



UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Humanidades y Bellas Artes

Maestría en Lingüística

Propuesta de un curso elemental didáctico para la enseñanza de tamazight como segunda lengua para hijos inmigrantes de imazighen

PRESENTA

Aziz Nejjar

Tesis Para optar el grado de Maestro en Lingüística

Director de Tesis: Dr. Constantino Martínez Fabián

Hermosillo, Sonora, México

Octubre del 2018

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Universidad de Sonora
División de Humanidades y Bellas artes
Maestría en Lingüística

Como miembros del comité de evaluación de tesis, certificamos que hemos leído y aprobado la versión final de la tesis realizada por Aziz Nejjar, titulada “Propuesta de un curso elemental didáctico para la enseñanza de tamazight como segunda lengua para hijos inmigrantes de imazighen”

Dr. Constantino Martínez Fabián

Director de Tesis

Dra. Zarina Estrada Fernández

Secretaria

Mtra. Morúa Leyva María del Carmen

Vocal

Dr. Carlos Ivanhoe Gil Burgoin

Lector externo

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, quiero agradecerle al Departamento de Lingüística de la universidad de Sonora, por haberme aceptado como estudiante extranjero en su programa de Maestría en Lingüística. Hecho que permitió el mejoramiento de mi formación académica en el campo de la lingüística y me proporcionó las herramientas teóricas y metodológicas que posibilitaron esta investigación. Agradezco también al Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico que me brindaron a través de una beca de maestría, lo que me permitió desarrollar y cerrar las distintas etapas de la investigación.

Asimismo, agradezco al director de la presente tesis, el Dr. Constantino Martínez Fabián, su paciencia, sabiduría, disponibilidad y crítica constructiva me han animado a seguir adelante y por las múltiples revisiones que le hizo a cada uno de los capítulos de esta tesis. Sin su ayuda esta investigación no hubiera sido posible.

También, me gustaría hacer mención a la Dra. Zarina Estrada Fernández cuyo rigor académico, dedicación y amabilidad han sido una gran fuente de inspiración para mí y por ayudarme en todo lo que necesitara y siempre resolver mis dudas prontamente.

Sin olvidar dar las gracias al Dr. Albert Álvarez González por compartir el conocimiento.

Debo agradecerle a mi hermana Hayate Nejjar por su valiosa colaboración y la grabación de los audios para esta tesis.

A los profesores del posgrado por compartir su conocimiento y crear el ambiente para potenciar el propio. Especialmente a Mtra. Morúa Leyva María del Carmen por las revisiones que le hizo a cada uno de los capítulos de esta tesis, Dra. Munguía Duarte, Ana

Lidia, Dr. Manuel Peregrina Llanes. Debo expresar mi agradecimiento al profesor el Dr. Roland Terborg de la Universidad de UNAM, México, que contribuyó enormemente a facilitar mi labor durante mi estancia allí. También me gustaría hacer mención a la administración del postgrado. María del Carmen Cárdenas García, a Adriana Elizabeth Gurrola Camacho, a Juan Isidro Ojeda Flores.

Al lector externo Dr. Carlos Ivanhoe Gil Burgoin por aceptar leer este trabajo.

A mis compañeros de generación, quienes me ayudaron de diversas maneras en adaptarme a la cultura y sociedad hermosillense. Abigail Anduaga Coello, Paulina R. Ortega, a Luis Ramiro Casas Salido, a Sergio Ricardo Moreno Soberanes, a Juan Pablo Cruz Fimbres, Alonso Soto Cerda y Amelia Escobar Potenciano.

DEDICATORIA

A mis padres: Hassan Nejjar y Mimouna Amdal Oumbarak por los ideales que me inculcaron desde niño.

Índice

Introducción	8
1. Metodología.....	11
2. Justificación.....	12
3. El problema de la investigación.....	13
4. Objetivo general.....	13
5. Hipótesis.....	13
6. La pregunta clave de la investigación.....	14
CAPÍTULO I: El pueblo amazigh y su lengua	15
Introducción.....	15
1.1. Ubicación geográfica, origen e historia del pueblo amazigh (beréber).....	15
1.2. La lengua tamazight en otros países.....	19
1.3. Cultura y estilo de vida de los imazighen.....	22
1.4. La invasión fenicia, romana y bizantino.....	25
1.5. La invasión árabe.....	26
1.6. La invasión dio lugar a la coexistencia de lenguas y culturas.....	27
1.7. Etapas de influencia de una lengua sobre otra.....	28
1.8. La influencia del árabe en tamazight.....	29
1.9. Las etapas de la influencia del francés en el tamazight.....	29
1.10. La influencia del latín en tamazight.....	30
2. El préstamo léxico.....	30
3. Usos y función de la lengua tamazight.....	32
4. La enseñanza de la lengua tamazight.....	34
5. La enseñanza de tamazight en los últimos 20 años.....	35

Conclusión.....	40
Capítulo II: El marco teórico: la política lingüística y el pensamiento crítico.....	42
1. La educación en ámbito intercultural.....	42
2. Marco legal para el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural.....	44
3. Conceptualización del marco teórico: el Pensamiento Crítico.....	45
Conclusión.....	59
Capítulo III: Propuesta de manual didáctico de la lengua tamazight de Atlas basado en el Pensamiento Crítico.....	60
1. Introducción a las lecciones didácticas de la lengua tamazight del Atlas.....	60
2. El sistema fonológico de tamazight.....	63
3. Descripción fonética de los sonidos del alfabeto de la lengua tamazight.....	65
Tayunt 2: Lamd awal ntmazight “aprender el vocabulario de tamazight.....	75
Tayunt 3: Ikwlan ‘los colores’.....	80
Tayunt 4: Nak adjarnam oujdid ‘soy tu nuevo vecino’.....	85
Tayunt 5: Uraçibayn myess nhmed? ‘¿no has visto el hijo de Ahmed?’.....	89
Tayunt 6: Rix azrax çaw wqrab it3rymet? ‘¿Quiero ver una bolsa para mi hija?’.....	94
Tayunt 7: Mata tamazirt aytyt? ‘¿de dónde eres?’.....	98
Tayunt 8: Lfamilano ‘mi familia’.....	102
Tayunt 9: Ussan imalass ‘Los días de la semana’.....	106
Tayunt 10: Myçmy tya antat? “¿cómo es ella?”.....	111
Tayunt 11: Tibbura useggas ‘estaciones del año’.....	116
Tayunt 12: Adux ġar suq ‘voy al mercado’.....	122
ANEXO.....	124
Bibliografía.....	133

Introducción

El presente trabajo de tesis de Maestría en Lingüística, es un proyecto de investigación centrado en diseñar un curso elemental didáctico para la enseñanza de tamazight como lengua étnica de los alumnos inmigrantes.

Este trabajo ofrece a la comunidad tamazight del Atlas en países europeos un material didáctico con el fin de hacer más fácil la comprensión de la acción educativa de la lengua objeto de estudio. Se pretende, de igual manera, suscitar la generación de ideas prácticas en el ámbito de la didáctica activa basada en las instrucciones del pensamiento crítico, donde las actividades pedagógicas y el debate entre los estudiantes en el salón de clase tendrán como emisión lograr una mayor optimización de la función enseñanza-aprendizaje. Las actividades pedagógicas que se presentan están dirigidas al alumno inmigrante que carece de conocimiento básico de la lengua de sus ancestros.

En opinión de los expertos, la educación es un medio eficaz para lograr armonía, paz y el intercambio tolerante entre grupos de diferentes lenguas y culturas que existen en la sociedad. Por otra parte, los psicólogos y pedagogos afirman que, para combatir los altos índices del fracaso escolar de los niños inmigrantes, es necesario integrar en el sistema educativo sus afinidades culturales, prácticas sociales y familiares. En otras palabras, la enseñanza de la lengua materna es una necesidad primordial para la escolarización, que les puede permitir adquirir habilidades de lectura, escritura y otros saberes en concordancia con lo manifestado por la convención de la UNESCO.

La lengua no es solo un medio básico de la comunicación y la expresión, sino también es una herramienta ideal para la conformación y el fortalecimiento de la identidad

cultural, la realización del potencial individual y colectivo. La lengua es una parte integral de la identidad tanto de una persona como de un grupo, desempeña un papel significativo en la construcción de la identidad, mediante la misma nos identificamos y nos relacionamos con los demás. Así pues, el respeto y la estimación a las lenguas de las personas pertenecientes a comunidades lingüísticas diferentes es esencial para una convivencia pacífica. Esto se aplica a los grupos mayoritarios y a las minorías (ya se trate de los grupos que residen en otro país). En este sentido, Fasold señala que:

“Cuando las personas usan la lengua, lo hacen para conseguir comprender los pensamientos y los sentimientos de los hablantes. Al mismo tiempo, las personas están utilizando la lengua de una forma sutil para definir su relación con los demás, identificarse como parte de un grupo social y establecer cada evento del discurso en el que se envuelven” (FASOLD 1990:1)¹

Entonces los imazighen lingüistas, los expertos y los diferentes actores en el sector educativo estamos obligados a preservar la herencia recibida de nuestros antepasados a fin de transmitirla a los miles de inmigrantes en Europa y sobre todo en Francia y España donde hay un gran número de inmigrantes que hablan la lengua tamazight.

Se ha de destacar, que esta propuesta es un curso de enseñanza-aprendizaje que proporciona al docente actividades, ideas y recursos parciales para su tarea en el aula. Este trabajo es un curso abierto, es decir, flexible a cambios introducidos por el docente, según las necesidades que corresponden a los estudiantes en el salón de clase.

¹Traducción propia del original en inglés: “when people use language, they do more than just try to get another person to understand the speaker’s thought and feelings. At the same time, both people are using language in subtle ways to define their relationship with each other, to identify themselves as part of a social group, and to establish the kind of speech event they are in” (FASOLD 1990:1)

Con base en el análisis de las fuentes del material didáctico que se ha hecho hasta hoy en día para enseñar la lengua y de los datos que voy a ofrecer yo mismo como nativo de la lengua tamazight, se pretende la creación de unidades didácticas a través de la programación de tareas basadas en los parámetros del pensamiento crítico propuesto por Elder y Paul (2003) que plantea “el pensamiento crítico se entiende mejor como la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento. Esto requiere que desarrollen criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y utilizar rutinariamente esos criterios y estándares para mejorar su calidad”.

Pretendemos contribuir a promover el papel de la conversación y de las preguntas en el salón de clase como método eficaz de atención a las diversidades y de fortalecimiento de las formas de desarrollo y comunicación del pensamiento crítico. Las conversaciones generadas en torno a la resolución de una de las actividades de la propuesta didáctica son un momento clave en las secuencias del proceso de aprendizaje, donde el estudiante en el ámbito intercultural aprende en su relación con los otros, explicando sus perspectivas sobre una cuestión e intercambiando ideas por medio de preguntas que considera esenciales.

La realización de las actividades pedagógicas facilitará el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y de comunicación de conocimientos básicos de la lengua étnica del alumno inmigrante. El proceso de diseño de actividades y de tareas nos obligan a una reflexión sobre cada lección y pide tomar decisiones sobre cuáles son las actividades y sus contenidos gramaticales más adecuados en cada momento.

Todo lo anterior busca consolidar espacios pedagógicos que desarrollen habilidades y destrezas en los educandos, así como el análisis crítico de la realidad y la búsqueda de soluciones acertadas y creativas a los problemas cotidianos.

El resultado que espero alcanzar a través de este proyecto es lograr que la propuesta de un curso didáctico elemental no se reduzca a enseñar al alumno una multitud de conocimientos de su lengua materna sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico.

Como líneas introductorias a nuestro trabajo planteamos el tema de investigación, el propósito de la investigación, la metodología de trabajo, el problema de la investigación y la hipótesis.

La tesis está formada por tres capítulos. En el primer capítulo se exponen los hechos generales de la lengua, como su ubicación geográfica, su historia y características sociolingüísticas.

En el segundo capítulo se tratan la educación en el ámbito intercultural y el marco legal para el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural. En este capítulo exploramos el marco teórico del pensamiento crítico para relacionarlo con el tercer capítulo que trata las actividades didácticas para la enseñanza de la lengua objeto de estudio ilustrados con audios (CD).

1. Metodología

Para que podamos llegar a unos resultados aceptables en el aprendizaje de la lengua tamazight, con alumnos que carecen de una base suficiente de conocimientos del idioma, necesitamos adoptar un procedimiento en el que el aprendizaje oral de la lengua tamazight ocupe un espacio imprescindible.

La metodología que se va a seguir para llevar al buen término este trabajo consiste en las siguientes fases:

1. Conformar un corpus de estudio correspondiente al material didáctico para la enseñanza de tamazight.
2. Recopilar el máximo número posible de fuentes de información y elaborarlas en relación con el pensamiento crítico.
3. Distribución de la información obtenida, analizada y clasificada: consiste primordialmente en diseñar programas, material didáctico oportuno con las instrucciones del pensamiento crítico.
4. Crear audios para la enseñanza de la lengua.

2. Justificación

Es necesario evidenciar que los motivos por escoger este tema: “Propuesta de un curso elemental didáctico para la enseñanza de tamazight para alumnos inmigrantes” son varios. La primera razón tiene que ver con el hecho de que es un tema que se centra en el estudio de mi lengua nativa lo cual es un factor muy importante que facilitará mucho el desarrollo de este proyecto. La segunda razón radica en que mi interés por este tema viene también para dar continuidad a mi formación académica en la enseñanza. La tercera razón se trata de la creación de la primera propuesta de un curso didáctico elemental para la enseñanza del tamazight del atlas para el alumno inmigrante basado en las instrucciones del pensamiento crítico.

3. El problema de la investigación

La situación de tamazight en Europa es que es una lengua que está en peligro de perderse. Aún más, en la comunidad amazigh de España y Francia originaria fundamentalmente del Atlas, la nueva generación tiene un conocimiento bajo o pobre de la lengua de sus mayores. Según (UNESCO) la lengua tamazight es una de las lenguas que corren el riesgo de desaparición para el año 2030 si no se toman las medidas necesarias para su protección.

Los alumnos inmigrantes deben tener acceso a un curso elemental para facilitar el aprendizaje de su lengua étnica y para poder escoger entre la información que se les presenta y analizarla mediante un razonamiento lógico y crítico. La mejora de las habilidades del pensamiento crítico en los alumnos les ayudará a tomar decisiones acertadas y los equipará para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros útiles en la sociedad.

4. Objetivo general

El objetivo es crear una propuesta de material didáctico elemental para la enseñanza de la lengua materna a los inmigrantes amazighen en Europa, por medio de la propuesta de pensamiento crítico de Paul y Elder (2003).

5. Hipótesis

La hipótesis de esta investigación pone de relieve que el aprendizaje es más significativo y motivador cuando el proceso de enseñanza se basa en metodologías para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado en comparación con la enseñanza tradicional basada por la memorización y la repetición.

Esta hipótesis podrá someterse a prueba una vez que se concluya la fase de elaboración de los materiales y se esté frente a grupo por lo que este trabajo forma parte de

un proyecto mayor que tengo planeado desarrollar. Se elaborarán en total 20 lecciones. En esta tesis de maestría sólo muestro un total de 12 lecciones. En estadios posteriores de investigación se validará o refutará esta hipótesis de trabajo.

6. La pregunta clave de la investigación

La pregunta que guía la presente investigación, es decir, la formulación del problema es: ¿Cómo crear un curso didáctico para la enseñanza de tamazight a inmigrantes con las instrucciones del pensamiento crítico?

Esta pregunta tiene una respuesta parcial en el marco teórico y otra parte se responde en el manual de instrucción del profesor y las lecciones diseñadas según dichas instrucciones.

CAPÍTULO I: El pueblo amazigh y su lengua

Introducción

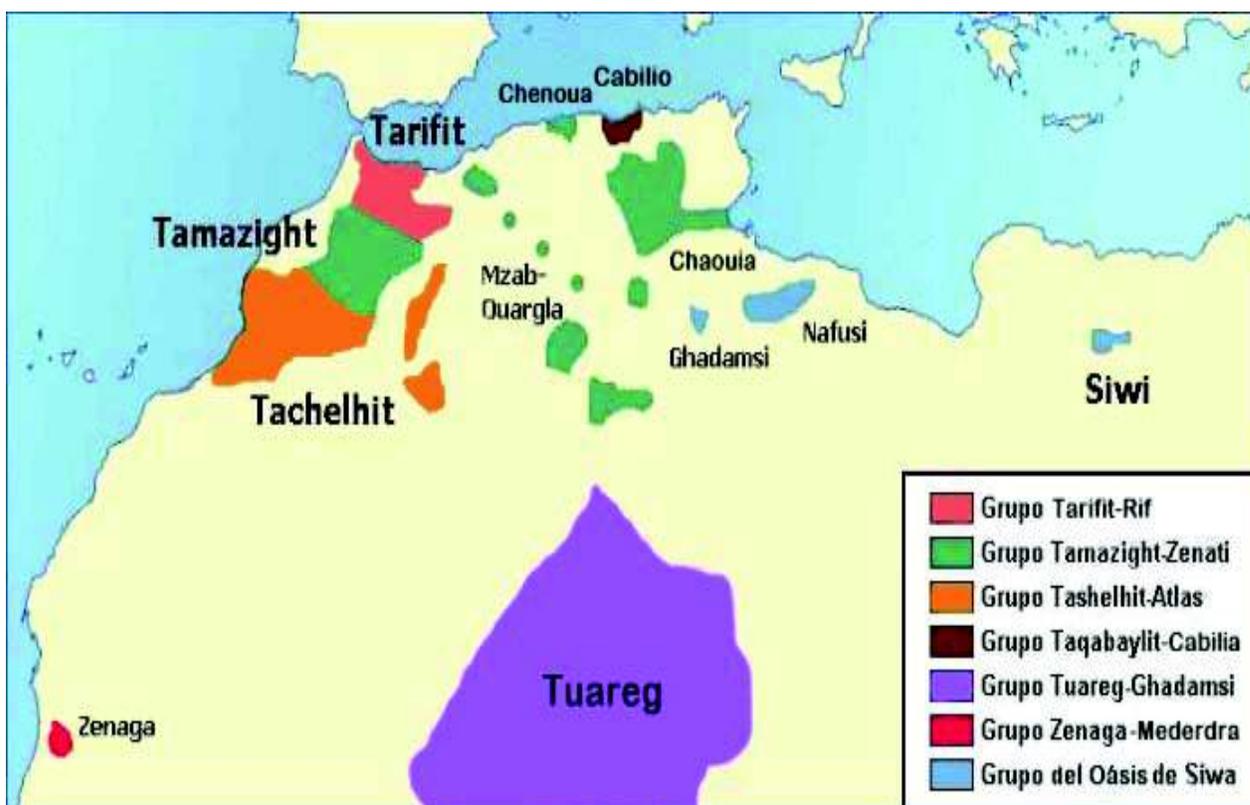
En este capítulo se expone el tema de la identidad cultural del pueblo amazigh y los rasgos que lo identifican, es decir, sus costumbres, sus actividades económicas y sociales y su ubicación geográfica dentro y fuera de Marruecos, y finalmente se abordan características sociolingüísticas de la lengua.

1.1. Ubicación geográfica, origen e historia del pueblo amazigh (beréber)

Según el *Diccionario de Lengua Española*, los bereberes (en lengua bereber se autodenominan: ⵎⴰⴷⵉⴳ, ‘amazigh’ en singular y ⵎⴰⴷⵉⴳⵉⵏ, ‘imazighen’ en plural). El término “*imazighen*” se usa para nombrar a los grupos autóctonos marroquíes y tiene el significado “los hombres libres o familias nobles”. Los beréberes pertenecen a un conjunto de etnias autóctonas ubicadas al norte de África. Esta región es conocida como *Tamazgha*. Además, existe un término que se emplea para nombrar a la lengua que hablan los beréberes y esta es “*tamazight*”. Además, existe un léxico que los extranjeros suelen usar para referirse a la lengua y a sus hablantes de la misma y este es *bereber*. Este nombre no pertenece a la lengua *tamazight*, ya que proviene del grecolatino *βάρβαρος* ‘bárbaros’, término despectivo que se utilizaba antiguamente para designar a las poblaciones que no pertenecían a la civilización griega o latina (Ouakrim 1995). Este término no es aceptable para los *imazighen*. Entre los académicos es frecuente el uso de la palabra genérica *amazigh* o *imazighan*’ y la palabra “*tamazight*” para referirse a la lengua o al conjunto de lenguas originarias de la región *Tamazgha*.

- a. La ubicación de *imazighen* en Marruecos

Los imazighen en Marruecos se distribuyen en tres grandes zonas que cubren casi todo el país. En el mapa (1) se muestran las tres variedades de la lengua *tamazight* que se practican cotidianamente.



Mapa (1): Las zonas bereberes de Marruecos

Fuente: Mouffok (2010)

En el litoral mediterráneo se habla la variante *tarifit*. En el Rif occidental sobre todo en la ciudad de Tatúan y Chauen se habla la variedad *ghomara* aproximadamente por unos 10.000 usuarios (El Hannouche 2010: 25). En el Medio Atlas, en ciudades como: Ifran, Khnifra Azru, El Hajeb y en el Alto Atlas como en Errachidia, Beni malal y otras, se practica *tamazight*. En el sur del país se habla la variante *tasusist* con el mayor número de usuarios comparado con las otras variedades anteriores. Esta última se practica en ciudades como Essaouira, Agadir, Dmnat, etc.

Cabe señalar que en cada una de las regiones que se han descrito se conservan tradiciones y prácticas culturales tales como canciones, bailes y celebraciones. Además, se conserva la vestimenta típica de cada comunidad, su gastronomía e instrumentos musicales. Una danza típica del Medio Atlas es el *Ahidous* donde las mujeres y los hombres bailan en círculo.

Es necesario recalcar que *tamazight* se habla también en un territorio que se extiende desde las Islas Canarias hasta los límites occidentales de Egipto, por un lado, y desde el Mediterráneo hasta los ríos Senegal y Níger, por otro.

b. El número de hablantes en Marruecos y en otros países

De acuerdo con Salem Mezhoud (2015), los medios oficiales de todos los países de la región generalmente subestiman la importancia de las poblaciones originarias. Tras la independencia, no era raro para los gobiernos, impregnados de una ideología árabe-islámica, que llegaran a negar la existencia de los *imazighen*, o considerarlos como objetos de folclor turístico destinado a desaparecer una vez restablecido el control del país y el proceso de la “arabización” en toda la región. Los porcentajes de la población actual del *tamazigh* en Marruecos y en otros países son:

- En Marruecos 26,7 % de la población total habla *tamazigh*, cerca de 35 millones de personas, (Estadísticas de Alto Comisionado para la Planificación 2014).
- En Argelia el 20 % del total de la población habla variedades de *tamazigh*, de 35 a 37 millones de personas.
- En Túnez el 1 % de la población habla *tamazigh*.

Hasta ahora no sabemos exactamente el número de hablantes de cada variedad porque no hay información fidedigna ni estadística oficial en Marruecos.

Las cifras oficiales ofrecidas por las autoridades encargadas no están basadas en ninguna encuesta, ya que no se ha hecho ningún censo lingüístico en ninguna comunidad de la región. Sin embargo, estas cifras son repetidas y difundidas constantemente por medios de comunicación oficiales, incluso por los estudiosos de la lengua que nunca han salido a hacer trabajo de campo con el fin de proyectar una imagen “objetiva”.

De acuerdo con Salem Mezhoud (2015) los argumentos que justifican que las cifras proporcionadas en cada país están lejos de la realidad por las siguientes razones:

- ✓ Estas cifras toman en consideración habitualmente sólo a las poblaciones de las zonas totalmente amazigófonas y no incluyen a las comunidades bilingües.
- ✓ Zonas enteras, como (Chenoua, Beni Snous y ciertas regiones de Ouarsenis, el Gourara) figuran raramente en las estadísticas;
- ✓ No son contabilizados los hablantes de *tamazight* en diferentes regiones de Marruecos, ya que en todo el país hay familias que hablan *tamazight*.
- ✓ Los *amazigófonos* inmigrantes en los países europeos, EE UU y Canadá no están contabilizados.

Tomando en consideración estos datos, el número de *amazigófonos* podría alcanzar el 70 % en Marruecos, y el 50 % en Argelia. El número de hablantes de *tamazight* en una docena de países podría situarse entre 45 y 50 millones (Salem Mezhoud: 2015. UNESCO).

Gracias al esfuerzo de las asociaciones y académicos que han organizado encuentros sobre temáticas relacionadas a la lengua *tamazight* tanto en Marruecos como en otros países del mundo se ha logrado la oficialización de la lengua *tamazight* en la constitución de 2011 del Reino de Marruecos, misma que requiere de una aprobación de la Ley Orgánica.

Artículo 5.

“El árabe es la lengua oficial del Estado. El Estado actúa para proteger y desarrollar la lengua árabe, así como a la promoción de su uso. El *amazigh* constituye igualmente una lengua oficial del Estado, en tanto patrimonio común de todos los marroquíes sin excepción. Una ley orgánica define el proceso de puesta en práctica del carácter oficial de esta lengua, así como las modalidades de su integración en la enseñanza y en los terrenos prioritarios de la vida pública, a fin de permitirle llevar a término su función de lengua oficial.”²

1.2.La lengua tamazight en otros países

En Argelia (considérese el mapa 2) se practica cotidianamente en las cuatro principales zonas:

- En el norte, en la región de Cabilia se habla el *cabilio*.
- En el sureste de Cabilia se practica la variante *shawia*.
- En las montañas del Auras, *Gurara* se habla la variante *Chneoua*
- En el centro del norte del país se habla la variante *lmzab* que se considera como la zona con mayor número de usuarios de la lengua.

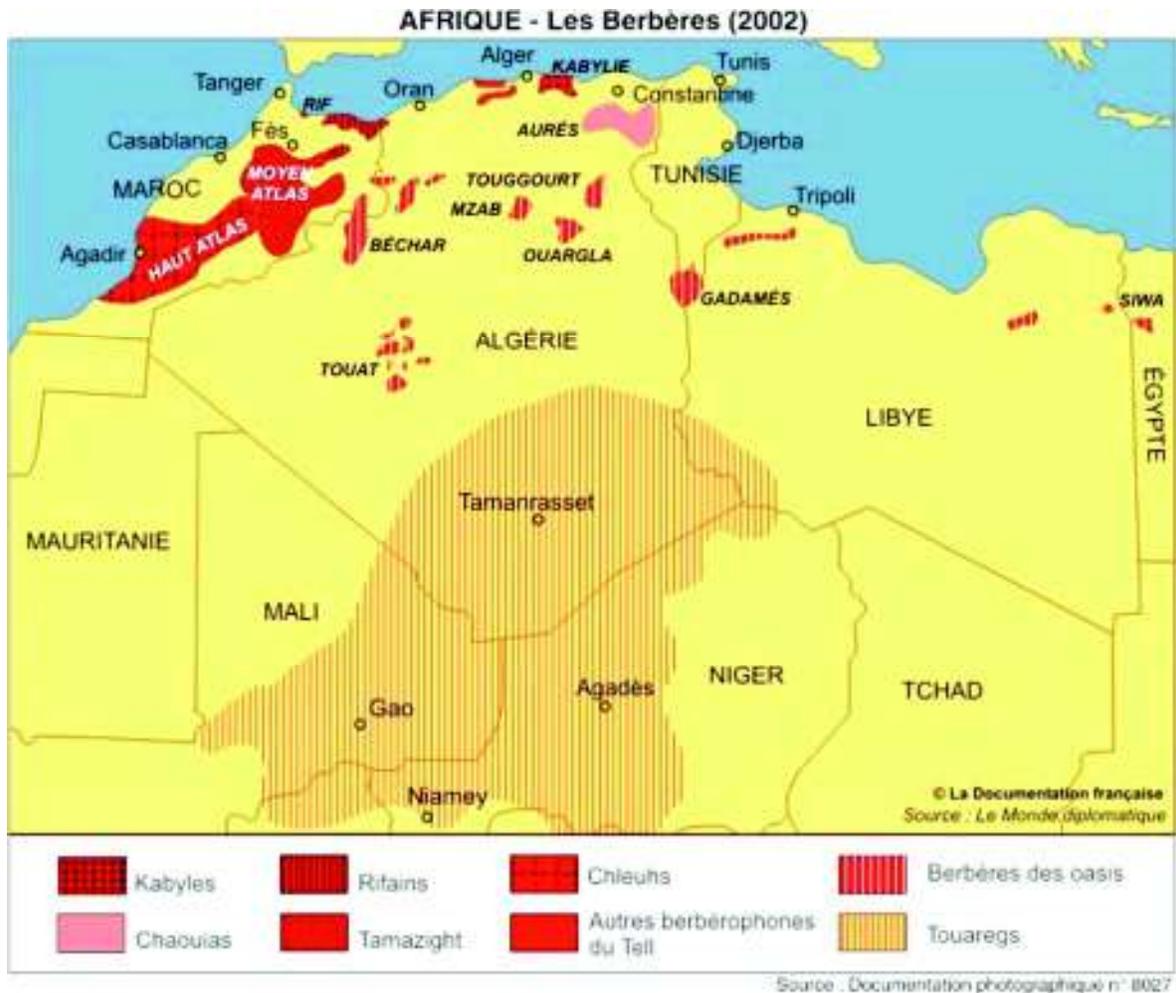
²La Constitución del Reino de Marruecos de 2011

En Túnez es hablado por el país norteafricano donde se registra el mayor retroceso de la lengua beréber en favor del árabe. Los historiadores afirman que la "desberberización" de Túnez se remonta a mucho tiempo atrás, desde la época incluso de la colonización romana. (Ouakrim 1995).

En Libia se habla *tuarg* en la ciudad Zouara del noreste, las regiones de Gebel Nefusa.

Mali y Níger: la otra comunidad bereberófona la compone el conjunto de los tuargs, que se reparten principalmente entre Mali y Níger. Aunque el nombre de la lengua cambia según las variantes, la palabra "tuareg" es la apelación con la que más se conoce públicamente el bereber hablado en esos países (Ouakrim 1995).

En Egipto existe una comunidad muy pequeña ubicada en el Oasis de Siwa que mantiene el uso de *tamazight*.



Mapa (2): la distribución del pueblo bereber en el norte de África

Fuente: documentation photographique Numero 8027

La relación entre el guanche, lengua que se hablaba en las Islas Canarias antes de la llegada de los españoles, y las lenguas bereberes, así como la tesis según la cual los guanches eran de origen bereber está, hoy en día, fuera de toda duda (Ouakrim 1995). Y también la de grupos de beréber en Andalucía que se quedaron tras la recuperación del último emirato árabe. Además, existe una gran comunidad amazigh distribuida en Europa (principalmente en Francia, España, Holanda y Bélgica).

c. el origen de la lengua bereber

No se sabe exactamente el origen de la lengua tamazight, ya que, se han propuesto varias hipótesis: unas la han alineado con el griego, otras con el vasco, otras con el celta, otras con las lenguas caucásicas, etc. (Ouakrim 1995). Sin embargo, la teoría que más solidez y aceptación ha tenido entre los estudios apunta que la lengua pertenece a la familia de las lenguas afroasiáticas, aunque en descripciones muy poco antiguas incluían el bereber dentro de la familia de las lenguas camito-semíticas junto con algunas lenguas afroasiáticas.

1.3.Cultura y estilo de vida de los imazighen

En la época contemporánea, aunque los imazighen están estereotipados en Europa y América como nómadas, algunos de ellos fueron, de hecho, agricultores que vivían en las montañas relativamente cerca de la costa mediterránea o atlántica, y habitantes de los oasis. Y solo los tuareg y zenaga en el Sáhara eran nómadas. Algunos grupos, como los Chaouis, practicaban la trashumancia. Es cierta su influencia antigua en el comercio de toda la región. Los bereberes fueron quienes abrieron las antiguas rutas comerciales entre el África occidental y el África subsahariana. Los comerciantes imazighen eran los responsables de la llegada a las ciudades del norte de África de los productos de más allá del Sahara. De allí estos productos eran distribuidos a lo largo de todo el mundo. (Cultura amazigh).

Como miembro de la comunidad pude observar que la actividad económica fundamental de los imazighen es la agricultura como el cultivo de cereales, aceitunas, cebolla, papas, manzana y también se dedican a la ganadería y al comercio.

Hoy en día, además de las fuentes tradicionales de subsistencia hay un elemento nuevo que forma parte de la financiación de las familias bereberes: los ingresos provenientes de la enorme emigración existente en Europa, fundamentalmente en Francia, España y Holanda.

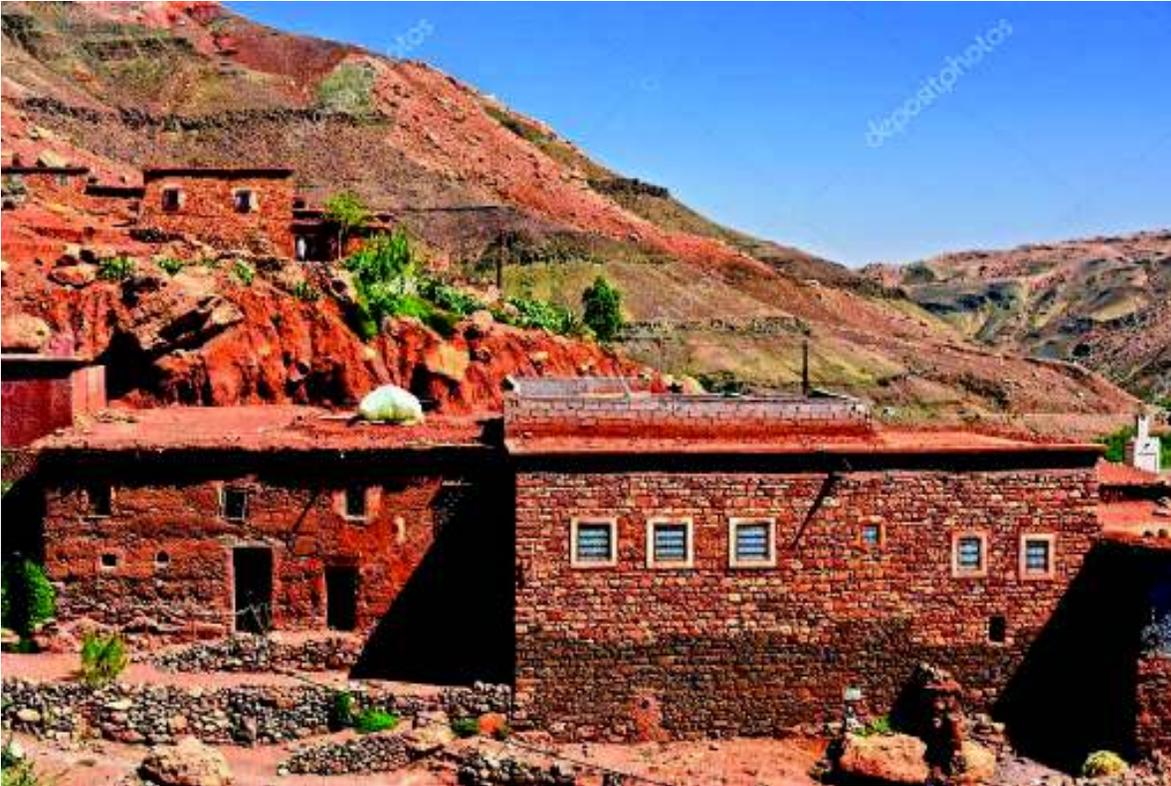
Las mujeres desempeñan un papel fundamental dentro de las comunidades, ya que ellas quienes realizan todas las tareas domésticas y de atención a la familia. Las mujeres llevan a cabo todo el trabajo y la elaboración de los alimentos tanto en la casa de manera cotidiana como en las fiestas y celebraciones. Por lo tanto, es un hábito que las mujeres siempre servían a los hombres en la casa y suelen iniciar sus obligaciones a muy temprana hora del día para preparar el pan en horno tradicional (recinto formado por una fábrica de tapial o adobes donde la madera de árboles produce calor) y los alimentos que se comerán durante el día y el que se llevarán los hombres al trabajo. Después de un arduo trabajo de la mujer, preparar comida por toda la familia, limpiar la casa, lavar la ropa y dar de comer a los animales, realiza alguna artesanía con el fin de venderla para contribuir a la economía familiar.



La mujer tamazight prepara pan al horno tradicional (Fotógrafo: Christian Goupi)

En cuanto a su arquitectura, es tan variada como la de los países que habitan. Una de las construcciones más llamativas es la de los bereberes que viven en las colinas del Jebel Nefusa en Libia. Estas son casas subterráneas talladas vertical u horizontalmente en la caliza. Algunas de las casas parecen cuevas simples cortadas en las cuevas de la colina. Otras se excavan profundamente en la tierra con una red compleja de cuartos alrededor de un hoyo central que sirve como fuente.

En cuanto a la arquitectura de los imazighen que viven en el Atlas, generalmente, encontramos casas típicas como vemos en la foto abajo que están hechas con muros de tabique rojo y con techo de tablas de madera cubiertas de barro mezclado con paja.



Una casa típica de un pueblo amazigh del Atlas (foto de Monticello 2016)

1.4.La invasión fenicia, romana y bizantino

Según los historiadores y antropólogos, la historia de los bereberes se remonta a la colonización fenicia y, sobre todo, a la época de Cartago, pero no se sabe a ciencia cierta la verdadera procedencia de los bereberes (Ouakrim 1995), aunque los yacimientos arqueológicos hallados en el Sáhara como las pinturas rupestres de Tassili n'Ajjer, datan la presencia del hombre en esta parte de África desde por lo menos 6000 años a. C. (UNESCO).

Cabe destacar la influencia ejercida por el contacto que tuvo el pueblo autóctono de norte de África con diferentes civilizaciones, entre ellos, fenicios, romanos, vándalos,

bizantinos, árabes, portugueses, franceses y españoles. A pesar de que los pueblos autóctonos vivieron un largo proceso de colonización, siguen mantenido su cultura y su lengua de tradición oral transmitida generación en generación.

Los fenicios, que fueron grandes navegantes, establecieron enclaves comerciales en el norte de África, que llegaron a ser importantes ciudades: Lixus (Larache), Tingis (Tánger) Utica, Thapsos, Leptis y Cartago. Esta última ciudad fue creadora de un gran imperio comercial y militar en el Mediterráneo Occidental. En dichas ciudades la población nativa, que era bereber, tuvo gran importancia (Francisco Javier Jimenez Martinez, 2012).

Según los historiadores, los romanos fundaron lo que se llamaba Mauritania Tingitana (*Mauretania Tingitana* en latín), que fue una antigua provincia romana situada en el extremo occidental de la costa africana del mar Mediterráneo. Dependió de las provincias hispánicas, por lo que fue llamada también Hispania Transfretana (que está más allá del estrecho, o *fretum*). Se correspondía aproximadamente con la parte noroeste del actual Marruecos (abarcando también las ciudades españolas de Ceuta y Melilla).

1.5. La invasión árabe

A diferencia de las conquistas de las religiones (sobre todo el catolicismo) y las culturas anteriores, la llegada del islam, que fue difundido por los árabes, iba a tener a largo plazo efectos duraderos sobre el Magreb. La nueva fe, en sus diversas formas, penetraría en casi todos los segmentos de la sociedad, trayendo consigo los ejércitos, sabios, místicos y fervientes, y en gran parte infiltraría las prácticas tribales fragmentándolas debido a lealtades a las nuevas normas sociales y expresiones políticas. No obstante, la islamización y la arabización de la región eran complicadas y siguió un largo proceso con revueltas de carácter social tan profundamente enraizado y radicalmente opuesto a los nuevos órdenes

como las que representaba el matriarcado previo bajo la reina y guerrera tamazight Dihia, quien opuso con éxito una fiera resistencia a los conquistadores, logrando hacerlos retroceder. Los árabes tardaron casi 30 años en conquistar la región y pasaron otros 300 años arabizando el Magreb a partir del año 649 cuando los árabes provenientes de Oriente Medio islamizaron y arabizaron el Magreb (Abouzaida, 2011: 20). En 711, las fuerzas árabes apoyadas por bereberes conversos al islam habían conquistado todo el norte de África, pero la propagación del islam entre los bereberes no significó su apoyo al califato dominado por los árabes, debido a su actitud discriminatoria. Los gobernadores designados por los califas árabes gobernaron desde Kairuán, capital del vilayato (provincia) de Ifriqiya, que cubría Tripolitania (la parte occidental de la actual Libia), Túnez y el este de Argelia.

Los musulmanes que conquistaron la Península Ibérica en el año 711 no fueron solamente árabes. Una gran parte de ellos fueron bereberes al mando del general bereber, Táriq ben Ziyad, aunque bajo la soberanía del califa árabe Abd al-Malik y su virrey del norte de África, Musa ibn Nusair.

1.6. La invasión dio lugar a la coexistencia de lenguas y culturas

La convivencia de lenguas es un hecho cotidiano y universal que existe desde mucho tiempo, desempeñando un importante papel en la evolución lingüística y el enriquecimiento de vocabulario de las lenguas. En los últimos tiempos son más numerosos los estudios dedicados al contacto de lenguas, debido en gran parte al aumento de las comunicaciones, lo que facilita la coexistencia de culturas, razas y lenguas de orígenes diferentes. Este hecho, ofrece complejas y diversas situaciones de uso de dos o más lenguas en el seno de una sociedad, lo que conlleva la influencia de lenguas dominantes sobre dominadas como es el caso de la influencia del árabe, del francés y el latín sobre el tamazight del Atlas.

En las siguientes secciones nos ocuparemos, en primer lugar, de hablar sobre las etapas de la influencia de las tres lenguas mencionadas sobre tamazight, y a continuación exponemos los préstamos en tamazight de cada lengua y los cambios fonológicos que se produjeron.

1.7.Etapas de influencia de una lengua sobre otra

La influencia de una lengua sobre otra es resultado de la existencia de una lengua o más en el mismo espacio geográfico como, el proceso de la colonización. En este caso se pueden distinguir a su vez dos formas de influjo: influencia del grupo dominador sobre otro dominado; aquí puede afectar la cultura del pueblo colonizado y su lengua, es decir la influencia; a nivel lingüístico, fonológico y lexicológico, sin modificar la estructura interna de la lengua (véase Amado Alonso 1982, Uriel Weinreich 1974), es decir, se trata de un fenómeno lingüístico llamado *superestrato*.

Se puede hablar del fenómeno de *substrato*. En este caso la lengua del pueblo dominado influye sobre la lengua del vencedor. La segunda faceta que se influyen mutuamente en espacios se intercambian frecuentemente vocablos. Esta clase de influencia es de tipo horizontal, llamada *adstrato*. En cuanto a la influencia lingüística sobre el tamazight de otras lenguas de pueblos que vivían en el norte de África, se destacan los siguientes períodos: a) influencia de las lenguas clásicas como, el griego y el latín, b) el período de la colonización francesa a Marruecos, y c) el período de la influencia árabe hasta hoy en día. No obstante, nos centraremos en el influjo que tuvieron las tres lenguas: el árabe, francés y el latín en tamazight.

1.8. La influencia del árabe en tamazight

La etapa árabe de la tierra llamada en aquel entonces “Tamazgha” conocida hoy como Marruecos es un complejo proceso político y militar. Los árabes vinieron de la península arábiga con la idea de expandir el islam. La conquista empezó en el año 642. Por lo tanto, transcurrieron casi trece siglos de convivencia entre los árabes musulmanes y los imazighen habitantes autóctonos de marruecos. Es interesante que estas dos civilizaciones vivieran juntas y a pesar de las diferencias entre ellos, se respetaran, y así se produjo gran influencia en el vocabulario de la lengua de tamazight en muchos ámbitos y sobre todo en ámbito religioso.

1.9. Las etapas de la influencia del francés en el tamazight

La etapa francesa en Marruecos empezó con la firma del tratado de protectorado entre Francia y autoridades marroquíes, un proceso político para dirigir los asuntos exteriores del país. Así que la lengua francesa fue poco a poco introducida en las dos lenguas de marruecos, el tamazight y el árabe.

Actualmente el francés sigue siendo una lengua de prestigio en Marruecos. Pese a los esfuerzos llevados a cabo por el Estado en lo que respecta a la arabización desde la Independencia, la lengua francesa sigue empleándose bastante. En las ciudades del norte hay una clase bilingüe que suele alternar los códigos lingüísticos, el tamazight y el francés. A esto último se añade la gran influencia que ha ejercido y sigue ejerciendo el francés en el tamazight, sobre todo léxica. Las palabras del francés han entrado en el vocabulario del tamazight.

En relación con lo dicho anteriormente, es interesante destacar lo expuesto por iraquí- Sinaceur (2004: 520): “hoy se constata que el amazigh continúa nutriéndose, sin

parar, al mismo tiempo del francés y del árabe clásico. No solamente, sino que cada día aparecen nuevos, especialmente el terreno científico técnico”.

1.10. La influencia del latín en tamazight

El latín tuvo gran presencia en el norte de África. El latín se introdujo en el norte de África en el año 40 antes de Cristo con la expansión del Imperio romano y la caída total de Cartago; sustituyó al púnico de la vida oficial y se convirtió en el vehículo elemental de la administración norteafricana. La influencia latina abarca varios ámbitos; sin embargo, se puede hablar de dos variedades de latín en el norte de África: El latín clásico, que influyó en la vida administrativa, religiosa intelectual norteafricanas; mientras que el latín vulgar se utilizaba en la vida diaria de la zona (Karima Bouallal 2013).

De acuerdo con Karima Bouallal (2013) el latín no desapareció bruscamente, a pesar de la llegada de los árabes, porque ellos mismos lo utilizaron bastante tiempo; (el tiempo necesario para los procesos de islamización y arabización). Los árabes, ante la presencia de otros dos idiomas –el beréber (lengua local oral) y el latín (lengua de prestigio escrita) –, mantuvieron el uso del latín. El abandono del latín no podía ser inmediato porque bastantes comunidades bereberes habían profesado el cristianismo. Entonces el único medio de hacer llegar la nueva verdad a los autóctonos era el uso del latín.

2. El préstamo léxico

Haspelmath (2010) explica que, en algunos idiomas, una gran parte del léxico consiste en préstamos de otra lengua que son (o tradicionalmente han sido) muy conocidos para muchos hablantes, al menos en alguna parte influyente de la población. Estos préstamos, por lo general, incluyen muchas palabras morfológicamente complejas. Si una palabra aislada compleja es tomada de otro idioma, su estructura morfológica inevitablemente se

pierde (por lo tanto, la palabra del inglés *orangután* es monomorfémica, aunque esta palabra es un sustantivo compuesto en el idioma de origen, malayo: *orang* 'hombre', *utan* 'bosque', Pero cuando una lengua toma muchas palabras morfológicamente complejas a partir de la misma lengua, su estructura morfológica puede ser preservada, y sus patrones pueden ser productivos en el idioma de destino.

Como es sabido, la lengua tamazight ha interactuado con muchas lenguas, Y como consecuencia de esa interacción, a nivel lingüístico, hubo un paso de algunos términos árabes, franceses y latinos al tamazight con adaptación fonológica o morfológica o sin adaptación.

✓ **Palabras prestadas del árabe**

Tazalit 'asalat' 'la oración', préstamo del árabe, adaptación morfológica (prefijo t-) y fonológicamente (/s/, /a/ >/z/, /i)

Nabi 'nabi' 'profeta', préstamo del árabe sin adaptación fonológica o morfológica.

Lbab 'labab' 'puerta' préstamo del árabe sin adaptación fonológica o morfológica.

✓ **Palabras prestadas del francés**

Tomobil 'automóvil' 'carro' adaptado fonológicamente (/b// >/v/).

baguid 'baguette' 'pan' adaptado fonológicamente (/tt// >/d/).

Laxe 'laxe' 'eje' adaptación fonológica o morfológica.

lefran 'le frein' 'el freno' adaptado fonológicamente (/ei// >/a/).

✓ **Palabras prestadas del latín**

Tarubia ‘**rubia**’ ‘*rubia*’ adaptado morfológicamente (prefijo ta).

Alili ‘**lilium**’ ‘*lirio*’ adaptado morfológicamente (prefijo a) y (sufijo um).

Iger ‘**ager**’ ‘*el campo*’ adaptado morfológicamente (/i// >/a/).

Partiendo de estos datos vemos en tamazight numerosos vestigios léxicos de su contacto con las tres lenguas mencionadas en nuestro estudio.

3. Usos y función de la lengua tamazight

Cuando hablamos de los usos de cualquier lengua es común hacer referencia al número de usuarios de la misma en diferentes sectores de la sociedad y áreas geográficas. El mayor número de hablantes de las tres variedades de la lengua está concentrado en las tres zonas mencionadas en el mapa (1), cada región practica la variedad correspondiente, en la vida diaria y en algunas situaciones comunicativas. Este uso de la lengua es de carácter oral y no escrito.

Sin embargo, la lengua también tiene un lugar en los medios de comunicación visuales, impresos y digitales: hay una cadena de radio nacional de emisión diaria que dedica un cierto tiempo a cada variedad. Asimismo, desde 2010 se dio el lanzamiento oficial de la cadena de televisión “Tamazight” que presenta programas de 6 horas diarias de duración en todas las variedades para promover la cultura del pueblo amazigh. Este logro en espacio mediático se debe a la presión social de los manifestantes que llaman a los derechos lingüísticos y culturales de la lengua de sus abuelos.

Con el transcurso del tiempo la lengua tamazight va ganando terreno en la prensa escrita, un ejemplo de ello ha sido la fundación de la revista mensual de la cultura amazigh “Tifinigh”, el “Mundo Amazigh”, entre otros. Ahora podemos decir sin temor a

equivocarnos que la lengua tamazight conoce un dinamismo muy importante en la sociedad marroquí.

Esta pluralidad se encuentra hoy también presente en el discurso y el conjunto de reivindicaciones que porta el movimiento amazigh, cuyas acciones y estrategias son definidas tanto de manera individual, como resultado de la importancia que ciertos intelectuales y militantes tienen dentro del movimiento amazigh, como de manera colectiva, a través de la organización de encuentros y movilizaciones. Por ello, la lengua tamazight no se considera solamente un medio de comunicación entre los marroquíes, sino es capaz de transmitir las características culturales arraigadas en la historia de toda la región conocida como “Tamazgha” entre los propios imazighen (Ángela Suárez Collado 2012).

Por último, sin lugar a dudas, la cuestión amazigh en Marruecos se extiende con una fuerza mayor debido a la consciencia de los actores sociales, políticos e intelectuales, quienes presentan la cuestión de la lengua y cultura amazigh como una responsabilidad de toda la opinión pública marroquí. Últimamente la opinión pública es cada vez más consciente de la cuestión lingüística y cultural de los imazighan; prueba de ello es el aumento del número de asociaciones, defensores de la cuestión amazigh, que están en activo tanto en Marruecos como en la diáspora y también debe mencionarse el aumento de los trabajos y publicaciones académicos sobre la lengua y la cultura amazigh en diferentes áreas y disciplinas.

Karim Oub como militante de la cuestión amazigh señala que “Esta dinámica obligó al poder a reconocer la lengua tamazight como lengua oficial, aunque sin ponerla en pie de igualdad con el árabe, este “reconocimiento” debiera esperar a decretos de aplicación, que se han mostrado posteriormente como sin alcance real” (La cuestión amazigh:1)

4. La enseñanza de la lengua tamazight

En Marruecos, la enseñanza de la lengua tamazight es insuficiente en comparación con el árabe, el francés, el inglés y el español, ya que se enseña solo en primaria en algunas escuelas rurales, a pesar de que se reconoce al pueblo amazigh su personalidad jurídica, sus derechos educativos y administrativos en la nueva constitución de 2011 y a pesar de la existencia de decretos reales que introdujeron programas de enseñanza de la lengua.

Es a partir del curso 2003-2004 que empezó por primera vez el programa de enseñanza de tamazight en la educación elemental, en primer lugar, en 317 escuelas, según los datos proporcionados por el Ministro Nacional de Educación. El objetivo declarado por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Real de la Cultura Amazigh, fue generalizar la enseñanza de tamzight en todas las escuelas del país para el año 2010. Tras pasar más de 15 años, el objetivo trazado respecto a la lengua no se ha alcanzado solo se ha logrado enseñara tamazight al 15% de los estudiantes de todo el país. De acuerdo con Ahmed Rahmouch la situación de tamazight retrocede cada día más porque el número de estudiantes desciende de 547 000 en el curso escolar del año 2010 al 317 000 en el año 2016. Además, las oficinas de registro civil no autorizaron dar más de 44 nombres amazigh a sus hijos.

Hoy por hoy existe una preocupación en Marruecos con respecto al programa de enseñanza de esa lengua, que están llevando a cabo el IRCAM y el Ministerio de Educación marroquí. Un asunto muy importante en este programa es el de las decesiones sobre la escritura de la lengua.

En el debate entre académicos, actores sociales y políticos se barajan tres propuestas de grafías: El tfinagh o sistema de escritura del tamazight, los caracteres latinos y los

caracteres árabes. Hay diferentes perspectivas respecto al conjunto de caracteres adecuados para la enseñanza de la lengua. Están los que prefieren escribir en árabe, dado que los imazighen, por su fe musulmana, guardan cierta relación con la lengua árabe por ser ésta la que usan en su liturgia, y otros que prefieren volver a las fuentes y rehabilitar la escritura tiffinagh. En cambio, hay quienes sostienen que, si se quiere acceder a la modernidad, es decir, a la era de las comunicaciones, se deben utilizar los caracteres latinos (Jahfar Hassan Yahia, 2014).

Para esta autora lo más importante y trascendental en este debate es que la lengua tamazight se escriba, porque de esto depende su supervivencia y su porvenir, no importa la forma gráfica adoptada, siempre y cuando encaje técnica y eficazmente con las singularidades fonéticas de la lengua tamazight y sus características lingüísticas. El fin sustancial del debate anterior ha de consistir en recuperar y registrar la tradición oral de boca de los mayores y las mayores, mientras aún se esté a tiempo. Cuando una persona de edad avanzada fallece en una de la región donde se habla la variedad correspondiente, fallece también con ella un amplio caudal de conocimiento, historia y tradición. Sólo el registro ya sea audiovisual y/o escrito, no importa con qué caracteres, podrá mitigar el daño y salvar de las llamas la biblioteca que arde con cada fallecimiento.

5. La enseñanza de tamazight en los últimos 20 años

Como la política lingüística es una parte de la política general del Estado, cabe señalar que en julio de 1999 hubo un cambio en el poder del Reino de Marruecos, puesto que llegó al trono el nuevo heredero del difunto Hassan II, el rey Mohammed VI. Esto implica un cambio político en torno a las diferentes cuestiones de la sociedad; una de ellas fue el nuevo discurso oficial del Estado, marcado por el reconocimiento de forma explícita de la

coexistencia del grupo cultural amazigh en el seno de la sociedad marroquí. El rey afirmó: “También quiero decir que el amazigh, profundamente arraigado en la historia del pueblo marroquí, pertenece a todos los marroquíes, sin excepción” (Dahir n° 1-01-299, del 17 de octubre de 2001. Para la creación de Instituto royal de la culture amazigh)³.

Bien pareciera, por todo lo anterior, que estamos ante un nuevo modelo de discurso optimista que justifica la diversidad lingüística y cultural como una plataforma para los diferentes debates de los actores sociales, políticos, civiles, entre otros sobre la tarea de política y planificación lingüística en Marruecos, que está marcada por dos etapas diferenciadas entre sí:

a. La primera etapa desde 1999 hasta 2011.

Como mencioné antes, desde los primeros años del mandato del nuevo rey Mohamed IV empieza una nueva perspectiva para tratar la cuestión amazigh con su discurso pronunciado en Ajdir el 17 de octubre de 2001, con la creación del Instituto Royal de la Culture Amazigh (IRCAM) en 2002, se asumió la tarea de llevar al buen término la estandarización, el desarrollo del corpus para desarrollar la lengua en la educación, la preparación del material didáctico y pedagógico de tamazight y la capacitación de los profesores que atenderían a los alumnos en la clase, ya que la lengua tamazight es de tradición oral.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de reconocer un avance muy importante relacionado con la enseñanza de tamazight, es decir, la introducción de la misma como una materia obligatoria en el ciclo escolar 2003/2004. En primer lugar, introducirla en casi 317

³ Fue pronunciado el mismo día por el rey Mohamed VI en su discurso de Ajdir 2001.

escuelas primarias ubicadas, principalmente, en zonas amazighofonas. Según el objetivo trazado, se fomenta lograr la generalización de la enseñanza de la lengua en todas las escuelas marroquíes para el año 2010/2011. Este nuevo modelo de política cultural y lingüística que se circulaba en los medios de comunicación causó esperanza tanto en los militantes de la cuestión amazigh como en la opinión pública, con respecto a la posible resolución definitiva de la causa amazigh.

Sin embargo, según datos oficiales del Ministerio de educación nacional, se estima durante el año escolar 2011/2012 que 545 000 estudiantes han recibido la materia de tamazight como lengua obligatoria en la educación básica, en un total de 4000 escuelas en todo Marruecos. Esto implica que solo un porcentaje de 15% de los estudiantes (4.0160.934) en el país habían logrado cursar la materia.

En este sentido, aunque la Carta Nacional de Educación y Formación, elaborada en 1999 por la Comisión Especial de Educación y Formación recomendó la enseñanza del tamazight y que tanto el Instituto Real de la Cultura Amazigh se responsabilizaran de su progresiva generalización a la fecha no se ha logrado la expansión de la enseñanza en todas las escuelas primarias de Marruecos como se pretendía en el discurso oficial del Estado. Entonces resulta que, transcurridos diecisiete años tras el discurso bello y optimista oficial del Estado, en 2018, se puede afirmar sin lugar a duda que los resultados obtenidos no guardan coherencia con los objetivos establecidos y la realidad educativa de la lengua autóctona. (Vicente Llorent-Vedmar).

b. La etapa desde 2011 hasta 2018

Es necesario recalcar que el mensaje que llega desde las autoridades que ejercen el poder en Marruecos se reduce al control del pueblo amazigh para ejercer la homogeneidad de la lengua y la cultura árabe-islámica en toda la sociedad. El mismo procedimiento ha seguido una de las potencias colonizadoras en el norte de África, donde la cultura y la lengua francesa se han impuesto en diferentes sectores de la sociedad. Esto quiere decir que la lengua francesa es una asignatura obligatoria en el sistema educativo y también se considera como un idioma oficial que usa la administración en sus relaciones y tratos con los ciudadanos, por ejemplo: la partida de nacimiento, los títulos universitarios, el recibo de luz y agua están escritos en francés, etc. Por lo tanto, el objetivo implícito detrás de esas políticas es sustituir la lengua del pueblo autóctono por la lengua árabe y el francés.

Estos hechos permiten decir que a pesar del reconocimiento de tamazight como lengua oficial en la constitución de 2011. Los diferentes actores encargados de la cuestión amazigh la consideran como pantalla de fondo. Según Arhmouch en una entrevista televisiva:

“la lengua tamazight es una pantalla de fondo y esto se refleja en la realidad cotidiana porque todavía los que ejercen el poder están buscando como alejarla de la administración...como voy a contar con un traductor de tamazight para comunicarme con el juez en el tribunal, yo no soy ni de Francia ni de Inglaterra... Yo soy hijo de esa patria y no acepto que me traduzcan mi lengua materna para facilitar la consulta y seguimiento a expedientes en el tribunal. En este sentido, reivindico el respeto de su oficialización y que

las autoridades encargadas trabajen para que sea igual que el árabe en la administración y en el sector jurídico. Nos consideran (a los imazighen) como refugiados o nómadas”.⁴

De acuerdo con Arhmouch, a todos los profesores de tamazight en la ciudad de Driouch los obligan a enseñar otras materias, además, quitan dos cursos de la literatura e historia tamazight en la Universidad de Oujda. Arhmouch señala además que el objetivo de los actores implicados en la política y planificación lingüística en Marruecos es imponer el árabe como la lengua oficial del país. Aunado a esto, según datos del Ministerio de Educación Nacional, la situación es alarmante respecto a la política de la enseñanza de tamazight. El número de estudiantes desciende de 447 000 alumnos en el curso 2012 al 317 000 en el curso escolar 2017/2018. De la misma manera, se reduce el número de los inspectores de la lengua tamazigh de 80 a 15 en el curso escolar 2016.

De acuerdo con Vicente Llorent-Vedmar (2014), los movimientos sociales proamazigh se han multiplicado en las últimas dos décadas tanto en Marruecos como en la diáspora que reivindica los derechos culturales y lingüísticos de su comunidad. Ante esta nueva situación dada en la realidad marroquí propiciando (el aumento de los militantes imazighen), el régimen intentaría controlar y desactivar tanto a los procesos sociopolíticos como a las fuerzas de los militantes imazighen. Por un lado, el régimen ha aumentado su control sobre el activismo amazigh a través de la institucionalización e integración de parte una de sus militantes en ámbitos cercanos al poder, dosificando su reconocimiento y asumiendo parte de sus reivindicaciones, tanto en la forma como en el tiempo. El pueblo amazigh ha mostrado últimamente un interés por defender la causa y la identidad amazigh,

⁴ Programa político "hora para convencer" publicado el 24 de diciembre de 2017 en Medi 1 TV. Traducción propia de la versión en árabe.

ya que, hasta hace poco tiempo, este pueblo no se sentía demasiado orgulloso de sí mismo y de sus logros. Cada vez más, emergen sentimientos positivos entre las nuevas generaciones tanto dentro del país como en la diáspora (especialmente los imazighen que viven en Europa), que empiezan a sentir el apego hacia la identidad amazigh. Este despertar ha llevado a una sensación de un colectivo que se siente reconocido, con medidas como el reciente reconocimiento legal en la constitución de 2011.

Conclusión

A lo largo de este capítulo he presentado hechos generales sobre la lengua, datos sociolingüísticos y también he mostrado como la lengua está muy arraigada a la identidad del pueblo amazigh que ha resistido a pesar de un largo proceso de contacto con otras civilizaciones. Sin embargo, según UNESCO, la lengua tamazight corre el riesgo de desaparición en 2030 si no se toman las medidas protectoras.

Ya que es importante señalar que la lengua tamazight está amenazada por el conflicto de intereses de diferentes grupos que gozan del poder en la sociedad marroquí.

Capítulo II: El marco teórico: la política lingüística y el pensamiento crítico

1. La educación en ámbito intercultural

Antes de considerar el marco legal relativo al derecho a la diversidad lingüística y cultural de los grupos minoritarios en la Unión Europea, me parece conveniente reflexionar sobre las condiciones de la interculturalidad y el fenómeno de inmigración en Europa.

Tomemos como punto de partida la emigración de miles marroquíes a Europa después de la Segunda Guerra Mundial, desde 1946 hasta hoy en día, la mayoría de cuales son imazighen. De acuerdo con Bernabé López, en Marruecos destacan, desde principios del siglo pasado, dos grandes regiones de emigración cuyos habitantes son imazighen: de un lado, la región Sur (en el sur del país en donde se habla tasusit) y el Anti-Atlas y el Rif oriental (donde se habla tamazight y el rifeño. Es posible hablar, por ello, en un primer momento, de una pauta de fuerte concentración espacial también en origen (López: 1996), aunque la emigración desde otras ciudades del norte como Tánger, Tetuán u Oujda y más recientemente Benimilal, Xribga también fue importante. el punto clave no es que el individuo inmigrante pueda hablar su lengua étnica tranquilamente en el ámbito privado o familiar, sino que tenga acceso a aprender dicha lengua en la escuela. Todo esto parece coincidir en gran medida con la protección de los derechos humanos del individuo, que se ha desarrollado tras la Segunda Guerra Mundial y es, por tanto, relativamente ajeno a cualquier controversia. Más bien, la discusión se ha centrado en si los hablantes de lenguas minoritarias tienen derecho a mantener y utilizar esa particular lengua en el ámbito público o cívico. Efectivamente, la educación es un medio eficaz para lograr la armonía, paz, y el intercambio tolerante entre grupos de diferentes culturas y lenguas. Por eso, los países

receptores deben ofrecer la educación con la lengua materna de los grupos minoritarios con el fin de prevenir actitudes de racismo, conflicto y xenofobia, sobre todo respecto al mundo de la inmigración, que suscita problemas de integración. Los psicólogos, los pedagogos y estudiosos en todo el mundo casi unánimemente afirman que para combatir los altos índices del fracaso escolar de los niños inmigrantes, es necesario integrar en el sistema educativo sus afinidades culturales, prácticas sociales y familiares; es decir, que la enseñanza de la lengua materna es una necesidad imprescindible para la escolarización, que les puede permitir adquirir habilidades de lectura, escritura y otros saberes, en concordancia con lo manifestado en las convenciones de la UNESCO.

El sociolingüista Heinz Kloss (1977) ha afirmado una distinción básica en sus conceptos de derechos lingüísticos: *los orientados a la tolerancia* y *los orientados a la promoción*. Según Kloss, los derechos lingüísticos *orientados a la tolerancia* aseguran el derecho a preservar una lengua en el espacio privado y no gubernamental de la vida nacional. Estos derechos podrían estar definidos restringida o ampliamente. Incluyen el derecho de los individuos a usar su lengua materna en privado o en público, con libertad de reunión y organización, el derecho a establecer instituciones privadas culturales, económicas y sociales en donde esta lengua pueda ser utilizada, y el derecho a promoverla en las escuelas privadas (Kloss, 1977: 2).

Muy al contrario de los derechos lingüísticos *“orientados a la tolerancia”*, los derechos lingüísticos *“orientados a la promoción”* regulan el grado en el que esos derechos se reconocen dentro del dominio público o en el ámbito cívico de la nación–Estado. Para simplificar, podríamos decir que los derechos lingüísticos *“orientados a la promoción”* implican a “los poderes públicos, tratando de promover una lengua minoritaria al utilizarla en las instituciones públicas, legislativas, administrativas y educativas, incluyendo las

escuelas públicas—” (Kloss, 1977: 2).

Hoy por hoy, se exige a la escuela en países europeos que avance hacia la integración y hacia una cultura de la diversidad, que trate las diferencias como una riqueza y no como un problema que se refleja en el fracaso escolar de los alumnos hijos de inmigrantes. El objetivo es que en el salón de clase y a pesar de las diferencias de los alumnos, hijos de inmigrantes, nadie de ellos se sienta marginado. A pesar de ello, la diversidad entre los alumnos puede ser enorme y traducirse en una desigualdad de oportunidades frente a la escolarización, e incluso puede convertirse en diferencias definitivas si no emprendemos una acción positiva para igualar las condiciones de todos los alumnos en el acceso a la cultura escrita.

2. Marco legal para el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural

Así empezamos a acercarnos a las directrices de muchos países miembros en la Unión Europea en torno a la escolarización de los hijos inmigrantes de los trabajadores. Estas directrices establecen la obligación de los Estados miembros de adoptar las medidas necesarias para la escolarización de inmigrantes, la atención especial para la enseñanza de la lengua de los países acogedores y la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen. El respeto de la diversidad lingüística es un valor primordial de la Unión, al igual que el respeto de la persona y su cultura, lo que queda consagrado en el preámbulo del Tratado de la Unión Europea (TUE), que hace referencia a la inspiración «en la herencia cultural, religiosa y humanista de Europa» y confirma «su adhesión a los principios de libertad, democracia y respeto de los derechos humanos». En el artículo 2 del TUE, se concede gran importancia al respeto de los derechos humanos y a la no discriminación y, en el artículo 3, se afirma que «la Unión respetará la riqueza de su diversidad cultural y

lingüística». La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, adoptada en el año 2000 y jurídicamente vinculante en virtud del Tratado de Lisboa, prohíbe la discriminación por razón de lengua (artículo 21) e impone a la Unión la obligación de respetar la diversidad lingüística (artículo 22).

Por otra parte, existe el convenio firmado entre España y Marruecos el 14 de octubre de 1980 y a la declaración de la VIII Reunión de Alto Nivel (RAN) del día 5 y 6 de marzo de 2007 que se celebró en Rabat con el objetivo de confirmar el marco legal para la enseñanza de la lengua a los inmigrantes marroquíes en España. En la Declaración común, entre otros acuerdos educativos, se dispuso: Que “Los dos Gobiernos han decidido sostener el Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y de la Cultura Marroquí (LACM) en España”. Los acuerdos explican la actuación de la educación lingüística y cultural en diferentes ciudades como tal: Madrid, Barcelona, Las Palmas, Algeciras y también hay centros de la enseñanza de tamazight en diferentes ciudades de Europa, se enseña recientemente en las Islas Canarias.

En este particular contexto, Marruecos aporta profesores capacitados con una idea clara sobre las directrices para llevar a buen término la acción de enseñanza de la lengua y cultura de los inmigrantes marroquíes en España.

3. Conceptualización del marco teórico: el Pensamiento Crítico

El desafío de la educación básica es el de mejorar la capacidad intelectual de los estudiantes, formar ciudadanos capaces de resolver problemas y gestionar situaciones cotidianas y una de las formas más comunes de esta finalidad se concreta a través del sistema educativo: la construcción de conocimientos en los individuos para convertirlos en pensadores críticos con hábitos y actitudes positivas.

A través de la educación básica se propicia el progreso de la sociedad. La razón por la cual las escuelas enseñan desde la perspectiva del pensamiento para inculcar en el alumno una serie de actitudes que le permitan adquirir una visión global para enfrentar los retos del siglo XXI marcado por el impacto de la globalización en las sociedades.

El objetivo de la educación elemental es promover el paradigma educativo que garantice el control social y preservar la estructura social vigente. Esta situación ha llevado al empobrecimiento intelectual de los individuos, que se ven incapaces de crear y procesar saberes.

Los investigadores y pedagogos afirman que una enseñanza centrada en la adquisición de contenidos no es suficiente. De igual manera, se insiste en la relevancia que tiene para el individuo el conocimiento del tema sobre el que se piensa, se analiza y se emite un juicio.

Por otra parte, se considera que el estudiante, más que memorizar la información debe aprender a procesarla, sintetizarla, analizarla y a utilizar las estrategias cognitivas para ampliarla y diferenciar la información central de la periférica.

Hoy en día, la emisión del sistema educativo elemental es formar individuos capaces de pensar críticamente sobre cualquier tema o idea y que sean capaces de tomar decisiones y resolver problemas adecuadamente en un mundo donde circula y crece la información de una manera rápida.

El concepto de Pensamiento Crítico tiene su origen en la filosofía griega con el pensador Sócrates quien, hace alrededor de 2500 años, planteó el método del “Diálogo Socrático o debate Socrático”, que implica un método que busca que las personas

justifiquen racionalmente sus ideas a partir de sus propios conocimientos. Su método es reconocido como una excelente estrategia para desarrollar el Pensamiento Crítico.

Hoy en día, el concepto de Pensamiento Crítico es usado frecuentemente en diferentes ámbitos y sectores. El pensamiento es una facultad o capacidad que permite al ser humano pensar. No es nada fácil dar la respuesta a la pregunta siguiente: ¿Qué es el Pensamiento Crítico?

Desde el tiempo del pensador Sócrates hasta hoy día, muchos teóricos y pensadores han intentado explicar y dar definiciones al concepto desde perspectivas filosóficas con múltiples matices. Así pues, para no entrar en la historia del Pensamiento Crítico, me parece conveniente presentar aportaciones relevantes durante las tres últimas décadas:

En 1990, se publica Pensamiento Crítico: Una declaración de Consenso de Expertos con fines de Evaluación e Instrucción Educativa, donde definen el Pensamiento Crítico de la manera siguiente:

“Entendemos que el Pensamiento Crítico es un juicio que tiene un propósito autorregulado que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como la explicación de las consideraciones contextuales, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o evidencias sobre las cuales se basa ese juicio”.⁵

Los expertos en el ámbito de la educación participantes en seminarios y encuentros sobre el Pensamiento Crítico habían llegado a la conclusión de que dicho pensamiento se considera como actitud de analizar, sintetizar y evaluar las afirmaciones del mundo que nos

⁵ Traducción mía: “We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based”, (Facione 1990, p.2).

rodea y dar juicios, pues el Pensamiento Crítico impregna toda la vida, más allá del conocimiento y de las habilidades cognitivas; es un fenómeno humano generalizado y transcultural. Así comparten protagonismo con las actitudes que los expertos denominaron “disposiciones cognitivas”.

Según opinión de varios autores, Robert Ennis es el teórico más influyente entre todos los que se han propuesto definir el pensamiento crítico, por lo que su definición se ha impuesto y es aceptada por la mayoría de estudiosos del tema.

Robert Ennis (1987) lo define como “pensamiento razonable y reflexivo que se centra en decidir qué creer o qué hacer” (p. 10). Esta definición es más pragmática y operativa, en tanto que se centra más en los aspectos actitudinales y la finalidad de este pensamiento. Ennis comenta que el pensamiento crítico incluye tanto la resolución de problemas como la toma de decisiones, ya que el pensamiento crítico se evidencia en la resolución de situaciones problemáticas y que requieren de una posición y acción frente a ellas.

Harvey Siegel (1990) defiende un Pensamiento Crítico basado en principios, en el rechazo de la arbitrariedad, la inconsistencia y la parcialidad, presupone el reconocimiento de la fuerza vinculante de criterios, tomados como universales y objetivos, de acuerdo con los cuales se elaboran los juicios. El juicio crítico incluye dos componentes: la evaluación de razones y ciertas actitudes, disposiciones, hábitos mentales y rasgos de carácter que se incluyen en el “espíritu crítico”. Lipman (1991) comenta que el Pensamiento Crítico es el pensamiento que facilita la realización de buenos juicios confiando en y por medio de criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto. Por su parte, la definición de Lipman pone también de manifiesto su finalidad, la realización de buenos juicios, destacando el

medio para lograrla, así como su naturaleza autocorrectiva.

El pensamiento crítico nos hace difícil poder sintetizar todas sus dimensiones en una sola definición por su naturaleza tan compleja. Las diversas definiciones nos permiten perfilar algunas de sus características más relevantes: habilidades y disposiciones, juicio razonado, y autocorrección. Más clarificadora que una definición puede serlo una buena conceptualización como la ofrecida por Halpern, 1998, ella señala que el pensamiento crítico es propositivo, razonado, y dirigido hacia un objetivo. Es la clase de pensamiento implicado en la solución de problemas, formulación de inferencias, en el cálculo de probabilidades, y en la toma de decisiones. Al pensar críticamente, se evalúa no sólo el resultado de los procesos de pensamiento – que tan buena ha sido de la decisión, o la resolución de un problema, sino que también implica evaluar el proceso de pensamiento –el razonamiento que lleva a la conclusión o la clase de factores que han llevado a una decisión. Por tanto, el pensamiento crítico implica evaluación o juicio, tanto del resultado del pensamiento como del proceso, con el objetivo de proporcionar una retroalimentación útil y exacta que sirva para mejorarlo.

Otra perspectiva de revisión la aboga Martin y Barrientos (2009), conectando Pensamiento crítico y educación desde la perspectiva del conocimiento filosófico en tres sublíneas:

- Pensamiento Crítico y educación argumentativa. La línea argumentativa del Pensamiento Crítico propone un tipo de educación basada en competencias argumentativas, propositivas e interpretativas, tratando de promover un tipo de práctica educativa donde los estudiantes saben justificar, desarrollar ideas, saben valorar y considerar alternativas, convencer de algo a alguien y saben contra argumentar.

- Pensamiento Crítico y educación para la lectura crítica del texto. Diversos autores se aproximan al Pensamiento Crítico a través del lenguaje, como por ejemplo Heidegger, Gadamer y Wittgenstein. Scriven y Fischer (1997) insisten en la relación existente entre el Pensamiento Crítico, y la escritura y la lectura.
- Pensamiento Crítico y educación para la lectura crítica del contexto. Martin y Barrientos (2009: 29) recogen como idea central de esta sublínea que el Pensamiento Crítico no solo formula un lenguaje sino también discurso, es decir, un espacio de negociación simbólica con el tiempo y con los contextos en los que nos situamos.

Paul y Elder (2003, p.4) definen el Pensamiento crítico como: “modo de pensar- sobre cualquier tema, contenido o problema- en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y sociocentrismo del ser humano. Es decir, el pensamiento crítico como pensamiento reflexivo que, mediante el análisis cuidadoso de los argumentos, busca evidencia válida y conclusiones fundamentadas.

Para convertirnos en pensantes críticos debemos tener una concepción clara de lo que se va a criticar, para analizar y para lograrlo debemos reconocer la existencia de ocho estructuras básicas en todo proceso de pensamiento. Estas estructuras se consideran estándares y se consideran a continuación:

Los Estándares Intelectuales Universales según la propuesta de Paul y Elder (2003) del pensamiento crítico:

Los Estándares son aplicaciones que se emplean para verificar y evaluar la calidad del razonamiento sobre un problema, un tema o una situación. Pensar críticamente implica

dominar los estándares intelectuales universales. Al exponer sobre los Estándares Intelectuales Universales tomamos como punto de partida al Pensamiento Crítico, el cual es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. Presupone el conocimiento de las estructuras y los estándares intelectuales básicos. Por esta razón la clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva y eficaz.

Para ayudar a que los estudiantes aprendan estos estándares, los docentes deben plantear preguntas que exploren su pensamiento, que responsabilicen su proceso, que sean interiorizadas, como preguntas que deben plantearse ellos mismos, reflexionarlas, analizarlas, criticarlas y practicarlas.

El modo en que los alumnos estructuran cognitivamente sus experiencias ejerce una influencia fundamental en cómo se sienten y actúan y en las motivaciones que tienen. En otras palabras, su reacción ante un acontecimiento, problema o situación depende principalmente de cómo los perciben, atienden, valoran e interpretan, de las atribuciones que hacen y de las expectativas que tienen. Imaginemos que los alumnos pasan una hora en la clase con un profesor que impartió un tema sin propósito y sin pregunta esencial. Directamente los alumnos van a pensar que lo que se explica no tiene ninguna importancia y automáticamente pierden el interés y la motivación de prestar atención al profesor. Por el contrario, si piensan que la clase tiene un objetivo claro y el profesor intenta formular el problema del tema, su reacción emocional, conductual y el funcionamiento de la razón será muy diferente. Es decir, los alumnos van a prestar atención y mantienen conversación con el profesor.

Paul y Elder (2003) mencionan que el Pensamiento Crítico es el proceso disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar de manera activa y hábil la

información recopilada o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como guía para la creencia y la acción. En su forma ejemplar, se basa en valores intelectuales universales: son los patrones intelectuales que actúan como un conjunto de principios que ayudan a medir la calidad de nuestro pensamiento, y que trascienden las divisiones temáticas que aparecen en la figura (1):

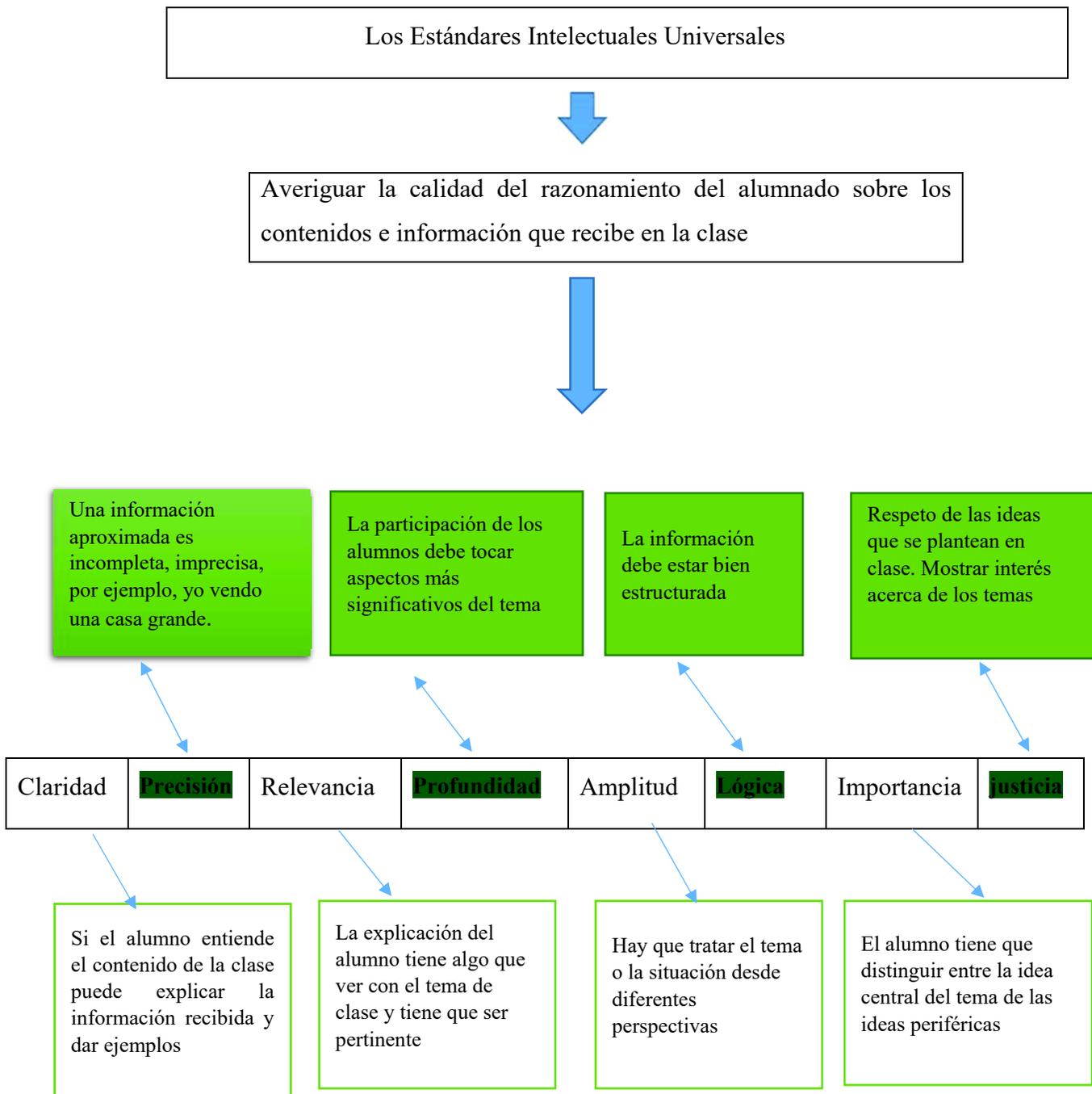


Figura 1. Los estándares intelectuales universales de Paul y Elder (2003)

Paul y Dra. Linda Elder (2003), señalan que “si los alumnos empiezan con una pregunta o un problema interesante, y se dan cuenta que avanzan más si pueden identificar los conceptos, valorarán más los contenidos de ésta”. Al asimilar el contenido sin aplicarlo a asuntos de la vida cotidiana, los estudiantes se dan cuenta de que no aprenden como utilizar o aplicar lo que aprendieron. Se impide la transferencia de conocimientos cuando los maestros separan el aprendizaje de la aplicación de éste.

Según los autores, los estándares intelectuales que califican como los más significativos para el desarrollo del pensamiento crítico son los siguientes: “claridad, exactitud, precisión, profundidad, amplitud y lógica”.⁶ Nos parece interesante explicar cada estándar intelectual:

Claridad: Es necesaria para reconocer la exactitud y relevancia de un planteamiento, idea o tema; implica definiciones bien estructuradas, con límites de clases definidos, expresados en términos no ambiguos. Se puede clarificar el tema, idea o una perspectiva usando ejemplos para ilustrar lo propuesto. Ejemplo de pregunta menos clara: ¿Cómo podemos mejorar la lectura?

- Preguntas para lograr claridad: ¿Puede explicar detalladamente sobre ese asunto? ¿Me puede dar un ejemplo?, ¿Quiénes deben mejorar la lectura?
- Pregunta más clara: ¿Cómo podemos los maestros mejorar la lectura en la clase para incrementar la habilidad de lectura en los estudiantes?

⁶ Un estándar es un parámetro o nivel que el alumno tiene que alcanzar

Veracidad: Es necesaria para poder verificar el enunciado. Ejemplo denunciado poco exacto: Los estudiantes marroquíes tienen muy bajo nivel académico en matemáticas.

- Preguntas para lograr exactitud: ¿Cómo se puede verificar?, ¿Con qué evidencias ilustramos lo dicho?

Enunciado más exacto: La última evaluación diagnóstica realizada a nivel nacional indica que el 90 % de estudiantes de primaria sexto grado obtuvieron calificaciones menores a 50/100 en materia de matemáticas.

Precisión: Ayuda a identificar el problema central a través de información específica. Es una característica del juicio o enunciado que establece los detalles necesarios para mejorar su comprensión.

- preguntas para lograr precisión: ¿Es posible tener más detalles? ¿Bajo qué circunstancias específicas se produce ese fenómeno? ¿Podría ser más específico?

Enunciado más preciso: Ejemplo: la última evaluación diagnóstica aplicada en todo Marruecos a 10, 000 estudiantes de primaria de sexto grado indica que el 90% de estudiantes obtuvieron calificaciones menores a 40/100.

Amplitud: Amplía la información considerando varias perspectivas.

- Ejemplo de pregunta con menor amplitud: ¿Todas las metodologías aplicadas en el aula deben evitar la memorización?
- Ejemplo de pregunta que permite ampliar la información:

¿Qué metodologías recomiendan las diferentes perspectivas educativas para evitar que el proceso de aprendizaje sea sólo a partir de la memorización de los contenidos?

¿Se están tomando en cuenta varias perspectivas educativas?, ¿Desde qué otra perspectiva se puede tratar la situación?

Profundidad: Se refiere a lo esencial de un tema o problema planteado:

Ejemplo de enunciado con menor profundidad: el trabajo produce prosperidad y desarrollo.

- Preguntas para lograr mayor profundidad: ¿Considera este enunciado suficientes aspectos significativos sobre el tema?
- Ejemplo de enunciado con mayor profundidad: el trabajo produce prosperidad y desarrollo siempre y cuando sea interesante para nosotros con el fin de mejorarnos para afrontar los nuevos retos del trabajo del siglo XXI.

Pertinencia: Desarrollar los hallazgos que tiene el problema o idea. Ejemplo de preguntas menos pertinente: ¿debemos evaluar a nuestros hijos el año próximo para obtener mejores resultados?

- Preguntas para lograr pertinencia: ¿Qué relación tiene con el problema central? ¿Cómo ayuda a identificar los motivos del problema?
- Pregunta con mayor pertinencia: ¿Cuáles son los motivos implicados en el bajo rendimiento académico de nuestros hijos?

Lógica: Se trata de ordenar y estructurar las ideas de manera que interaccionen entre sí para dar más significados a lo dicho.

- Preguntas: ¿Son compatibles los conceptos o definiciones que utilizo?, ¿No son contradictorios o contrarios? ¿La conclusión planteada se sigue lógicamente de los argumentos ofrecidos?

Paul y Dra. Linda Elder (2003) señalan que “los estándares deben aplicarse a los elementos del pensamiento para luego convertirse en habilidades”.

Los estándares intelectuales son pautas que le indican al maestro que debe aplicar el alumno al pensamiento cada vez que se enfrente a un tema o problema que debe resolver. La calidad del razonamiento del alumno dependerá del nivel en el que domine dichos estándares. La práctica constante de ejercer el Pensamiento Crítico resultará en que el alumno interiorice este proceso y su razonamiento cada vez sea mejor. La aplicación de dichos estándares implica un cuestionamiento continuo en torno a un problema dado, es decir:

- a) Identificación de un problema y sus supuestos asociados
- b) Clarificar el problema
- c) Analizar, comprender y hacer uso de inferencias, lógica inductiva y deductiva.
- d) Juzgar la validez y confiabilidad de los supuestos, fuentes de datos y de la información.

El alumno interiorizará el proceso y razonamiento del Pensamiento Crítico cada vez mejor. A continuación, a través de la figura (2), presentamos los elementos del pensamiento crítico que intervienen en el desarrollo del pensamiento crítico, que van desde el propósito del pensamiento hasta las destrezas que se pretenden desarrollar en el alumnado (Paul y Elder 2003):

Estándares intelectuales

Claridad	Precisión	} reestructurar el pensamiento dándole calidad
Importancia	Veracidad	
Complejidad	Relevancia	
Justicia	Lógica	
Profundidad	Amplitud	

Deben aplicarse a



Elementos del pensamiento

Propósito	Preguntas	} ayudan al alumno analizar el pensamiento
Información	Inferencias	
Suposiciones	Conceptos	
Puntos de vista	Implicaciones	

Según aprenden a desarrollar los alumnos



Rasgos intelectuales

Humildad intelectual	Perseverancia intelectual	} Son la meta del P C
Autonomía intelectual	Confianza en la razón	
Integridad intelectual	Empatía intelectual	
Coraje intelectual	Justicia de Pensamiento	



Figura 2. Aplicación de los estándares intelectuales en el alumno para mejorar su pensamiento (Paul y Elder 2003)

Conclusión

El desarrollo del pensamiento crítico es una necesidad humana y social, ya que cada vez que pensamos lo hacemos con un propósito dentro de un punto de vista basado en juicio, opinión o referencias que nos conducen a implicaciones y consecuencias. Empleamos para ello conceptos, ideas para analizar e interpretar datos, hechos y supuestos que nos permitan solucionar problemas y resolver ciertos temas. El pensamiento de calidad se aplica a todas las actividades cognitivas de la vida diaria, como son: las decisiones que toma una persona, su formulación de ideas, su percepción del mundo y las personas.

Capítulo III: Propuesta de manual didáctico de la lengua tamazight de Atlas basado en el pensamiento crítico

1. Introducción a las lecciones didácticas de la lengua tamazight del Atlas

La metodología aplicada en la elaboración de este curso de enseñanza de la lengua tamazight del Atlas se basa fundamentalmente en la oralidad, consistente en fomentar la conversación mediante el sistema de comunicación estructurado en diálogos que corresponden a las necesidades de los alumnos.

Cada unidad didáctica intenta ofrecer a los alumnos contenidos gramaticales y estructuras lingüísticas en situaciones comunicativas para permitir al profesor trabajar en clase las cuatro habilidades esenciales que son necesarias para comunicarnos de forma clara y completa.

En lo que se refiere a los contenidos gramaticales, esta propuesta tiene por objetivo principal explicar el funcionamiento de la lengua tamazight a través de las unidades didácticas. Su originalidad radica en ofrecer estructuras gramaticales de tamazight del atlas. Así como presentar material lingüístico organizado que sirve por su lado a la enseñanza y por otro, como una fuente puesta al alcance de lingüistas e investigadores interesados por la lengua tamazight del Atlas como objeto de aprendizaje o de estudio.

Debe quedar bastante claro que el objetivo de las lecciones de la lengua tamazight desde la perspectiva del enfoque del pensamiento crítico no se reduce a enseñar al alumno inmigrante un cúmulo de conocimiento de su lengua materna, sino, ante todo, aprender a aprenderla, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico, que voy exponer en la parte del manual del profesor como la pregunta

clave de cada unidad, el propósito y el estándar de evaluación para que sirva como guía al profesor en sus fichas didácticas.

Es necesario recalcar que el tipo de alumnado al que está destinada esta propuesta didáctica es el alumno inmigrante amazigh que carece de conocimiento básico de la lengua de sus ancestros.

Tayunt 1

Objetivo: Trabajar con los alumnos los aspectos, fonéticos, fonológicos, ortográficos y prosódicos.

Pregunta esencial: ¿Cuáles son los sonidos de la lengua?

Estándar de evaluación: Precisión: ayudar a los alumnos a identificar la diferencia entre los sonidos de la lengua para llegar a la pronunciación precisa de las palabras.

Actividad: Comprensión auditiva y expresión oral.

Que los alumnos conozcan el alfabeto amazigh y puedan pronunciar los sonidos e identifiquen los puntos y modos de articulación.

Que los alumnos lleguen a deletrear los elementos léxicos de su lengua materna.

Tiempo: 120 minutos

Material: Cuadro fonético y fonológico de la lengua objeto de estudio, videos sobre alfabeto amazigh.

Metodología: Escuchar y repetir las palabras en grupo.

Que los alumnos subrayen los sonidos difíciles para trabajarlos.

2. El sistema fonológico de tamazight

En el presente apartado se presenta información sobre el sistema fonológico de tamazight.

De acuerdo a Boukhris et al. (2008) la lengua tamazight tiene 29 consonantes y 4 vocales.

Las tablas siguientes (1), (2) (incluyen las 33 unidades fónicas que conforman el sistema fonológico del tamazight).

Lugar de articulación			Modo de articulación								
			labiales	Dentales	alveoalveolare	Palatales	velares	labiovelares	uvulares	faringales	Laringales
Oclusivas	No enfáticas	Sordas		t			k	k ^w	q		
		sonoras	b	d		g	g ^w				
	Enfáticas	Sordas		ṭ							
		Sonoras		ḍ							
Constrictivas	No enfáticas	Sordas		f	ʃ				j	ħ	h
		Sonoras		z	ʒ				ɣ	ʕ	
	Enfáticas	Sordas			ʃ̣						
		Sonoras	m	n							
Nasales				r							
Vibrantes				r̄							
Laterales				l							
Semi-consonantes			w		y						

Tabla 1. La distribución fonológica de las consonantes en el bereber (Boukhris et al. 2008)

Lugar de articulación	Anteriores	Neutros	Posteriores
Grado de apertura			
Apertura mínima	<i>i</i>		<i>u</i>
Apertura a máxima		<i>y</i> <i>a</i>	

Tabla 2. La distribución fonológica de las vocales en el bereber (Boukhris et al. 2008)

3. Descripción fonética de los sonidos del alfabeto de la lengua tamazight

Para la transcripción del alfabeto amazigh se ha optado por los caracteres latinos porque facilita el aprendizaje al estudiante de acuerdo al contexto social en el que radica. Asimismo, añadimos la grafía [ɛ] del griego en la transcripción estándar, la cual es la más extendida y aceptada de la variante del tamazight propia del Atlas. Con respecto al alfabeto, el amazigh tifnagh es el que se ha usado por el Instituto Real de la Cultura Amazigh (IRCM).⁷ Sin embargo, constatamos en ese alfabeto que ciertas grafías están repetidas y subpuntuadas para distinguir la diferencia de pronunciación que existe entre cada una de ellas.

Las letras repetidas D Ḍ



- La letra /**D**/ es un oclusiva, dental sonora, se pronuncia cerrando por completo el canal vocal y aplicando o acercando la lengua a la cara interior de los incisivos con vibración de las cuerdas vocales, como la **d** de la palabra española dar y la palabra francesa deus. En tamazight tenemos los siguientes ejemplos en (1):

(1) a. ida ‘se fue’

b. adrar ‘montaña’

- La letra /**Ḍ**/ es una oclusiva, dental subpuntuada sonora, se pronuncia cerrando por completo el canal vocal, aplicando o acercando la lengua a la cara interior de los incisivos y desplazando el punto de articulación hacia la zona del velo del paladar con vibración en las cuerdas vocales, como el ejemplo en (2).

(2) a. aḍḍur ‘ciego’

⁷ Adaptamos a nuestra propuesta el sistema fonológico propuesto por IRCAM.

b. aluḍ ‘lodo’

H H

• La letra /**H**/ jamás es muda. Se pronunciará emitiendo desde la faringe con cierta fuerza el aire de la garganta, sin vibración en las cuerdas vocales. Como en la pronunciación andaluza de j en “mujer” y la pronunciación inglesa “hometown”, el cual contrasta con el tamazight, como en (1).

- (1) a. wahah ‘este’
b. hbach ‘busca’

• La letra /**Ḥ**/ subpuntuada se pronunciará emitiendo desde la laringe con cierta fuerza el aire de la garganta, sin vibración en las cuerdas vocales, como el ejemplo en (4).

- (4) a. amḥrouch ‘activo’
b. aḥyoud ‘loco’

R R

• La letra /**R**/ se pronunciará no tensa como la **r** simple como en español “cara”; ejemplos de tamazight que contienen este sonido son: tadart “casa”. En tamazight se articula atenuada, como hemos visto, o enfatizada; la fórmula para distinguir entre ambas (**R**/**Ṛ**) radica en la audición y en la práctica constante. Como el ejemplo en (5).

- (5) a. arad ‘dame’
b. irdan ‘cereal’

• La letra /**R**/ doble precedida de una vocal se pronunciará con énfasis como la r doble castellana en carro.

- (6) a. aṛwal ‘corre’
b. abraṇi ‘extranjero’

S Ṣ

• La letra /**S**/ se pronunciará el sonido s como en la palabra francesa sur ‘sobre’ y en el ejemplo de tamazight (7).

- (7) a. asyd ‘la luz’
b. amsmar ‘clavado’

• La letra /**Ṣ**/ subpuntuada se pronunciará emitiendo una salida continua del aire que produzca cierta fricción o roce en los órganos bucales, aplicando o acercando la lengua a la cara interior de los incisivos y desplazando el punto de articulación hacia la zona del velo del paladar, sin vibración en las cuerdas vocales. Como las palabras castellanas: salón, sobre, santo, etc. y las palabras francesas como: salut, santé, etc. Ejemplos de palabras tamazight que contienen este sonido son:

- (8) a. aṣmyd ‘frio’
b. ṣhad ‘duerme’

T Ṭ

- La letra /ṭ/ se pronunciará como la **t** de las siguientes palabras castellanas: “tímo”, “tú”, etc. y como la **t** de las palabras francés: “timbre”, “tigres”. Ejemplos de tamazight que incluyen este sonido son: ṭarbat “muchacha”, ṭafuṭ “el sol”.

- La letra /T/ subuntuada se pronunciará cerrando por completo el canal vocal, aplicando la lengua a la cara interior de los incisivos superiores y desplazando el punto de articulación hacia la zona del velo del paladar, sin vibración de las cuerdas vocales, como la **t** francesa en la palabra temps ‘tiempo’, y en el ejemplo de tamazight (9)

(9) a. atarō ‘garrafón’

b. talmita ‘sabana’



- La letra /Z/ se pronunciará acercando la lengua a la cara interior de los incisivos emitiendo una salida continua del aire que produzca cierta fricación o roce en los órganos bucales, con vibración en las cuerdas vocales. Como la **S** francesa en situación intervocálica en las palabras “poison”, “maison”. Ejemplos de tamazight que contienen este sonido son:

(10) a. azul ‘Saludo del corazón’

b. azalmad ‘izquierda’

- La letra /Ẓ/ subpuntuada se pronunciará acercando la lengua a la cara interior a los incisivos y emitiendo una salida continua del aire que produzca cierta fricación o roce en los órganos bucales permitiendo parcialmente que la corriente espirada salga también por la nariz, con vibración en las cuerdas vocales.

C Ć

La letra /C/ se pronunciará acercando el dorso de la lengua a la parte anterior del paladar y emitiendo una salida continua del aire que produzca cierta fricación o roce en los órganos bucales, sin vibración en las cuerdas vocales. Como sh en la palabra “she” del inglés o como la ch en la palabra “chez” del francés. Ejemplos de tamazight que representativos de este sonido son los de (11)

- (11) a. aċam ‘vete’
b. dawac ‘bajo de ti’.

- La letra /ċ/ subpuntuada se pronunciará cerrando por completo el canal vocal aplicando la lengua a la cara interior de los incisivos superiores, sin vibración en las cuerdas vocales como la ch en la palabra castellana «chaqueta». Ejemplo de la lengua tamazight iċa “comió”

G Ğ

La letra /G/ se pronunciará cerrando por completo el canal vocal y desplazando el punto de articulación hacia la zona del velo del paladar sin vibración en las cuerdas vocales. Como la g en la palabra francesa “gâteau”. Ejemplos en tamazight que contienen este sonido son:

- (12) a. gani ‘espera’
b. galxak ‘te lo jura’.

- La letra /Ġ/ subpuntuada, se pronunciará emitiendo una salida continua del aire que produzca cierta fricación o roce en los órganos bucales y desplazando en punto de articulación hacia la zona del velo del paladar con vibración en las cuerdas vocales. Se

pronunciará como la r parisina del francés en la palabra “plus tard”. Tenemos en tamazight ejemplos como en el ejemplo (13):

(13) a. iǧwda ‘guapo’

b. aǧdar ‘traidor’

b j x ε f q k l m n w p y

• La letra /b/ se pronunciará como la b en castellano. Ejemplo de tamazight:

(14) a. baba ‘mi padre’

b. abrid “camino”.

• La letra /j/ se pronunciará formando rápida y sucesivamente entre los mismos órganos un cierre completo del canal vocal y una emisión de salida continua de aire que produzca cierta fricación o roce en los órganos bucales, aplicando el dorso de la lengua a la parte anterior del paladar con vibración en las cuerdas vocales. Tenemos el ejemplo (15) de tamazight:

(15) a. amjoud ‘calvo’

b. youja ‘deja’

• La letra /**dj**/ representa el sonido de dj en “Djibuti” tal como los franceses lo pronuncian, o lo que es lo mismo, suena como la /y/ precedida de una /d/ en la palabra española adyacente”. Tenemos el ejemplo (16) en tamazight

(16) a. adjet ‘déjalo’

b. iħdjit ‘la necesita’

• La letra /**X**/ se pronunciará como la /j/ castellana en la palabra “caja”, “rojo”, etc. En tamazight tenemos los siguientes ejemplos:

(17) a. ixmem ‘reflexionar’

b. xarach ‘cuidado’

• La letra /**ɛ**/ es diferente de /a/ que se articula con esfuerzo en la garganta y cuyo sonido se acerca al final del balido de una oveja. Es una consonante gutural propia de las lenguas orientales. Sin equivalente en las lenguas europeas. • La letra f / f / se pronunciará como la /f/ castellana. En tamazight tenemos los ejemplos siguientes:

(18) a. aεrim ‘joven’

b. iεatar ‘tardó’

• La letra /**q**/ se pronunciará cerrando por completo el canal vocal y desplazando el punto de articulación hacia la zona posterior del velo del paladar sin vibración en las cuerdas vocales. Como una k velarizada. En tamazight tenemos los ejemplos siguientes:

(19) a. iqmr ‘estrecho’

b. iqn ‘está cerrado’

• La letra /k/ se pronunciará cerrando por completo el canal vocal y desplazando el punto de articulación hacia la zona anterior del velo del paladar, sin vibraciones en las cuerdas vocales. Como la c castellana en la palabra “casa” o la k francesa en la palabra “kilo”.

Ejemplos de palabras tamazight conteniendo este sonido son:

(19) a. amdakul ‘amigo’

b. akal ‘tierra’

• La letra /L/ se pronunciará como la l castellana. Ejemplos de tamazight que contienen este sonido son:

(20) a. aslmad ‘profesor’

b. aylid Yuba II ‘el rey Yuba II’

• La letra /M/ se pronunciará como la m castellana. Ejemplos de tamazight que representan este sonido son:

(21) a. manic ‘¿dónde estás?’

b. amdakul ‘amigo’

• La letra /N/ se pronunciará como la n francesa nom, prenom. En tamazight se encuentra en palabras como en el ejemplo (21)

(22) a. andou vamos

b. winč ‘tuyo’

- La letra /W/ semiconsonante se pronunciará como la u en la palabra castellana “bueno”.

En tamazight se encuentra en ejemplos como

(23) a. awed ‘dame’

b. awal ‘el dialogo’

- La letra /P/ se pronunciará como la p castellana. Es un sonido ajeno al tamazight que se ha tomado prestado del castellano y del francés. en francés se encuentra en las palabras siguientes:

(24) a. pour ‘para’

b. parler ‘hablar’

- La letra /Y/ semiconsonante se pronunciará como la i en la palabra castellana “piano”. En tamazight se encuentra en las palabras siguientes:

(25) a. iqrab ‘cerca’

b. ifsta ‘callado’

Ejercicio

- 1) Escribir en la pizarra los nombres de los estudiantes y pedirles deletrear (primero deletrea tu nombre para ayudarles a entender el significado del verbo deletrear) como, por ejemplo: Fatima, F-T-I-M-A
- 2) Diles a tus alumnos que pongan especial atención al ver el video del alfabeto amazigh a cómo se escribe el nombre de las letras; al mismo tiempo puedes transmitirles los conceptos de *ver*, escuchar, prestar atención... para sentar bases para favorecer la comprensión de tus alumnos.

Tayunt 2

Objetivo: Prueba la observación de los estudiantes y las habilidades intelectuales.

Analizar con los estudiantes las estrategias que utilizaron para recordar el máximo número de palabras.

Hacerles pensar en las estrategias de memorización, como memorizar en filas, en columnas u organizar las palabras en grupo. Sin embargo, la memorización no es la meta final del Pensamiento Crítico.

Pregunta esencial: ¿Cuáles son las formas que empleamos en el momento de saludar a una persona?

Destreza intelectual: Enfatizar la humildad intelectual: radica en reconocer que uno no debe pretender que sabe más de lo que realmente sabe.

Estándar de evaluación: Lógica: ayudar al alumno a ordenar las ideas de manera que se interrelacionen entre sí para dar más significado a las nuevas informaciones recibidas.

Tiempo: 120 minutos.

Materiales: Viñetas de diferentes objetos, grupos de palabras que pertenecen al mismo campo semántico.

Actividad: La manera eficaz de trabajar los conceptos es iniciar la actividad con la presentación visual o con la enumeración verbal de los objetos y frases que son necesarios para el desarrollo de esa actividad.

Metodología: Puede comenzar pidiendo a los alumnos que asocien palabras con viñetas en grupo pequeño. Invita a los alumnos a leer sus propias listas de palabras en voz alta.

Pedir a los agrupos que se cambien las listas de palabra.

1. Lamd awal ntmazight 'aprender el vocabulario de tamazigh'



Argaz



Abrid



Adrar



Tafdist



Ifegar



Afus



Afgay



Imaj



Amhrouch



Irdan



Amdakul



Tamatout



Aman



aqrab



rkursi



amsmar



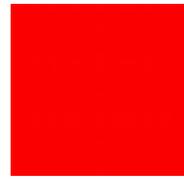
Uli



itri



awal



azgaġ

2. Awal 'el diálogo'



Tifawin

Mouha: tifawin a hadu

'Buen día hadu'

Hadu: tifawin a mouha, maytenit

'Buen día Mouha ¿qué tal?'

Mouha: labas, iċag maċya lħal.

'Bien, ¿y tú cómo estás?'

Hadu: thana izyal lħal. Kulċi ihna saeta.

'Todo está bien por el momento'

Mouha: tanmirt. Tanhal alċan lmart ayġan *'Gracias. Cúdate, hasta luego'*

3. Expresiones para saludar:

- **Tifawin** *'Buen día'*
- **Timenswin** *'buena tarde'*
- **Maytenit** *'qué tal?'*
- **Maċya lħal** *'¿cómo estás?'* / **Machtya dounit** *'¿cómo te va?'* (**Masculino**)
- **Mamya lħal** *'¿cómo estás?'* / **mamtya dounit?** *'¿cómo te va?'* (**Femenino**)

Ejercicio

1) Asociar las frases siguientes con las fotos correspondientes.

- a) Ma tansa lbluza tazagaġt *'mi madre lleva la blusa roja'*
- b) Ultma taqim irkursi *'mi hermana está sentada en la silla'*
- c) Aqrab iswl oujdid *'la cartera esta nueva'*
- d) Tarbat latsa aman *'la chica está tomando agua'*



2) Completar el diálogo siguiente.

Mouha: timenswina amdaklulino

Hadu:

Mouha:

Hadu: Kulçi ihna sa3ta.

Mouha: Tanhal alçan lmart aydan

Tayunt 3

Objetivo general: Ayudar a los alumnos a entender las palabras asociadas con los colores

Pregunta esencial: ¿Cuáles son los colores que emplea la lengua?

Destreza intelectual: Integridad intelectual: aceptar y respetar las diferencias de las personas que nos rodean.

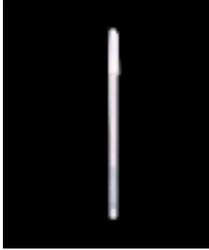
Estándar de evaluación: Pertinencia: ayuda a desarrollar las implicaciones que tiene un tema o situación

Tiempo: 120 minutos.

Materiales: Objetos de diferentes colores, fotos.

Metodología: Presentar a los estudiantes los diferentes colores de objetos. Preguntar a cada alumno cuál de los colores te gustan. Los estudiantes observarían con atención el objeto, luego dicen, por ejemplo, mochila roja, mi amigo lleva un pantalón azul, etc. Se les da la libertad para que den su opinión guiados por medio de preguntas.

1. Ikwlan 'colores'



Umlil



Abrcan



Azyza



Awrag



Azrwal



Azgag

2. Awal 'el diálogo'



A: Samhi, çiy stylo Azgag

'perdón, dame la pluma roja'

B: Urguri stylo Azgag

'no tengo la pluma roja'

A: Isgourm stylo azyza?

'¿y tienes la pluma verde?'

B: Urguriç

'no tengo'

A: Imayguram?

'¿y qué tienes?'

B: guri stylo azrwal d awrag

'tengo la pluma azul y amarilla'

3. Expresiones para pedir algo

- εfaç, çiy stylo azgağ *‘por favor, dame la pluma roja’*
- Hağç azgağ *‘toma la pluma roja’*
- Urgan
- Ğuri *‘tengo’*
- Isğourm stylo azyza? *‘¿y tienes la pluma verde?’*
- *Urgan* *‘no tengo’*

La estructura general de la negación consiste simplemente en añadir el prefijo **ur** que se agrega al verbo. Por ejemplo:

- **Urili** *‘no hay’*
- **Urtdux ğar scuela** *‘no voy a la escuela’*

4. La conjugación del verbo tener ‘ğuri’

a) El presente de indicativo del verbo tener en la acepción de poseer una cosa:

persona	Singular	Plural
1persona	Nak ğur- i <i>‘tengo’</i>	Nokni ğur- x <i>‘tenemos’</i>
2persona	Chag (M) ğur- ç <i>‘tienes’</i> Cham (F) ğur- m <i>‘tienes’</i>	Kunni ğur- un <i>‘tenéis’</i>
3persona	Neta (M) ğur- s <i>‘tiene’</i> Netat (F) ğur- s <i>‘tiene’</i>	Nehni (F) ğur- sn <i>‘tienen’</i> Nehanti(M) ğur- sn <i>‘tienen’</i>

b) El presente de indicativo del verbo tener en la acepción de contener o padecer:

	Singular	Plural
1 persona	Di- y asmed 'tengo frio'	Di- nx tawla 'tenemos fiebre'
2 persona	Di- k (M) D- ym (F) asmed 'tienes frio'	Di- youn tawla 'tenéis fiebre'
3 persona	(M, F) Di- s asmed 'tiene frio'	(M,F)di- ysan tawla 'tienen fiebre'

Ejemplos:

- May dis gqraba? *'¿qué contiene esa bolsa?'*
- May gurm gfus? *'¿qué tienes en la mano?'*
- May dym gdmar? *¿'qué te pasa en tu pecho?'*
- Maçta iğurs iqarydan? *'¿cuánto tiene de dinero?'*

1. Los nominativos sujetos

	Singular	Plural
1 persona	Nak 'yo' indica (f,M)	Nokni 'nosotros'(as) Indica (f,M)
2 persona	Chag 'tú' (m) cham'tú' (F)	Kunni 'vosotros' (as) indica (f.M)
3 persona	Neta 'él' (m) Netat (F)	Nehni 'ellos' indica (M) Nehanti 'ellas' indica (F)

Los pronombres personales nominativos designan los participantes del discurso, indicando el rol de cada individuo. La 1 persona indica al hablante, la 2 persona indica al oyente y la 3 persona hace referencia a los demás, los que están fuera de la conversación:

Ejemplos

- Nak Zi amur noukouch *'Yo soy de Marruecos'*
- Netat zi Madrid? *'Ella es de Madrid'*
- Kunni zi rabad? *'¿Vosotros sois de Rabat?'*

5. Adjetivos de color se concuerdan en género y nombre con el sustantivo

Ejemplos:

Masculino	Femenino	Plural masculino	Plural femenino
Umlil	tumlilt	umlilin	tumlilin
azgaġ	tazgaġt	izgaġin	tizgaġin
azyza	tazyzatwt	izyzawan	tizyzawin

Ejercicio

1) Completar las frases siguientes con la conjugación adecuada del verbo **ğuri** o **diy**.

a) Tarabt..... iqrydan ğfus, tra atdu ğar cinema hama atzar youn lfilm oujdid.

'La muchacha tiene dinero en la mano, quiere ir al cine para ver una nueva película'

b) Nak.....tawal rix adux ğar adbib aska. *'yo tengo fiebre quiero ir al hospital mañana'*

c) Nehni.....bouhyouf.ran adćyan dgy. *'ellos tienen hambre quieren comer ya'*

d) ultma.....tadart tghouda. *'mi hermana tiene una casa bonita'*

2) Formar cinco frases usando los pronombres personales.

- 1).....
- 2).....
- 3).....
- 4).....
- 5).....

Tayunt 4

Objetivo general: Ayudar a los alumnos a trabajar en equipo. Ayudará a los alumnos a desarrollar la capacidad de comunicarse claramente entre ellos.

Pregunta esencial: ¿Cuáles son las diferentes estructuras que se utilizan para solicitar información?

Destreza intelectual: Integridad intelectual: aceptar y respetar las diferencias de las personas que nos rodean.

Estándar de evaluación: Veracidad. Es necesaria para poder verificar el aprendizaje de los alumnos. Los alumnos expondrán ideas que deberán ser ciertas con relación a las viñetas que se emplearán. Además, podrán dar ejemplos y detalles de lo aprendido.

Tiempo: 120 minutos.

Materiales: Viñetas de diferentes lugares.

Actividad: Organizar las viñetas que forman una calle (calle, farmacia, café, tienda...), partiendo de las fotos, contestar a unas preguntas de comprensión a partir de las viñetas.

Metodología: Fotografía de una persona que pregunta por un lugar (farmacia, escuela, café...). En pareja se comunican a través de pregunta-respuesta; uno pregunta por la dirección de la escuela y el otro responde.

1. awal 'el diálogo' nak adjarnam oujdid 'soy tu nuevo vecino'



Lbanka



Ifarmacian



Imaktaba



A: samhi, nak ajarnam oujdid.

'Perdón, soy tu nuevo vecino'

B: yam, mrahba

'Si, bienvenida'

A: samhi, ¿mani tusad lmasbana?

'Perdón, ¿dónde está la lavandería?'

B: dou niçan altawat farmacian, amz abrid azalmad diss aytla.

'Todo derecho hasta la farmacia, a la izquierda ahí está la lavandería'

A: tanmirt

'Gracias'

1. Preposiciones de lugar:



ɥaman	<i>'cerca de'</i>	ğartɥyr	<i>'detrás'</i>
enyr	<i>'entre'</i>	ğardat	<i>'delante'</i>
daw	<i>'bajo'</i>	ğarny	<i>'arriba'</i>
ğarjaj	<i>'adentro'</i>	ğarbara	<i>'afuera'</i>

2. Expresiones para pedir información de un lugar



Tala cân lfamacian taman lbanka? *'¿Hay una farmacia cerca del banco?'*

Ayh, tala yout taman labanca *'Si, hay una cerca del banco'*

Uhu, urtli agoud yout taman lamasbanana *'no hay ninguna cerca de lavandería'*

Ila lapicin da? *'¿Hay una piscina por aquí?'*

Ayh, ila *'si, hay'*

Uhu, urtli *'no, no hay'*

Ejercicio

¿Tala çan cinema taman lafarmcian? *‘¿hay un cine cerca de la farmacia?’*

.....

¿Tala çan scuela tamang? *‘¿Hay una escuela cerca de nosotros?’*

.....

Ila çan souq itandimta? *‘¿Hay un mercado en esa ciudad’*

.....

Tayunt 5

Objetivo general: Ayudar a los alumnos a entender la importancia de tomar decisiones correctas.

Aprender cómo usar palabras adecuadas desde el punto de vista de la comunicación para contestar correctamente en diferentes situaciones.

Pregunta esencial: ¿Qué aspectos se consideran para actuar adecuadamente en una situación comunicativa?

Destreza intelectual: Empatía intelectual

Estándar de evaluación: Claridad es un estándar necesario para poder clarificar el contenido de la lección con ejemplos que expresan diferentes situaciones comunicativas.

Tiempo: 60 minutos.

Materiales: Viñetas de diferentes lugares, videos...

Preguntas de discusión: ¿Creen ustedes que si está bien preguntar a cualquiera para pedir información sobre algo?

¿Cómo harías para salir de un lugar que desconoces?

¿Qué opinas sobre tu amigo que pregunta a un desconocido sobre un lugar?

Metodología: Los estudiantes hablan de una situación en la que piden información de un lugar. Preguntarles: ¿Cómo le hicieron para llegar al lugar que buscaban?

Pedir en grupo que escriban en una lista las palabras que usaban para pedir información.

1. Awal 'El diálogo'



Uraçibayn myess nhmed? *'¿has visto el hijo de Ahmed?'*



Hamid: Azul amdaklino

'Hola mi amigo'

Rachid: Azul hmid, maytenit?

'Hola Hamid, ¿cómo estás?'

Hamid: Izyal lhal

'Estoy bien'

Rachid: Uraçibayn myess nhmed?

'¿No has visto el hijo de Ahmed?'

Hamid: Wana daytsawal gr lawaçoun

'Es ese quien habla con los niños'

Rachid: Tanmirt urdmix atafax dahah *‘gracias, no pensé que iba a encontrarlo aquí’*

2. Los pronombres demostrativos

	Masculino	femenino	neutro	masculino	femenino
Proximidad en el espacio al hablante	Wahah/ este	Tahah/ esta	Aya/ esto	Wani/ <i>estos</i>	Tina/ <i>estas</i>
Cierta proximidad en el espacio	Wana/ <i>ese</i>	Tna/ <i>esa</i>	Ayina/ <i>eso</i>	Wenhah/ esos	Tihah/ <i>esas</i>
Lejanía en el espacio y tiempo al hablante y oyente	Wen/ <i>aquel</i>	Tenna/ <i>aquella</i>	Ayna/ <i>aquello</i>	Nhni/ <i>aquellos</i>	Tinni/ <i>aquellas</i>

3. Ejemplos para usar los demostrativos

- Tahah dultma *‘esta es mi hermana’*
- Tahah eti *‘esta es mi tía’*
- Aya igouda *‘esto es bueno’*



- Sustituyen al nombre e indican su relación con las personas gramaticales, el espacio y el tiempo.
- Los demostrativos neutros se usan para identificar una cosa que no se conoce o de la que no se quiere hablar. No se usan nunca para las personas

Ejercicio

2.- Señala los pronombres demostrativos que aparecen en estas oraciones:

- 1) wahah iswal imazi xaf wen *'este es más joven que aquel'*
- 2) Tana tarbat tamzyant nalfamila *'esa es la muchacha pequeña de la familia'*
- 3) Tεqalt xaf ayna itanyt idaly *'Recuerda aquello que me dijiste ayer'*
- 4) Aya igouda *'esto es bueno'*
- 5) Mata uya? *'¿Qué es eso?'*

Tayunt 6

Objetivo general: Ayudar a los alumnos a entender la importancia de tomar decisiones basadas en evidencias.

Desarrollar en el alumno la confianza y dar juicio con argumentos lógicos.

Pregunta esencial: ¿cuáles son las estructuras lingüísticas que empleamos en situación de comprar un objeto?

Destreza intelectual: Confianza en la razón.

Estándar de evaluación: pertinencia: ayuda a desarrollar las implicaciones que tiene la situación de comprar algo en una tienda.

Tiempo: 60 minutos.

Materiales: mochilas, objetos, relojes.

Preguntas de discusión ¿Creen ustedes que si compran un objeto barato se les va a salir mejor?

¿Qué características tiene un buen objeto (celular)?

¿Te sientes verdaderamente preparado para tomar decisión en la compra de un objeto?

Metodología: presentar a los estudiantes dos carteras. Preguntarles cuál les gusta más y porqué. Comentar a los estudiantes qué aspectos interesa que se observen a la hora de comprar: características de los objetos y la marca. Usar el estándar de la claridad y la relevancia para evaluar el pensamiento. Los estudiantes observarían con atención el objeto. Se les da la libertad para que den su opinión guiado por medio de preguntas. Luego de la discusión, cada alumno nos dice por qué quiere comprar esa cosa y no la otra.

1. Rix azrax çaw wqrab iterymet? ‘¿Quiero ver una bolsa para mi hija?’



2. Awal ‘El dialogo’



Cliente: Azul ‘Hola’

Comerciante: Azul ‘Hola’

Cliente: rix azrax çaw wqrab iterymet

‘Quiero ver una bolsa para mi hija’

Comerciante: ğhourî syen lwan: aqrab azyza dawrag

“Tengo dos colores: bolsas verdes y rojas”

Cliente: mani ila aqrab azrqi?

‘¿Dónde está la bolsa verde?’

Comerciante: ila sourin taman labab

“está ahí cerca de la puerta”

Cliente: mani lan israwal lawaçon?

‘¿dónde están los pantalones de los muchachos?’

Comerciante: arzu dess

‘Busca ahí’

El pronombre interrogativo ‘mani’ y el pronombre demostrativo neutro ‘aya’

La partícula **mata** equivale a ‘qué’, combina con el pronombre neutro para formar una oración copulativa interrogativa. El pronombre toma el prefijo **u-** por ejemplo, ¿mata u-ya? ‘¿Qué es esto?’, también combina con nombres y verbos para cuestionar qué cosa quieres.

Ejemplos

- ¿Mata u-ya?

¿Qué es esto?

- Aya aqrab

‘Esto es una bolsa’



- ¿Mata u-ya?

‘¿Qué es esto?’

- Taha tasarwt lhab



'Esta es la llave de la puerta'

- ¿Mata u-ya?
'¿Qué es esto?'

- Waha amur
'Esta es una segadora'



Ejercicio

.....?



.....?



.....?



Tayunt 7

Objetivo general: Introducir el concepto de comunicación y ayudar a los alumnos a entender importancia de comunicarse claramente. Los alumnos llegan a ser capaces explicar la información recibida y dar ejemplos.

Pregunta esencial: ¿Qué estructuras se emplean para preguntar por el país o nacionalidad de una persona?

Destreza intelectual: Perseverancia intelectual: estar consciente de decir la verdad aún se tenga que enfrentar a dificultades.

Estándar de evaluación: claridad. El alumno debe dar ejemplos de su propio conocimiento de las estructuras empleadas en la lección.

Tiempo: 120 minutos.

Objetivo: Preguntar a tus amigos de dónde son. Respetar las diferencias y semejanzas de los demás.

Materiales: banderas, fotos, hojas de trabajo y videos.

Metodología: Observar unos dibujos que representan las banderas de diferentes países.

El docente hace una lectura del texto dos veces.

El docente solicita a los alumnos hacer una lectura silenciosa del texto. El docente hace preguntas de comprensión: (¿de qué habla el texto?

¿Qué palabra se repite más?, ¿La idea del texto?, ¿qué representa la bandera en la foto?

1. mata tamazirt ayttyt? ‘¿De qué país eres?’



2. Awal ‘el dialogo’



Mouha: tifaween, nak Mouha. Oujdid gourn ilmadrassa

‘Buenos días, soy Mouha. Acabo de ingresar en la escuela’

David: tifaween, nak David agounak oujdid ilmadrassa.

‘buenos días, soy David, yo también soy nuevo en la escuela’

Mouha: uho. mata tamazirta ayttyt?

‘Ok. ¿De qué país eres?’

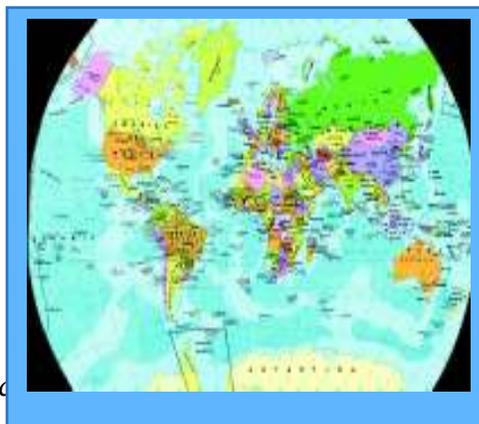
David: zi spaña. Içag?

‘De España. ¿Y tú?’

Mouha: nak zi amur nukouch ‘Soy de Marruecos’

David: tamazirt tğouda! ‘¡un país lindo!’

Los países del mundo “timezar ndounit”



- mata tamazirt aytıt?

‘¿De dónde eres?’

- nak zi amur nukouch

‘Soy de Marruecos’

- Oujdid ghourn ilmadrassa

‘Ad

agounak oujdid ilmadrassa

‘Yo también, soy nuevo en la escuela’

- nak aryaz.

‘Yo soy hombre’

- nak amurakuçy.

‘yo soy marroquí’

- Nak zi amur noukoch
‘Yo soy de Marruecos’



- Chag zi Imexique?
“¿Tú eres de México?”



- Antat zi merican
“Ella es de EE. UU”



- Nhini zi alemán
“Ellos son de Alemania”



En la lengua tamazight las cláusulas con predicados no verbales nominales se expresan mediante la yuxtaposición de sus argumentos:

- nak aryaz
‘yo soy hombre’
- nak amghrabi
‘yo soy marroquí’
- cham tamtout
‘tú eres mujer’

Ejercicio

1) mata tamazirt aytyt? *¿De dónde eres?*

.....

2) Chag zi lmexique? *“¿Tú eres de México?”*

.....

3) Antat zi merican? *“Ella es de EE. UU”*

.....

4) Zi mani tya antat? *“¿de dónde es ella?”*

.....

Tayunt 8

Objetivo general: Introducir el concepto de analizar y hacer que los alumnos piensen en la importancia de la familia.

El que piensa críticamente analiza la información y separa cada componente del conjunto.

Pregunta esencial: ¿Cuáles son los vínculos entre los miembros de la familia?

Destreza intelectual: Autonomía intelectual: aprender a pensar por sí mismo, a dominar su proceso mental de razonamiento

Estándar de evaluación: Amplitud: amplía la información considerando varias perspectivas. Los alumnos expondrán ideas que deberán ser amplias con relación a los vínculos entre los miembros de la familia.

Tiempo: 120 minutos.

Objetivo: Analizar los vínculos de la familia

El alumno llega a describir en su lengua étnica cada miembro de su familia

Preguntas de discusión: ¿Creen que están haciendo lo que hace felices a sus papás?

¿Qué puede hacer una mamá para que su hijo sea feliz?

Materiales: video, fotos...

Metodología: Observar una foto que representa la familia de un alumno.

El docente hace preguntas a los alumnos que ven en la foto.

El docente hace preguntas de comprensión: ¿de qué se trata la foto?,...

¿Cuántas personas hay en la foto?, ¿imaginen qué relación tienen?

1. Lfamilano 'mi familia'



Bahnini "abuelo", **nana** "abuela", **ba** "padre", **emi** "tío", **eti** "tía"

ima "hermano", **ultma** "hermana" **mami** "hijo" ili "hija"



Bahnini d



.....



.....



.....



.....



.....

2. awal 'conversación'



Fatiha: Sywali xaf imaç dultmaç; many lxadman?

‘Háblame de tu hermano y tu hermana ¿en que trabajan?’

Hicham: Ayh, ultma latxadam gðbib

‘Sí, mi hermana trabaja en el hospital’

Fatiha: Eh, mada taga?

‘Oh, ¿qué hace?’

Hicham: Tya tafmleyt.

‘Es enfermera’

Fatiha: imaç mady taga?

“¿Y tu hermano que hace?”

Hicham: ima lmousswyr aga laytsawar ilfrawih dtamgha.

“Mi hermano es fotógrafo, toma fotos en fiestas y bodas”

Ejercicio

1) Sywali xaf lfamilanè *'háblame de tu familia'*

.....

.....

.....

2) Mcta isguassa gar imac? *'¿Cuántos años tiene tu hermano?'*

Ima gurs

Tayunt 9

Objetivo general: Estimular en los estudiantes buenos hábitos, por ejemplo: orden, organización, disciplina y dar importancia a lo prioritario.

Pregunta esencial: ¿Cómo podemos aprovechar mejor del tiempo?

Destreza intelectual: Perseverancia

Estándar de evolución: Precisión: ayudar a los alumnos a identificar la diferencia entre los adverbios de la lengua para llegar al empleo preciso de los mismos en situación comunicativa.

Tiempo: 120 minutos.

Materiales: Copia de la hoja, video que trata programa de una persona pública.

Preguntas de discusión: ¿Qué piensas que ocurriría si alguien siempre llega tarde?

¿Qué crees que es mejor, ver una película o preparar las tareas?

Metodología: El maestro reparte a cada alumno una hoja con información sobre un diario personal.

Explica a los alumnos qué van a explorar acerca de que como se debe organizar el tiempo durante una semana. Se requiere que el profesor los guíe para hacer un programa y dar la prioridad a ciertos puntos.

Los estudiantes observarían con atención el programa de sus compañeros. Luego de la discusión, cada alumno nos dice por qué hizo ese programa para organizar su tiempo.

Buscar el momento adecuado para analizar con los estudiantes los errores y no avergonzarlos ante sus compañeros.

1. Awal 'El dialogo'



A: mata wassa? '¿Qué día es hoy?'

B: assa akrass 'Hoy es martes'

A: idaly asaynas? '¿Ayer fue lunes?'

B ayh, idaly asaynass y waska akuas 'si, ayer es lunes y mañana será miércoles'

2. Los adverbios de tiempo



Idali 'ayer', **Assa** 'hoy', **aska** 'mañana', **azarwaska** 'pasado mañana', **semana naydydan** 'la semana próxima', **semana nagzryn** 'la semana pasada' **ayur naydydan** 'el mes próximo', **iswal**, 'todavía', **dgi** 'ahora', **dgi nyt** 'ahora mismo'

3. Expresiones que emplean adverbios de tiempo

- aska akrass? 'Mañana es martes'

Uhu, aska assanas 'No, mañana es sábado'

- azarwaska aynass 'pasado mañana es domingo'

eih, azrwaska ayna 'si, pasado mañana es domingo'



4. Posición

Los adverbios de tiempo normalmente van al principio o al final de la oración.

Ejemplos:

- ba ira adydu ġar lalman **ayur naydydan** ‘mi padre quiere ir a Alemania el mes próximo’
- Aska adux ġar suq ‘mañana voy al mercado’
- Asgwass **aydydan** adawlX ‘el año próximo voy a casarme’
- Ajarnax ġurs tamaġra azrwaska. ‘Nuestro vecino tiene la boda pasado mañana’

5. Los días de la semana ‘ussan imalass’



Asynas ‘lunes’ Akras ‘martes’ Akuas ‘miércoles’ Assemwas ‘jueves’

Assydyas ‘viernes’ Assanas ‘sábado’ Aynas ‘domingo’

- assanas du aynass gan ixf umalass

‘sábado y domingo se consideran fin de semana’

- asynass al aynass gan imalass

'de lunes a domingo es una semana'

Ejercicio

1. En cada grupo de palabras hay un adverbio. Subráyalo.

1)Tadart 2)Iğouda 3)aska	4)Asnat 5)Iğsif 6)Iça	7)Aynas 8)Dği 9)asmayd
10) Dği nyt 11) Aziza 12) Uçi	13) Dounit 14) Ağrum 15) azarwaska	16) Iđali 17) Isw 18) aman

2. Verbos para formar oraciones que indiquen lo que te gusta hacer el fin de semana:

adyrax takurt *'jugar el futbol'*

.....

rix adwx ğar lfamilya *'quiero ir a visitar mi familia'*

.....

adux ğar cinema *'ir al cine'*

.....

Adyanyx izlan *'cantar'*

.....

rix adsnwx *'quiero cocinar'*

.....

rix adynax *'dormir'*

.....

Tayunt 10

Objetivo general: Interiorizar valores de respeto hacia las diferencias y semejanzas de otras personas a fin de promover la convivencia entre los demás que nos rodean.

Estimular en los estudiantes buenos hábitos, como respetar, dialogar y ser comprensivos.

Pregunta esencial: ¿Cuáles son las formas empleadas para describir una persona?

Destreza intelectual: Coraje o entereza intelectual

Estándares de evaluación: Relevancia: se aplica tanto a un argumento como a una comunicación

Tiempo: 120 minutos.

Materiales: Fotos de personas famosas...

Preguntas de discusión:

¿Qué es respetar las diferencias?

¿Qué valores interactúan con respecto a los demás?

Metodología: Se les pide a los estudiantes buscar imprimir de internet perfil

de figuras famosas. Se parte de un perfil de una figura para

describirlo. Se puede discutir y anotar el vocabulario en la pizarra.

1. Myçmy tya antat? '¿cómo es ella?'



Açkuç "cabello"



Açkuç azeri igzif



Açkuç hippi



Tamart d mustaç



Amjoud

issgussan "edad"



Leyal



Taerymt



Imqur



Awssar

Taqada “altura”



Tg'izif



urtg'izif uric'iten



ic'iten

2. Expresiones para describir una

- Ba ic'iten ha gurs A'cku'c umlil, iwssir
'mi papa es de estatua baja, tiene cabello blanco y es viejo'
- Ultma gurs A'cku'c az3ri h ig'izif *'mi hermana tiene cabello rubio y largo'*
- Nak aerym A'cku'cino ic'iten, Tamartino tumlilt h urgurx Imustac'
'soy joven, mi cabello es corto, mi barba es blanca y no tengo bigote'
- Tamdakultino urtg'izif uric'iten, A'cku'cns iya abxan ha ig'izif
"Mi novia no es alta ni baja, su cabello es negro y largo"

3. Los pronombres posesivos

A: Tadtartino tghouda ha tmaqur

'Mi casa es bonita y grande'

B: tomobilano tmazi

'mi carro es pequeño'

Los morfemas que, en tamazight, expresan posesión son afijos que codifican, a su vez, persona y número del poseedor en el nombre poseído, como se ilustra en el nombre -tadtart "casa". Veamos los ejemplos siguientes:

Singular		plural	
1 tadtart-ino	<i>'mi casa'</i>	1 tadtart-nġ	<i>"nuestra casa"</i>
2 tadtart-nċ (M)	<i>'tu casa'</i>	2 tadtart-nun (F, M)	<i>"vuesta casa"</i>
Tadtart-nam (F)	<i>'tu casa'</i>		
3 tadtart-ns	<i>'su casa'</i>	3 tadtart-nsn	<i>"su casa"</i> (de ellos/ ellas)

Ejercicio

1) Describe a tu hermano y a tu hermana *"maċmay yan imam dultmam"*

.....

.....

2) Completa con los posesivos adecuados las frases siguientes:

- | | | |
|-----------------------------|------------|-------------------------------------|
| a) Thah taqrabt.....(yo) | | <i>'Esta es mi cartera'</i> |
| b) Wahah israwal.....(tú,f) | | <i>'este es su pantalón'</i> |
| c) Tadtart.... | (ellas) | <i>'su casa'</i> |
| d) Tamazirt..... | (nosotros) | <i>'nuestro país'</i> |

3) Corregir los errores en negrita de las dos frases siguientes

Nak aerym Aćkuć**inx** ićten, Tamart**ns** tumlilt h urćurx lmustać

Anta ģurs manx urtćzif urićten, Aćkuć**nm** iya abxan ha ićzif

.....

Tayunt 11

Objetivo general: Ayudar a los alumnos a entender estaciones del año y las palabras asociadas con cada estación.

Pregunta esencial: ¿Cuáles son las palabras asociadas con cada estación?

Destreza intelectual: Integridad intelectual: aceptar y respetar las diferencias de las personas que nos rodean.

Estándar de evaluación: lógica: El alumno podrá asociar y estructurar bien las ideas de cada estación.

Tiempo: Dos horas y 30 minutos.

Materiales: Tijeras, colores, pegamento de barra.

Actividad: En el dibujo se puede observar una flor como representativa de la estación de la primavera. Fijándose en el lugar que ocupa la primavera, deberá recortar y pegar las estaciones del año restantes en el orden correcto y además de ello, deberán recortar y pegar el dibujo representativo al lado de la estación a la que corresponde.

Metodología: Los alumnos se pondrán en grupos (estos grupos realizarán un mural de la misma estación). El profesor pide a sus alumnos decorar los murales con los materiales que han traído, y luego se elegirá el mejor mural.

1. Tibbura useggas ‘estaciones del año’

lyali



ćtubr



tyfsa



anbdu



2. Awal ‘conversación’



Fátima: may trit atyt ayur naydidan?

‘¿qué vas a hacer el próximo mes?’

Zinab: guri l3atla, rix adux gr ifran adanyx atfal.

‘tengo vacaciones, quiero ir a Ifran para ver la nieve’

Fátima: Ifran tandimt tguda ićtubr latdoun imyk nmadan.

‘Ifran es una ciudad bonita en invierno, ya, viene mucha gente’

Zinab: icam atadut gar cha wanssa mad atqymt itadart?

‘Y usted va a un lugar o te quedas en su casa?’

Fátima: gnbdu laytili lhal ihma, rix adux gar labhar.

‘en verano hace calor, quiero ir a la playa’

Vocabulario

tyfsa 'primavera' / anbđu 'verano' / lyali 'otoño' / ètubr 'invierno' / iħma 'calor' /
izyl lħal 'hace buen tiemp' / asmyđ 'frío' / atfal 'nieve' ila azw 'está haciendo viento'
yallah andu ansara itandimt 'vamos a pasear en la ciudad'
yallah andu anfouj ilgabt 'vamos a divertirnos en el bosque'

2. Género y número de los sustantivos

Los sustantivos tienen género, que puede ser masculino o femenino.

Como regla general el femenino se forma agregando Circunfijo 't...t.' al masculino, como en el ejemplo (a). Hay también excepciones como en el ejemplo (b).

a. isli + t..t tislit

'esposo' 'esposa'

aydi + t...t taydit

'perro' " 'perra'

arba + t..t tarbat

'chico' 'chica'

b. azyr tafunast

toro 'vaca'

bahnini nana

'abuelo' 'abuela'

Aryaz tamtout

'hombre' 'mujer'

Los sustantivos también tienen número, que puede ser singular o plural.

El sustantivo singular se refiere a una única persona, animal, cosa o lugar, mientras que el sustantivo plural se refiere a más de una entidad.

En tamazgiht no es fácil identificar la forma del plural. Como vemos en el cuadro, podemos añadir un sufijo como awn,an,en,in, a nombre singular y a veces con algunos cambios que afectan a la base del nombre como en ‘adrar/ idurar’.

singular	traducción	plural	traducción
ils	lengua	ils-awn	lenguas
islli	pedra	islli-wn	pedras
ul	corazón	ul-awn	corazones
adrar	montaña	idurar	montañas
abrid	camino	ibrdan	caminos
aryz	hombre	iryzen	hombres
tarbat	chica	tyrbatin	chicos

Ejercicio

1) Encierra la respuesta correcta

a) ¿Cómo es el clima en verano?

iḥama lḥal

ismyad lḥal

b) ¿Cómo es el clima en primavera?

Ila atfal

izyl lḥal

c) ¿Cómo es el clima en otoño?

ismyad lḥal

iḥama lḥal

d) ¿Cómo es el clima en invierno?

ismyad lħal

Ila atfal

2) Escribe el plural o singular de los siguientes sustantivos según corresponda:

Tafunast.....

Arba.....

Aryaz.....

Tafulst.....

umlil.....

azyza.....

tisilit.....

Tayunt 12

Objetivo general: Ayudar a los alumnos a entender la importancia de tomar decisiones correctas.

Pregunta esencial: ¿Qué aspectos se consideran para comprar un objeto?

Destreza intelectual: Empatía intelectual

Estándar de evaluación: Veracidad: Es necesaria para poder verificar el aprendizaje de los alumnos. Los alumnos expondrán ideas que deberán ser ciertas con relación a la situación comunicativa. Además, podrán dar ejemplos y detalles de lo aprendido.

Tiempo: 120 minutos.

Materiales: Viñetas de diferentes lugares de un mercado, un video que representa una situación de compra-venta en un mercado.

Metodología: los estudiantes hablan de una situación en la que piden o quieren comprar un objeto y qué problemas tuvieron que enfrentar.

En pareja se comunican a través de pregunta-respuesta; uno pregunta por algo que quiere comprar, el otro responde.

1. Adux ġar suq *'voy al mercado'*



2. Awal *'conversación'*



A: maġar tadyt ċam?

'¿dónde va usted?'

B: nda ġar suq ansaġ ċa iċban

'voy al mercado a comprar ropa'

A: maytrit atsaagt?

'¿qué quieres comprar?'

B: mami ira ċa israwal d ihurkas

'mi hijo quiere un pantalón y unos zapatos'

A: mazyan rabakmyawan

'bien, que dios te ayude'

B: rabkmyaj atmdakultino.

'gracias mi amiga'

3. Completar el texto con los verbos siguientes:

Completar el texto con los verbos siguientes:

xlls 'pagar', xđar 'elegir', sđ 'comprar', saqsa 'preguntar', ira 'querer', rar 'devolver'.

- 1) Uznax mmi ady.....ća lxdart
- 2) Rix ad..... ća lcredi
- 3)maća laytga afluss.
- 4) Nad ġar suq nak dmmi, anta.....adysađ ća israwal. Niđas immi..... israwal
naytrit.
- 5) Israwal danasd qamran h.....ibabnsan.

ANEXO



La bandera de los imazighen (beréber)



Música y danza tradicionales en Imilchil (Marruecos), durante el 'moussem' nupcial que se celebra durante tres días cada mes de septiembre.

David Bathgate (elviajero.elpais.com)



La vestimenta de la mujer tamazight con un tipo muy especial de joyas



Una mujer tamazight del Rif de Marruecos (la mayoría de imazighen
Lleva tatuaje para preservar los caracteres del alfabeto de su lengua)



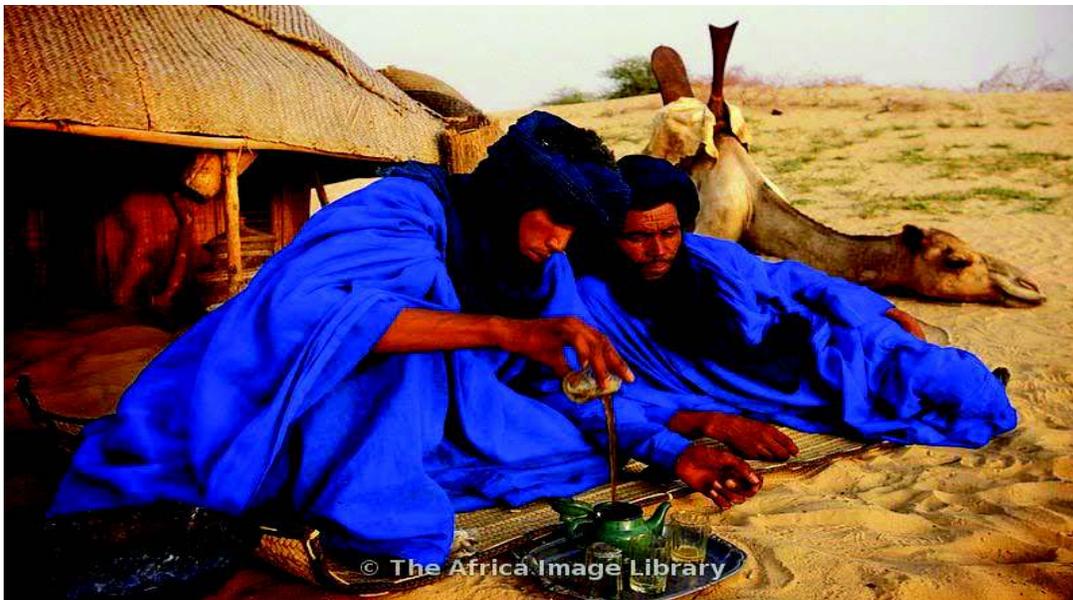
Una mujer tamazight está tejiendo una alfombra típica del Atlas de Marruecos



Alfombras y artesanía hechas por mujeres imazighen del Atlas



El tatuaje (hanae) que lleva la mujer tamazight en su boda



Los beréberes tuareg “hombres azules” (<https://ikonomultimedia.es/los-hombres-azules-son-los-tuareg/>)



Antiguas casas bereberes, oasis de Siwa, Egipto Wikipedia (es.wikipedia.org)



Pueblo bereber, valle del Ourika, Alto Atlas marroquí Wikipedia (es.wikipedia.org)

Algunos personajes históricos imazighen (bereberes)⁸



Séptimo Severo, de origen bereber, fue emperador de Roma



El rey berber Massinissa, fundador del reino de Numidia (201 a. C.)

⁸ Todas las fotos de personajes históricos imazighen están tomadas de Wikipedia (es.wikipedia.org)



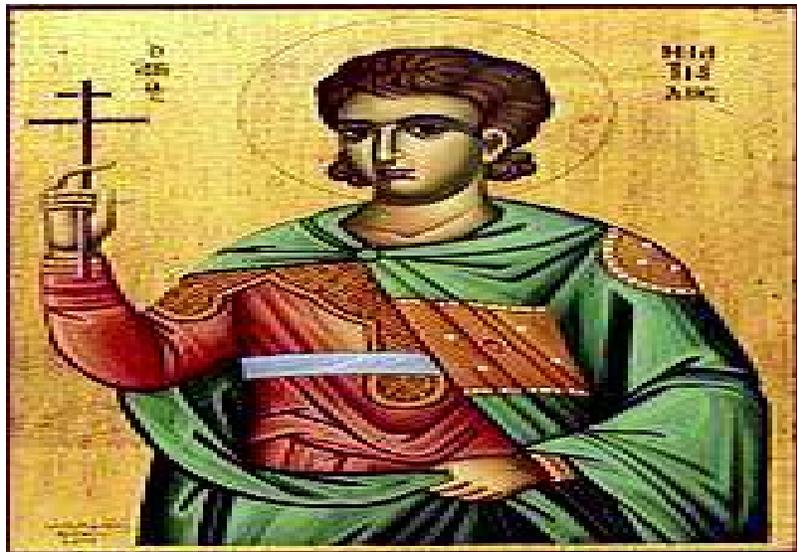
El rey Juba II, busto en el museo Cherchell en Argelia



La reina Dihia (Kahina), que luchó contra la invasión Islámica (Omeya)



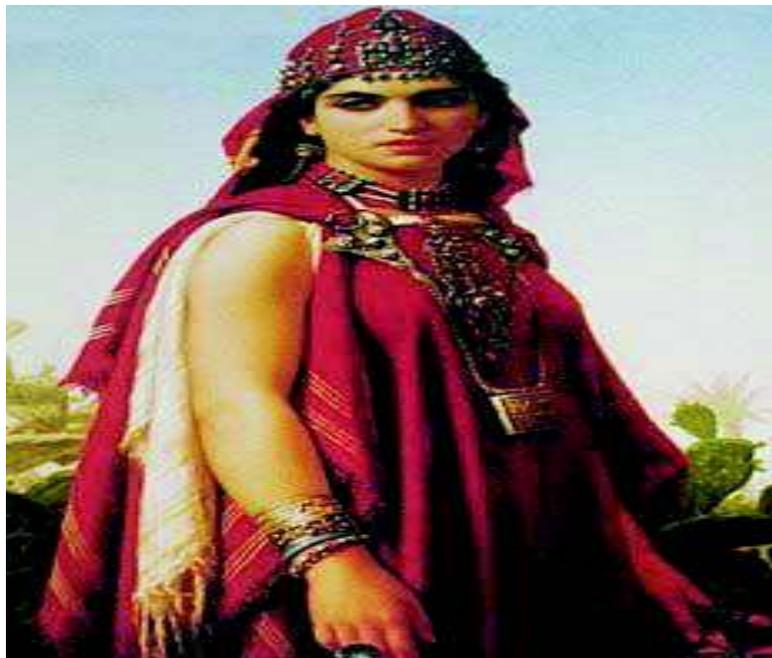
El filósofo y teólogo amazigh San Agustín



El papa Melquíades



Táriq ibn Ziyad, general amazigh, conquistador de Hispania en el siglo VIII



Lalla Fadma Sumer (1830-1863), miembro de la resistencia a la conquista francesa

Bibliografía:

- Abouzaid, Marym. 2011. *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc: des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique*. Thèse de Doctorat, Université de Grenoble, (Grenoble, France)
- Ahmed, Boukous. 2014. *La grammaire de la langue amazigh: du mot à la phrase*. IRCAM, Rabat, Morocco.
- Ángela Suárez Collado. 2012. *Entre contestación y cooptación: El movimiento Amazigh durante el reinado de Mohamed V*. Revista de Estudios Internacionales Mediterraneos.
- Boukhris. F., Boumalk. A., Elmoujahid, E.H., and Souifi, H. 2008. *La nouvelle grammaire de l'amazighe*. IRCAM, Rabat, Morocco.
- Ennis, R. H. 1996. *Critical Thinking*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ennis, R. H. 1987. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills*, 9-26. New York: Freeman and Company.
- Facione, P., & Facione, N. 1992. The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI); and the CCTDI Test Manual. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- López E. y Rivero Corredera, J. 1994. *Historia de Marruecos*. (Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos)
- Haddadou, Mohand Akli. 2000. *Le guide de la culture berbère, Paris Méditerranée*, p.13-14

- Haspelmath, Martin. 2010. *Understanding Morphology*. Oxford University Press.
- Jahfar Hassan Yahia. 2014. *Tigri N Tutlayt Tamaziġt Tarayt Tamezwarut*, 1^o edición – diciembre 2014 Instituto de las Culturas. Ciudad Autónoma de Melilla.
- Karima, Bouallal. 2013. *The Latin and its influence in the Berber*, revista semestral de lingüística, filología y traducción. Universidad de Chile facultad de letras
- Kloss Heinz. 1977. *The American Bilingual Tradition*. Rowley: Newbury House
- Labrie, Normand. 1996. *Politique linguistique en Contact Linguistic*. An International Handook of Contemporary Research, Vol 1, (Dir) Goebel, H; Nelde, P, De Gruyter, Berlin-New York.
- La constitución de 2011 del Reino de Marruecos. Bulletin Official n° 5964 bis du 28 Chaâbane 1432 (30 Juillet 2011).
- Lipman, M. 2003. *Thinking in education* (2nd Ed.). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Llorente Bedmar Vicente. 2014. *The Berber cultural identity and the teaching of Amazigh*, Revista Española de Educación Comparada, 23 (2014), 53-75 ISSN: 1137-8654.
- Marty, P. 1925. *Le Maroc de demain*. (Paris, Comité de l'Afrique française)
- Moustaoui Adil. 2007. *Lenguas, identidades y discursos en Marruecos: La pugna por la legitimidad*, Tesis doctoral (Universitat Autònoma de Barcelona)
- Martin y Barrientos. 2009. *Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación*. Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria, 21(2), 19-44.
- Mezhoud Salem. 2015. Universidad de Londres, UNESCO en:
<http://www.sorosoro.org/es/el-tamazight/>

Mouffok, O. 2010. *Afus deg ufus, taâkemt ad tifsus*. Tlaxcala abre sus puertas a la lengua amazigh (bereber)., Tlaxcala, <http://www.tlaxcalaint.org/article.asp?reference=2687>. (Consultado el 2 de agosto de 2009).

Ouakrim, Omar. 1995. *Fonética y fonología del bereber*. Universidad Autónoma de Barcelona, Servicios de Publicaciones.

Ralph W. Fasold. 1990. *The Sociolinguistics of Language, studies based on the corpus of Early Englis Correspondence*. Editions Rodopi B. V., Amsterdam –Atlanta, GA 1996 Printed in the Netherlands

Richard, Paul y Elder, Linda. 2003. Bolsillero para estudiantes sobre cómo estudiar y aprender Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en internet en: www.criticalthinking.org consultado el 24 de junio de 2006 Rojas Osorio, Carlos.

Richard, Paul y Elder, Linda. (2006) La mini-guía para el Pensamiento crítico
Conceptos y herramientas.

Uriel Weinreich.1974. *Languages in contact*, publicacions of the Linguistic Circal of New York

