los docentes españoles que les dan clases y que a partir de los datos que ahí hallarán podrán ajustar mejor su aprendizaje del español.

Dicho esto, no podemos por menos que señalar ciertos aspectos del estudio de Benyaya que requieren mayor precisión y análisis.

Para empezar, nos sorprende la poca precisión del autor en la descripción de la muestra y del corpus utilizado. ¿Cuántos alumnos han estado implicados en el estudio? ¿Cuántos en cada nivel (Ciclo de Cualificación, primero y segundo de Bachillerato)? ¿Cómo se distribuían los alumnos en los diferentes institutos en los que se han pasado las prueba para la toma de datos? Estos datos, que el autor no parece considerar importantes para incluir en su artículo, sí lo son para nosotros, por cuanto Benyaya hace extensivos los resultados y conclusiones de su estudio a toda la población adolescente marroquí escolarizada, sin que lleguemos a saber si la muestra consiste en treinta alumnos o en doscientos ni cómo ha sido elegida.

De la misma manera, el desconocimiento en cuanto al número de alumnos principiantes, intermedios y avanzados integrados en el estudio relativiza los datos ofrecidos por el autor; algunas menciones suyas a los problemas de los principiantes o la fase de su interlengua nos lleva a pensar que la mayoría de los alumnos llevaban muy poco tiempo estudiando español, por lo que, quizá, algunos de las dificultades de aprendizaje mencionadas estén más en relación con la cantidad de años de estudio que con su procedencia lingüística y geográfica.

“La escasa habilidad lingüística del alumno, además de ser la causa de las sustituciones erróneas, le induce a cometer otro tipo de errores, dando lugar al fenómeno de la adición de una preposición ahí donde sobra o no corresponde” (Benyaya 2007, 38)

“La sintaxis del alumno, en plena gestación y todavía fluctuante, debido a la fase en que se encuentra su interlengua, manifiesta muchas inestabilidades y da lugar a estructuras erróneas y a malogradas construcciones que en español resultan inapropiadas, puesto que éste no dispone todavía de una base sólida como para poder construir correctamente un discurso.” (Benyaya 2007, 44-45)

Lo mismo podríamos decir en cuanto al corpus, pues aunque menciona determinadas pruebas pasadas a los alumnos, no tenemos ningún ejemplo de ellas y, por tanto, no podemos juzgar su conveniencia, dificultad, extensión o la influencia que han podido ejercer en los propios resultados.

Otro aspecto que creemos que debería haber investigado más a fondo es la influencia de la lengua materna de los alumnos en las dificultades de aprendizaje del español. Benyaya considera que la lengua materna es un factor determinante en esa adquisición, pero no pasa más allá de la simple mención.

Con lo cual constituye ésta (la lengua árabe) una base común a todos los alumnos que estudian español en el seno del sistema educativo marroquí, aunque la diversidad sociolingüística no deja de ser un elemento distintivo a la hora de adquirir el español en la secundaria marroquí, siendo la procedencia de los alumnos un factor determinante. (Benyaya 2007, 2)

Sin embargo, El-Madkouri Maataoui (2004) realiza una exposición pormenorizada sobre las diferentes lenguas que se hablan en Marruecos (el dariya, el bereber) los dialectos (djebli, arubi y bedui, procedentes del dariya, y el tarifit, el tamazight y el tachelhit, procedentes del bereber) y la relativa influencia que el árabe tiene en la adquisición del español frente a las otras lenguas marroquíes:

No pretendo negar con ello la influencia que el árabe clásico pueda llegar a tener en la adquisición del español como segunda lengua. Pero, siempre se trataría de una influencia de carácter secundario; algo parecido a la que ejerce una lengua adquirida sobre una tercera. En este caso, para el alumno marroquí, el árabe clásico es una segunda lengua que, supuestamente, influirá en la adquisición del español, al mismo nivel que el francés, si éste fuera la segunda lengua del alumno. La única diferencia entre el árabe clásico y el francés y sus transferencias al español, son las resultantes de la tipología lingüística. (El-Madkouri Maataoui 2004, 216)

Comentábamos antes que los estudios comparativos entre el árabe y el español no abundan, pero ello no significa que no haya mucha bibliografía publicada sobre la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Por ello, echamos de menos en el capítulo que Benyaya denomina “Antecedentes de la cuestión”, a lo largo del trabajo y en la propia bibliografía del artículo referencias a estudios y autores que han contribuido de manera definitiva a entender los procesos en el aprendizaje y adquisición de lenguas. Nombres como Corder, Selinker o Krashen no

se citan en absoluto en este artículo, aunque sí se utilizan algunas de sus contribuciones en este campo.

Por otro lado, las apreciaciones pedagógicas que se pueden encontrar a lo largo del artículo pecan de superficialidad o son tan obvias que no resultan interesantes:

“Pero, siempre se puede considerar éste un problema menor que se puede resolver indicándole al alumno que la *d* se pronuncia oclusiva sólo en posición inicial, o precedida de la nasal *n* o la alveolar *l*.” (Benyaya 2007, 14)

“Pero es un problema que se evitaría simplemente aplicando cualquier técnica didáctica de la que se utiliza con los niños nativos, con pares de palabras en que la diferencia semántica se debe al cambio de un sonido por otro, hasta que se consiga distinguir ambos sonidos” (Benyaya 2007, 16)

El análisis de interlengua que realiza Benyaya, como ya indicamos, pasa revista, siguiendo los pasos de Sonsoles Fernández (1991), a los aspectos fonéticos, morfosintácticos y léxicos del español. Del artículo se desprende que el autor concede una especial importancia a la parte fónica de la lengua debido a que es, según él, lo que diferencia a un nativo de un extranjero. No podemos negar esa realidad, pero creemos que hay en su estudio aspectos mucho más importantes que diferencian a un marroquí de un español o de otros extranjeros aprendices de español y que él mismo señala, pero sin otorgarles la misma relevancia que nosotros le damos. Nos referimos a los aspectos discursivos y a la lengua escrita.

“Si a esto añadimos un uso totalmente arbitrario de la puntuación, o a veces, incluso, la total ausencia de estos signos, además del uso indiscriminado de las mayúsculas y de las minúsculas en un texto, la sensación es de un caos absoluto. Detrás de este fenómeno, se esconde la escasa concienciación del alumno acerca de la importancia de estos elementos que son fundamentales para la cohesión interna de un texto y decisivos para la secuenciación del discurso.” (Benyaya 2007, 49-50)

El autor se decanta claramente por una enseñanza comunicativa, lo cual nos parece bien, pero creemos que olvida que la lengua escrita también es comunicativa y que su aprendizaje es igualmente necesario, aunque sea posterior al de la lengua oral.

“Registramos, además, un alto número de errores debidos al mal uso de la puntuación, la cual no se incorporó a la ortografía árabe sino tardíamente, y de hecho, su uso en el árabe actual, no tiene mayor relevancia¹, de ahí que haya una clara tendencia entre los alumnos a descuidar este aspecto, que da lugar a un uso indiscriminado y casi fortuito de los signos, con una marcada y sistemática anulación de los signos de interrogación y exclamación al principio de la frase. El uso de las minúsculas y mayúsculas -a propósito, inexistente en árabe-, revela, asimismo, el mismo índice de descuido, ya que pudimos hallar en las muestras escritas varias mayúsculas en medio de un discurso, e inversamente, de minúsculas al principio de una frase o después de un punto. No obstante, estos aspectos ortográficos, pese a la importancia que adquieren en el código escrito, y sin desdeñar en absoluto la función que cumplen, estimamos que desde el punto de vista comunicativo, no constituyen un motivo de inquietud, ya que los errores a los que puedan inducir son más bien escasos, y principalmente, se circunscriben a la expresión escrita de estos alumnos sin trascenderla a la oral” (Benyaya 2007, 26)

Una de las mayores diferencias que encontramos en los marroquíes que estudian en España es, precisamente esa, la imposibilidad de confeccionar un discurso escrito respetando las convenciones de puntuación, ortográficas y de cohesión necesarias para la comprensión del

¹ Bermejo Fernández / Solano Lucas (2002: 22).

mensaje. Y esta dificultad extrema no la demuestran otros colectivos de inmigrantes residentes en España. Es evidente que a ello puede contribuir la deficiente escolarización previa del alumno en su país de origen, pero, reconociendo este factor como uno de los posibles, observamos que aún en los casos de escolarización regular antes de la emigración, los problemas discursivos se producen con características muy similares. Y tal y como nos confirma Benyaya este punto está más en relación con la estructura de su lengua materna que con el paso por la escuela. Por ello, nos hubiera gustado encontrar más comentarios sobre las posibles maneras de contrarrestar esta influencia, que el simple rechazo del problema por no afectar a la comunicación. Coincidimos con Mahyoub (2000) cuando afirma que el perfeccionamiento de la lengua no es posible sin el aprendizaje de su forma escrita.

“El aprendizaje del idioma español siempre ha sido por oído: en las calles, en el trabajo, de la televisión, de la radio, etc, lo que no permite un buen perfeccionamiento. Entonces se adaptan las palabras y las expresiones en muchos casos a su norma lingüística: fonológica y morfosintáctica.” (Mahyoub, 2000, citado en Soto Aranda)

En conclusión, nos ha interesado especialmente el artículo de Zineb Benyaya y encontramos en él datos importantes y comentarios muy acertados que sin duda ayudarán a los docentes que trabajan con alumnos marroquíes. Algunos aspectos de su trabajo están poco explicados y echamos en falta mayores explicaciones. De la misma manera, no estamos de acuerdo con algunas de sus afirmaciones, como ya ha quedado dicho, pues, aún cuando sabemos que su objetivo principal era la descripción de los aspectos del español difíciles de aprender para los marroquíes, vemos que no sólo describe sino que valora y en esa valoración de qué aspectos del español son más importantes disentimos parcialmente.

BIBLIOGRAFÍA:

- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros
- Fernández López, M^a Sonsoles (1991) *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del ELE*, Univ. Complutense, Madrid, Col. Tesis.
- El-Madkouri Maataoui, Mohamed (2004): “El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción”, en Reyzábal Rodríguez, M^a Victoria (direct.) *Prespectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, Comunidad de Madrid
- Liceras, J.M. (comp.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor.
- Makhyoub, K. (2000). "Los malentendidos ante el aprendizaje del español". Actas del II Congreso sobre la Inmigración en España. U. de Comillas- F. Ortega y Gasset. (CD-Rom).
- Zineb Benyaya (2007): “La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos”, en *Revista Nebrija*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija,