

DE LA FUENTE GARCÍA, MARIO (2008) “La formación lingüístico-comunicativa de las mujeres inmigrantes y su importancia en la incorporación al mercado de trabajo” en Bañón, A. M. (Ed.) Comunicación, Empleo y Mujer Inmigrante. San Sebastián. Editorial Tercera Prensa. Págs. 43-74

La formación lingüístico-comunicativa de las mujeres inmigrantes y su importancia en la incorporación al mercado de trabajo

Mario de la Fuente

Fundación Sierra-Pambley (León)

cursos@sierrapambley.org | delafuentemario@gmail.com

1. Introducción

El terreno de la enseñanza de español a inmigrantes es un ámbito de trabajo que ha sufrido enormes e importantes cambios. Como se puede observar en un país como España, se ha pasado de un desinterés generalizado por todas las cuestiones relativas a la atención a este colectivo a una cierta toma de conciencia de las posibilidades de actuación de las que disponemos, en tanto que sociedad de acogida, a la hora de lograr que la convivencia de diversas formas de ver el mundo en un mismo espacio no sea una mera entelequia. Afortunadamente, en la actualidad muchas organizaciones sociales e instituciones se han dado cuenta de que el conocimiento adecuado de la lengua española es un requisito ineludible para que las personas que llegan a nuestro país en busca de una vida mejor puedan convertirse en ciudadanos de pleno derecho, con todo lo que esto implica.

Los retos que plantea esta disciplina no son, en absoluto, sencillos pero han de ser abordados como lo que son, “retos” y no como “problemas” que tenemos resolver (etiqueta muy común en el discurso social sobre la inmigración). Una de las cuestiones que es necesario tener en cuenta a la hora de abordar cualquier iniciativa en este campo es la correcta comprensión de algunas de las peculiaridades que las personas inmigradas presentan cuando se convierten en alumnos de un curso de español. Villalba Martínez y Hernández García (en línea) señalan, entre otros, aspectos como los siguientes:

- En la mayor parte de los casos, se encuentran en una situación de inmersión lingüística.
- Tienen una motivación hacia el aprendizaje de la lengua de acogida si es considerada como lengua de prestigio o carecen de ella, y por tanto se establece una gran distancia psicológica y se crea ansiedad, si es considerada como la lengua de la sociedad y cultura que explota al inmigrante.
- El colectivo inmigrante se caracteriza por una constante movilidad por lo que uno de los elementos que lo definen como público destinatario es su falta de continuidad, lo que hace necesario cursos intensivos, muy concentrados en el tiempo (no más de un trimestre).
- Otra seña de identidad, también, es la continua incorporación de estudiantes a lo largo del curso, por lo que son necesarios materiales cíclicos y de autoaprendizaje.

Si bien es cierto que estas circunstancias van a condicionar algunas de las características de los programas de español dirigidos a este colectivo no es menos cierto que jamás debemos olvidar una obviedad a la que muchas veces no se le otorga la importancia necesaria. Como destacan Villalba *et alii* (1999: 163):

... el trabajo con alumnos inmigrantes es básicamente idéntico al que se pueda realizar con el resto de estudiantes. Es decir, vamos a trabajar con alumnos que, antes que inmigrantes, son niños, jóvenes o adultos con unas características psicocognitivas similares a las de sus compañeros españoles. La inmigración es una circunstancia temporal que no puede definir globalmente a la persona ni anular su individualidad del ser humano. Superado el choque producido por los primeros momentos de contacto con estos colectivos, no se puede seguir pensando en la excepcionalidad del fenómeno. Planteamos un tratamiento de los alumnos inmigrantes desde la normalidad de la tarea educativa. Esto no quiere decir que no se adopten, puntualmente, medidas de discriminación positiva, del mismo modo que se aplican a los alumnos españoles que así lo requieren.

Por lo tanto, a la hora de abordar cualquier tipo de iniciativa en este campo debemos adoptar los instrumentos propios de la disciplina y tratar estos temas desde la “normalidad de la tarea educativa”. En este sentido, uno de los planteamientos teórico-metodológicos más en boga dentro de la enseñanza de segundas lenguas es el conocido “enfoque comunicativo”. No voy a entrar aquí en un repaso pormenorizado de las particularidades de esta propuesta, ya que creo que son de sobra conocidas sino que simplemente me interesa resaltar algunas de las ventajas que aporta en el terreno de la enseñanza de español a inmigrantes y que van a resultar fundamentales para los objetivos de este trabajo. Villalba *et alii* (1999: 111) han señalado que el enfoque comunicativo:

- Analiza las situaciones de comunicación más habituales en las que se pueda encontrar el estudiante intentando responder a: con quién interactuará, dónde, qué se dirá, cómo y para qué.
- Proporciona materiales auténticos y cercanos a los intereses del estudiantes.
- Potencia la necesidad de comunicarse en la nueva lengua, proponiendo situaciones comunicativas cercanas a los intereses y características de los estudiantes
- El error se entiende como parte del proceso de construcción creativa de la lengua.

Sin embargo, la principal ventaja que, para mí, aporta el enfoque comunicativo ha sido puesta de manifiesto por Miquel (1995):

¿ Las propuestas que actualmente integran la enseñanza de lenguas extranjeras son válidas también para inmigrantes y refugiados?«La respuesta es muy clara: sí, dado que se propugna lo siguiente: **Centrar la enseñanza en el individuo**. Desde la psicolingüística y la pedagogía la concepción de qué es enseñar/ aprender ha ido cambiando de orientación: se ha pasado de una idea de la enseñanza como acto a otra de enseñanza/ aprendizaje como proceso. [...] desde el paradigma del enfoque comunicativo, se defiende la necesidad de adaptarse a las necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje de los públicos destinatarios.

Resulta evidente que una de las tareas fundamentales de cualquier acercamiento a la enseñanza de español es la de comprender cuáles son las necesidades e intereses de los alumnos y convertirlos en el eje en torno al cual giren las clases pero en el caso de los alumnos inmigrantes este requisito tiene una especial importancia porque las motivaciones que les llevan a estudiar español tienen que ver con situaciones sociales muy concretas (la vivienda, los papeles...).

Uno de los principales intereses de cualquier persona que emigra a otro país es encontrar un trabajo. Por tanto, este debe convertirse en uno de los elementos centrales de las clases de español, puesto que así no solo nos estaremos adaptando a los presupuestos metodológicos del enfoque comunicativo sino que, sobre todo, conseguiremos que el alumno vea las clases como algo significativo, algo que responde a sus necesidades más inmediatas. En este sentido, creo que es fundamental comprender correctamente las posibilidades que la enseñanza de español puede tener a la hora de integrar a los inmigrantes en el mercado laboral. Este proceso no debe tener como único objetivo ayudar a que estas personas consigan un trabajo (cualquier trabajo) sino que debe servir, en última instancia, como una contribución a la promoción y al ascenso laboral, dado que la formación académica de muchos inmigrantes es, en un gran número de casos, bastante superior a los trabajos que en realidad desempeñan. Las herramientas e instrumentos comunicativos con los que podemos dotar a los alumnos desde una clase de español deben ser adaptadas teniendo en cuenta esta finalidad. El siguiente testimonio de una mujer inmigrante me parece tremendamente representativo de esta cuestión (Colectivo IOE 2001: 437):

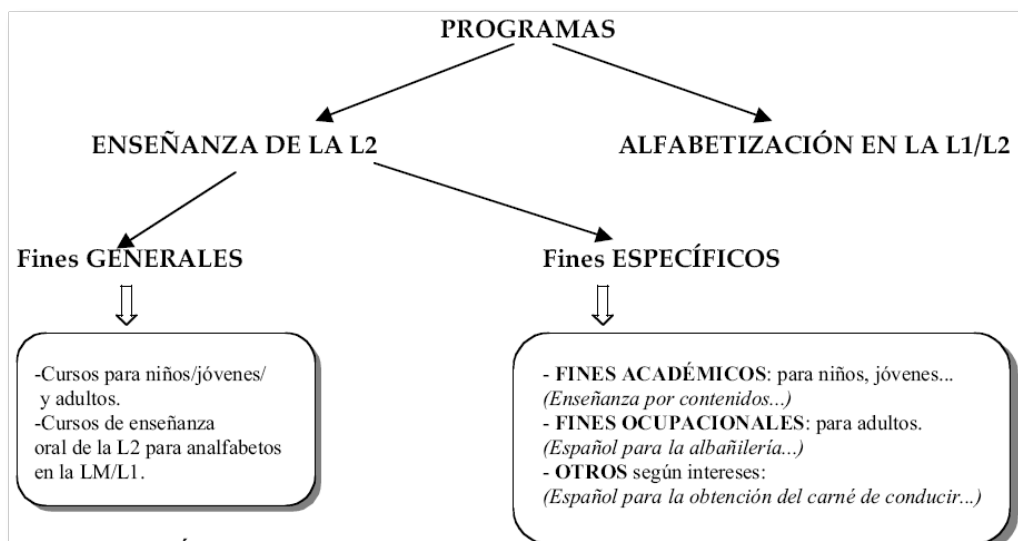
Y mira, muchas tenemos una profesión, por ejemplo, yo soy químico-bióloga y se lo dije a la señora, pero ella lo único que dice es 'ponte el mandil'. Me trataba de una manera como que yo no valía. El hecho que vengamos aquí a estar domésticas no quiere decir que no estemos preparadas, que una no tiene por qué venir de lo más bajo. Pero ellas como son las grandes señoras entonces como que a una la quieren aplastar. Entonces yo veo el racismo, porque ellos quieren ser más

Pues bien, teniendo en cuenta todas estas reflexiones previas, una de las intenciones principales de esta exposición es la de ofrecer una propuesta de trabajo eminentemente práctica en la que trataré de conjugar dos aspectos fundamentales:

1. mostrar algunas de las posibilidades que tiene la enseñanza de español como herramienta de ayuda en el proceso de inserción y promoción laboral de las mujeres inmigrantes
2. mostrar algunos de los problemas (y sus posibles soluciones) con los que se puede encontrar el profesor de español a la hora de llevar a cabo esta tarea

2. La enseñanza de español con fines laborales

Hernández García (2003: 7), tomando en consideración los intereses y necesidades de los inmigrantes, establece una división de los diversos ámbitos en los que se pueden desarrollar programas educativos como la siguiente:



Si el objetivo de cualquier curso de enseñanza de una lengua es que el alumno adquiera una competencia comunicativa adecuada, en el caso de la enseñanza con fines específicos esta competencia debe especializarse en determinadas áreas de conocimiento.

Villalba Martínez y Hernández García (2005) realizan un pormenorizado repaso de las principales características de esta disciplina.

Señalan que, en general, este tipo de enseñanza tiene como objetivo a trabajadores extranjeros con conocimientos avanzados de su labor profesional y que lo que buscan es afianzar la competencia en español que ya poseen a la vez que obtener un dominio de los elementos relacionados con su trabajo. En este contexto, existe un importante grupo de trabajadores que quedan fuera de este tipo de programas: los inmigrantes. Este colectivo también tiene necesidades comunicativas relacionadas con el mundo laboral por lo que es tremendamente necesario diseñar cursos que satisfagan esas necesidades. Ahora bien, hay que tener en cuenta un aspecto fundamental: el primer grupo de trabajadores conoce, por lo general, muy bien su profesión mientras que los inmigrantes, en muchas ocasiones, no disponen de tales conocimientos, por tanto, se hace necesario incluir contenidos relacionados con la formación profesional requerida en los distintos trabajos porque “o bien su formación laboral de origen es baja, o bien aquí se ven obligados a desempeñar puestos de trabajo distintos a los de su formación previa”.

Estos autores subrayan asimismo el hecho de que esta clase de cursos puede servir, entre otras cosas, para:

- favorecer la obtención y el mantenimiento del empleo
- ayudar a la promoción dentro del propio trabajo
- facilitar el acercamiento del trabajador inmigrante a las clases de lengua si éstas se llevan a cabo en el lugar de trabajo
- hacer más accesible la formación ocupacional para este tipo de estudiantes porque la lengua aprendida está incorporada a la formación laboral
- favorecer el que la empresa disponga de trabajadores preparados para desempeñar el puesto de trabajo para el que han sido contratados

Por otra parte, también sostienen que es fundamental romper de una vez por todas con la concepción que equipara enseñanza de español con fines laborales y enseñanza del vocabulario específico de una profesión. Si bien es cierto que el léxico es una parte muy importante de este tipo de programas no lo es menos que en cualquier situación laboral un trabajador necesita manejar diversas funciones comunicativas que superan el conocimiento de un vocabulario determinado.

Pensemos por ejemplo en una empleada del servicio doméstico: es evidente que debe conocer el vocabulario de los objetos con los que se va a encontrar en su lugar de trabajo pero es igual de evidente que a diario también tendrá que pedir información, expresar que no ha entendido algo, comunicar que ha terminado de realizar una acción, negociar las condiciones laborales (horario, sueldo...), funciones que no se adquieren con simples listados de palabras.

En este sentido, el Colectivo IOE (2001: 337-338) aporta un dato muy revelador de las necesidades comunicativas de las mujeres inmigrantes en el servicio doméstico. En la encuesta que realizaron para ese estudio se preguntaba a las trabajadoras qué estrategia utilizarían ante un posible conflicto laboral con el empleador: el 90% de las mujeres de origen marroquí dejaría el trabajo o aguantaría esa situación pero en ningún caso la enfrentaría. Es evidente que la falta de un dominio adecuado del español es un factor que influye en esa decisión, puesto que no se dispone de los recursos comunicativos necesarios para abordar ese tipo de situaciones.

A la hora de diseñar cursos que cubran estas necesidades, Villalba Martínez y Hernández García (2005: 80) proponen dos grandes tipos de programas:

- **Programas de enseñanza de L2 y capacitación profesional**, su principal objetivo consistiría en preparar a los estudiantes para el mundo laboral. Podrían centrarse en la adquisición de habilidades previas a la obtención de un empleo (técnicas de búsqueda de empleo, preparación de entrevistas de trabajo, preparación del currículum...), o en el adiestramiento para un trabajo concreto o una rama profesional. Se podrían impartir en centros de adultos, sindicatos, organizaciones no gubernamentales...[...] El tipo de alumnado al que irían dirigidos sería necesariamente muy heterogéneo: empleados, desempleados y estudiantes; procedentes de distintos tipos de trabajo y experiencias profesionales y con diferentes necesidades educativas y perspectivas de colocación.
- **Programas de enseñanza de L2 en el lugar de trabajo**, es decir, formación en las propias empresas aunque no necesariamente a trabajadores ya empleados. El objetivo de estos cursos sería proporcionar una capacitación lingüística y laboral adecuada para los diferentes puestos de trabajo que ocupan los participantes. En este tipo de cursos el grupo meta sería muy homogéneo, con un ambiente laboral definido y con unas necesidades educativas específicas y, por tanto, unas tareas de aprendizaje concretas, determinadas, en parte, por las demandas de la propia empresa.

Ambos tipos de programas plantean interesantes retos para el profesor, puesto que, como ya se ha señalado, debe prestar una especial atención a las situaciones comunicativas en las que se va a encontrar el alumno con el objetivo de adaptar los contenidos que diseñe a las mismas.

3. La preparación de una entrevista de trabajo

A partir de aquí me centraré, a modo de ejemplo, en el caso de la preparación de una entrevista de trabajo y trataré de elaborar una propuesta operativa acerca de los retos que se nos plantean como profesores a la hora de preparar esta clase de contenidos y de los recursos de los que disponemos para llevarlos a cabo. He de señalar que mi propuesta es simplemente una posible vía de acercamiento a estas cuestiones y que, en ningún momento, se concibe como algo cerrado y definitivo sino de forma fundamentalmente abierta y dinámica.

La entrevista de trabajo es uno de los momentos más importantes en el proceso de acceso

al mercado laboral que debe realizar cualquier inmigrante. La elaboración de cursos o actividades que preparen a los alumnos para desenvolverse correctamente en esa clase de contextos tendrá siempre una gran utilidad, al menos, por dos razones fundamentales:

- Para cualquier inmigrante es uno de los momentos más preocupantes, dado que es perfectamente consciente de que en esas situaciones no solo se van a evaluar sus conocimientos técnicos sobre un trabajo o su experiencia profesional sino que también se va a poner a examen su dominio del castellano. En muchas ocasiones, la obtención de un trabajo depende más del nivel de competencia lingüística que de la experiencia profesional. Lógicamente, esto genera inseguridad y puede provocar dudas y vacilaciones en determinados usos lingüísticos que no se hayan trabajado convenientemente.
- El dominio adecuado de esta clase de situaciones comunicativas supone enormes posibilidades de promoción laboral. Como ya se ha señalado anteriormente, la enseñanza de español debe contribuir al ascenso del inmigrante dentro del mercado laboral. Es decir, como profesores de español debemos “enseñarles a pescar” en lugar de darles directamente el pescado.

¿Cómo abordamos, por tanto, la preparación de una serie de actividades sobre la entrevista de trabajo? Una de las primeras sensaciones que, prácticamente, cualquier profesor ha tenido en estos contextos es la de que debe ponerse a preparar desde cero un montón de ejercicios y a elaborar multitud de nuevos materiales para llevar al aula. Sin embargo, la prioridad de un profesor no debe ser esa, sino más bien la de crear una secuenciación de los contenidos que va a tratar y tener un conocimiento adecuado de los problemas gramaticales y comunicativos que esos contenidos pueden crear en los alumnos (Miquel 1995).

En este sentido, es necesario señalar que, afortunadamente, “no estamos solos”, existen en la actualidad numerosos materiales y propuestas didácticas tanto en formato de libro como en Internet que pueden ayudarnos no solo en la preparación de contenidos sobre una entrevista de trabajo sino en muchos de los temas que tengamos que tratar en una clase de español como lengua extranjera.

Uno de los más interesantes nos lo proporciona la página web del Centro Virtual Cervantes a través de dos recursos:

- El debate **“Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas en lenguas en Europa”** (<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/default.htm>) moderado por Pilar García, Maite Hernández y Félix Villalba en el que podremos encontrar numerosos documentos y referencias bibliográficas así como un punto de encuentro y discusión donde muchas que se dedican a la enseñanza de español a inmigrantes reflexionan sobre esta disciplina.
- La **Didactiteca** (<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>), un banco de actividades con multitud de propuestas dirigidas a profesores de español como lengua extranjera.

De igual forma, podemos encontrar muchos elementos de ayuda en sitios web como Formespa (<http://formespa.rediris.es/>), una comunidad virtual de profesores de español que pone a nuestra disposición numerosas actividades divididas según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>) o Todoele (www.todoele.net/) en el que también hallaremos actividades, bibliografía y una activa comunidad de usuarios. Lo que quiero mostrar es cómo podemos aprovechar esta clase de recursos.

3.1 Una unidad didáctica sobre el mundo laboral y la entrevista de trabajo

He escogido para ello una propuesta que se puede encontrar en la Didactiteca y que ha sido elaborada por Amparo Massó Porcar y Maximiliano Alcañiz García. Es una unidad didáctica formada por una secuencia de actividades en las que se abordan “las diferentes fases en la búsqueda de empleo: el perfil personal del trabajador, sus necesidades formativas, los recursos para la inserción laboral, la búsqueda de trabajo, los procesos de selección de los trabajadores, la contratación , etcétera.”. Está destinada a alumnos de nivel B1 o Umbral.

Por razones de claridad expositiva y metodológica he restringido la aplicación de esta propuesta a alumnos de origen marroquí con la intención de comprobar de una forma más sencilla los problemas que pueden surgir y las soluciones que hay que aportar, pero, lógicamente, es una propuesta aplicable a alumnos de cualquier nacionalidad.

A continuación expondré de forma muy resumida, las principales actividades propuestas.

Busco trabajo (Amparo Massó). “El objetivo de esta actividad introductoria es reflexionar sobre las propias capacidades y habilidades para desempeñar un trabajo determinado, como paso previo a la búsqueda de empleo, y de esa manera encaminar los esfuerzos de los alumnos hacia un itinerario laboral más acorde a sus particularidades a la vez que se les ayuda a que sean capaces de expresarlo en español”

1. Con la ayuda de anuncios de periódicos introduce el léxico relevante para realizar la actividad. Pide a tus alumnos que busquen, en estos anuncios de trabajo, adjetivos que se refieran a la personalidad, habilidades y capacidades de una persona. Si es necesario, ofréceles algún ejemplo: *responsable, ordenado, puntual...* Pregúntales qué otros adjetivos para la personalidad conocen y que expliquen su significado si algún compañero de clase lo desconoce
2. A continuación, ofréceles una lista de adjetivos y expresiones utilizadas para describir la personalidad, las aptitudes y la imagen de una persona
3. Realiza una actividad de comprobación en grupo. Solicita a una persona que escriba en la pizarra la distribución que han hecho de los adjetivos. Aprovecha para aclarar dudas, si las hubiera. Si lo consideras oportuno, puedes entregarles el siguiente documento que serviría como material de comprobación. Hazles ver que los adjetivos que aparecen distribuidos en dos columnas son los mismos que han trabajado anteriormente. Este documento puede servir para discutir sobre el perfil ideal de un trabajador en una actividad posterior
4. A continuación, pídeles que realicen la siguiente actividad. Explícales que van a rellenar una ficha, que no escriban su nombre porque después van a utilizarla y tiene que ser anónima.
5. Cuando hayan terminado, recoge todas las fichas, barájalas y repártelas de nuevo, intenta que a cada persona le corresponda una ficha diferente a la suya. Pídeles que lean la ficha que les ha correspondido y que imaginen qué trabajos podría realizar la persona que completó la ficha. Si consideras que existe suficiente confianza entre los miembros del grupo, puedes pedirles que intenten averiguar quién escribió la ficha. Por el contrario, si piensas que existe la posibilidad de herir susceptibilidades, mejor intenta mantener el anonimato de los alumnos.
6. Después coméntales que en la búsqueda de empleo van a tener que enfrentarse en muchas ocasiones a entrevistas personales o a ser capaces de averiguar exactamente qué tipo de persona están buscando los empleadores y que para ello, será conveniente que conozcan en español algunos términos relacionados con las cualidades, motivaciones, inquietudes. Pídeles que rellenen una ficha que les ayudará a familiarizarse con ese vocabulario
7. Una vez lo hayan completado haz una puesta en común. Pregúntales con qué dificultades creen que se van a encontrar o se han encontrado ya a la hora de buscar trabajo. Por último si hubiera tiempo, pídeles que en grupo piensen qué pueden hacer para superar esas dificultades y cuál es su opinión sobre la definición del trabajador ideal.

Experiencia profesional (Maximiliano Alcañiz). “El objetivo de esta actividad es que el alumnado sepa expresar cuál es su perfil profesional (formación, profesión, experiencia...), como paso previo a la búsqueda de empleo”

1. Explica a tus alumnos que a la hora de buscar empleo es imprescindible dar cuenta de cuál es nuestra formación y experiencia profesional. Por ello, proponles que comenten los siguientes biogramas y que posteriormente diseñen ellos el suyo.
2. Después, propón a tus alumnos que quien quiera puede narrar los datos de su biograma. Ten en cuenta que la emigración, normalmente, es una experiencia vital bastante estresante y que no a todo el mundo le gusta recordarla. Por tanto, intenta crear el clima de confianza para que todos puedan expresarse libremente. No

- fuerces la intervención de nadie.
3. Explica a tus alumnos que con la siguiente actividad se pretende que sepan expresar cuál es su formación académica. Proyecta una transparencia sobre el esquema del sistema educativo español y coméntalo. A continuación pídeles que, o individualmente o en grupos de la misma nacionalidad, completen en otra transparencia el cuadro del sistema educativo propio de sus lugares de origen. Muchas veces, el alumnado desconoce o duda sobre la estructura de dicho sistema. Si es así, puedes decirles que lo hagan de forma aproximada.
 4. Organiza una puesta en común para que los miembros de cada grupo, con la ayuda de las transparencias elaboradas en el paso anterior, expliquen al resto de la clase cómo están estructurados los sistemas educativos de los diferentes países representados en el aula. Durante la explicación les puedes preguntar: ¿Hasta qué edad estudiaste? ¿Qué titulación tienes? ¿Qué otra formación no académica (idiomas, carné de conducir...) posees? De nuevo, debes tener en cuenta las inhibiciones de aquel alumnado con menos formación académica y su dificultad en reconocerlo. Sería éste un buen momento para que introdujeras el concepto de «inteligencia cultural»: nadie es más por poseer más formación académica, cada cual es portador de su propia cultura, un caudal de conocimientos mucho mayor del que suponemos.
 5. Comenta a tus alumnos que van a aprender a expresar qué saben hacer y qué experiencia profesional tienen. Entrégales la ficha ¿Qué saben hacer mis compañeros? y pídeles que se fijen en la información que contiene. Llámales la atención sobre el paradigma del presente de indicativo del verbo saber que se recoge en ella y sobre las diferentes acciones que aparecen. Después, animales a que completen por escrito la lista de acciones. Por último, explícales lo que tienen que hacer: deben levantarse y hablar con sus compañeros para completar la información de la ficha sobre las cosas que saben hacer sus compañeros
 6. Llama la atención de tus alumnos sobre el hecho de que nuestras destrezas, muchas veces, se ejercitan a lo largo del tiempo configurando nuestra experiencia. Hazles saber que en España la experiencia laboral previa es exigida como condición en muchos trabajos y que por eso es importante saber referirse a ella. Aclara lo que ahora tienen que hacer: completar de manera individual la ficha «Experiencia profesional previa». Insiste en la idea de que por trabajo se entiende tanto el formal como el informal, el remunerado y el no remunerado (un ama de casa, por ejemplo, también trabaja). Una vez completada la ficha, insta a quien quiera a leerla ante el gran grupo
 7. Por último, pide a tus alumnos que lean individualmente y en silencio estas historias de vida que te proponemos y que después escriban la suya. Cuando hayan terminado, pide que quien quiera lea su historia

La entrevista de trabajo (Maximiliano Alcañiz y Amparo Massó). “El objetivo de esta actividad es preparar al alumnado para afrontar con éxito una entrevista de trabajo, tanto en situaciones formales (entrevista con el responsable de personal de una empresa, por ejemplo) como informales (aquel que pide trabajo al propietario de un bar).” En esta actividad, dividida en dos partes, se presentan a los alumnos diversos documentos preparatorios y luego se realiza una simulación de una entrevista de trabajo. Por ejemplo, uno de los documentos que se trabaja es el siguiente:

PREGUNTAS QUE PUEDEN HACERTE EN UNA ENTREVISTA	
CONDICIONES PERSONALES	EXPERIENCIA PROFESIONAL
1. ¿Puedes incorporarte inmediatamente?	13. ¿En qué otros empleos has trabajado?
2. ¿Estás dispuesto a cambiar de lugar de residencia?	14. ¿Cómo conseguiste tus anteriores trabajos? ¿Por qué se terminaron?
3. ¿Tienes vehículo propio? ¿Estarías dispuesto a viajar frecuentemente?	15. ¿De tus trabajos anteriores, de cuál te sientes más satisfecho?
4. ¿Tienes permiso de trabajo?	

5. ¿Estás aquí solo o con tu familia?	16. ¿Por qué has cambiado de empleo tan a menudo?
6. ¿Piensas que es compatible este trabajo con tener hijos? [...]	17. ¿Cómo te enteraste de este puesto?
	18. ¿Por qué no has trabajado nunca? ¿Por qué llevas tanto tiempo sin trabajar?

Como se puede observar, es una propuesta en la que los alumnos se tienen que enfrentar a situaciones muy similares a la realidad de una entrevista de trabajo, por lo que llevarla a clase puede resultar especialmente motivador para ellos. Lógicamente, los objetivos principales de esta actividad son de carácter comunicativo (lograr que los alumnos sean capaces de describir adecuadamente sus cualidades y habilidades para un trabajo, que sean capaces de narrar cuál ha sido su formación previa y que se desenvuelvan adecuadamente en una entrevista de trabajo) pero me gustaría señalar que desde el punto de vista del profesor que tiene que preparar estos contenidos, hay una serie de problemas de índole gramatical con los que se va a tener que enfrentar, puesto que, un alumno de nivel B1 va a pedir una explicación lo más clara posible de ellos. Por este motivo, me gustaría centrarme en algunos de ellos con la intención de tratar de aportar alguna posible solución a su tratamiento en el aula.

3.2 “Busco trabajo”

Una de las intenciones fundamentales de esta primera actividad es la de que nuestros alumnos sean capaces de describir sus cualidades y habilidades relacionadas con el mundo laboral. En multitud de entrevistas de trabajo suelen surgir preguntas del tipo ¿Cómo se describiría a usted mismo?, ¿Qué cualidades posee para este trabajo? ¿Qué cree que puede aportar a esta empresa?. Nuestros alumnos deben estar lo suficientemente preparados para abordar este tipo de situaciones. En consecuencia, lo que debemos plantearnos como profesores es ¿qué aspectos debemos trabajar más para conseguir los objetivos de esta actividad? o, dicho de otra forma, ¿qué exponentes lingüísticos y estructuras gramaticales pueden causar mayores dificultades a nuestros alumnos a la hora de desenvolverse con soltura en esas situaciones comunicativas?

En mi opinión, además de los contenidos necesarios para el desarrollo de la actividad, dos son los aspectos que pueden trabajarse de una manera especial en esta actividad:

1. El contraste SER / ESTAR: un alumno de este nivel (B1) sabe que en ese tipo de

situaciones va a tener que emplear oraciones en las que aparezcan estos verbos. Dado que es uno de los aspectos más problemáticos para cualquier persona que aprende español, y en el caso de alumnos marroquíes tiene, por motivos que trataré más adelante, una especial importancia, es necesario insistir en ello para que nuestros alumnos se sientan seguros en su manejo.

2. El conocimiento adecuado y contextualizado del vocabulario que aparece en esta actividad, lo que implica que no solo deben conocer el significado del diccionario sino sobre todo los contextos en los que esas palabras se emplean.

Cualquier aspecto de la gramática de una lengua que se pretenda enseñar a alumnos extranjeros debe ser presentado de una manera coherente y sistemática, es decir, siempre será preferible una descripción unitaria que abarque el mayor número de casos posible que un enorme listado de usos sin un patrón que los caracterice. Esta obviedad, que en muchos casos se olvida, es especialmente relevante en el tratamiento de la oposición Ser/Estar. Ahora bien, ¿es posible encontrar siempre esta panacea? Ciertamente, no, pero la única manera de acercarnos a esta utopía es la de consultar la bibliografía especializada sobre un tema porque de ella siempre podremos extraer datos y regularidades que nos ayuden a presentar adecuadamente un contenido en el aula.

En este sentido, creo que hay dos trabajos que pueden ser especialmente útiles a la hora llevar a cabo esta tarea: Fernández Leborans (1999) y Marín Gálvez (2004). Basándome en ellos, trataré de aportar algunas reflexiones que permitan una mejor comprensión de este complicado aspecto del español para posteriormente trasladar esas ideas al aula.

Las explicaciones tradicionales acerca de la oposición entre los verbos Ser y Estar se han basado en muchas ocasiones en las nociones “permanente-transitorio”. El verbo Ser indicaba propiedades que se consideraban permanentes del sujeto (*Luis es listo, María es alta, La casa es azul*) mientras que el verbo Estar señalaba propiedades accidentales o transitorias del mismo (*Luis está delgado, El libro está sobre la mesa, María está enferma*). Esta descripción choca inmediatamente con serios problemas: *Luis es pobre, Antonio es feliz, María es joven* son oraciones en las que no expresamos propiedades “permanentes” del sujeto; por otro lado, con el verbo Estar podemos hacer referencia a propiedades o estados que en absoluto pueden ser considerados transitorios como en *Luis está muerto*. Además, en muchas situaciones los valores que adquieren Ser o Estar dependen también de los elementos con los que se relacionan en la oración:

sustantivos, adjetivos, adverbios...

Por tanto, se hace necesario aportar una descripción de estos dos verbos que explique de una forma adecuada la realidad de su uso y que solucione los problemas anteriores.

Las diferencias de uso entre Ser y Estar pueden ser explicadas de una forma más coherente si se tienen en cuenta las nociones de cualidad y estado. Mediante los predicados en los que aparece el verbo Ser el hablante atribuye una cualidad o propiedad al sujeto independientemente de cualquier circunstancia espacio-temporal, es decir, lo que le interesa resaltar es el hecho de que el sujeto posee esa propiedad de forma estable. Por ejemplo, si alguien emite una oración como *Luis es pobre* está aportando información sobre una propiedad o cualidad que posee Luis y no le interesa la evolución temporal que ha llevado a Luis a ser pobre.

Supongamos que alguien nos manda describir una escultura. En este caso, lo que nos interesa son las propiedades que tiene esa escultura (el material del que está hecha, la forma que posee, el color, la figura que representa...) y no tanto la evolución temporal a través de la cual alguien ha transformado un trozo de piedra o de barro en una obra de arte.

Por el contrario, los predicados en los que aparece el verbo Estar sirven para expresar estados o, dicho de otra forma, situaciones que se han alcanzado después de una evolución temporal. De este modo, cuando un hablante emplea el verbo Estar sí le interesa resaltar las circunstancias espacio-temporales que rodean a una situación: el antes, el durante y el después. Por ejemplo, si alguien emite una oración como *Pedro está delgado* expresa un estado o situación que es consecuencia de un cambio y que se relaciona con otros momentos anteriores, es decir, cualquier oración con el verbo Estar posee límites temporales que pueden tener que ver bien con el pasado bien con el futuro.

Este es uno de los motivos por los que el verbo Estar es compatible con el gerundio, clase de palabra que rechaza sistemáticamente la combinación con el verbo Ser (**Luis es jugando*). A través del gerundio expresamos una acción en su desarrollo, es decir, nos interesamos por las circunstancias temporales (el durante, en este caso) que rodean dicha acción o estado. Dado que el verbo Ser implica olvidarse por completo de las circunstancias espacio-temporales que rodean a una determinada situación, es incompatible con el gerundio.

En definitiva, una de las maneras más adecuadas de explicar los usos de Ser y Estar es suponer que las situaciones descritas por Estar, y sus posibles complementos, tienen que ser de alguna forma delimitadas temporalmente, mientras que Ser, y sus posibles complementos, son incompatibles con los límites temporales porque su principal función es la de describir

propiedades o cualidades que posee un determinado sujeto, al margen de cualquier circunstancia espacio-temporal.

Pero para poder ofrecer una presentación didáctica adecuada de este aspecto de la gramática del castellano tenemos que atender también a los elementos con los que se pueden combinar SER y ESTAR. El principal problema para cualquier alumno extranjero en este sentido lo constituyen, sin lugar a dudas, los adjetivos.

Podemos dividir los adjetivos en dos grandes grupos empleando como criterio delimitador el mismo que nos ha servido para distinguir los usos de SER y de ESTAR: la existencia o no de límites temporales (Marín Gálvez 2004 : 37-38). Así, hay adjetivos que expresan propiedades en las que no interesan los límites temporales sino la cualidad en sí (*cauto, constante, cuidadoso, (des) cortés, leal, prudente, discreto, justo, mortal, noble, inteligente, odioso, sabio, temerario*)

Por otro lado, hay adjetivos que expresan cualidades que están claramente limitadas temporalmente (*absorto, ausente, borracho, contento, desnudo, descalzo, deseoso, enfermo, harto, lleno, perplejo, quieto, solo, vacío*). En consecuencia, los primeros solo se podrán combinar con SER y los segundos solamente con ESTAR.

Ahora bien, el comportamiento de los adjetivos en combinación tanto con SER como con ESTAR es algo más complejo. Hay un grupo bastante numeroso de adjetivos que se puede construir con SER y con ESTAR: (*alegre, alto, normal, bajo, estrecho, feliz, feo, flaco, gordo, grande, hermoso, inquieto, joven, libre, nervioso, pequeño, orgulloso, tranquilo, viejo, vivo...*)

¿Cómo explicamos estos usos de una forma coherente? Para ello vamos a emplear dos conceptos muy sencillos que permiten aclarar dichos contextos: NORMA GENERAL (*María es guapa*) y NORMA INDIVIDUAL (*María está guapa*) (Fernández Leborans 1999: 2427).

La primera refleja la intención del hablante de clasificar un objeto o persona de acuerdo con una norma general, válida en una determinada cultura o sociedad y se construye con el verbo SER. En estas construcciones asignamos a los sujetos propiedades en función de una norma general de clasificación de acuerdo con lo que comúnmente se entiende por personas "guapas" (*jóvenes, bajas, gordas, viejas, orgullosas...*).

La segunda refleja la intención del hablante de clasificar al sujeto mediante un criterio puramente individual que solo se puede aplicar a esa entidad y se construye con ESTAR. En este sentido, la propiedad que se asigna se entiende como una desviación puntual del estado que normalmente corresponde a ese objeto: en *María está guapa*, María no es considerada una persona guapa según las normas generales sino que puntualmente, debido a un nuevo peinado o

vestido, posee esa propiedad, siempre desde el punto de vista individual del hablante.

Dado que la propuesta que aquí estoy presentando va dirigida a alumnos de origen marroquí, es necesario también plantearse si en la lengua árabe existe una distinción similar a la del español, puesto que este dato puede resultarnos tremendamente útil a la hora de trabajar este aspecto en clase. Como subraya Benyaya (2007: 44) la lengua árabe posee una estructura denominada “oración nominal” en la que un nombre determinado se une sin la mediación de ningún elemento verbal a otro sustantivo o adjetivo cuando se expresan contenidos en presente. Sin embargo, cuando esta misma estructura trata de reflejar contenidos del pasado o del futuro sí aparece un elemento parecido a nuestro ser/estar: el auxiliar “k:ana”. En los siguientes ejemplos tomados de García-Miguel (2001: 7) se puede observar esta estructura:

'al-'umm-u qaliq-at-u-n
DEF-madre-NOM preocupada-FEM-NOM-INDEF
= "La madre está preocupada"
Muhammad-un kari:m-u-n
Mohamed-NOM generoso-NOM-INDEF
= "Mohamed es generoso"

Este hecho puede provocar dos tipos de errores: una total omisión de los verbos SER y ESTAR o, al contrario, la adición excesiva de estos elementos “puesto que, aun consciente de que tiene que introducir un verbo para construir correctamente una oración en español, sigue sin concebir un verbo copulativo como un verbo propiamente dicho, y que como tal, es capaz de funcionar como núcleo del predicado de la oración, de ahí que llegue a incorporar en una sola oración dos núcleos verbales, uno copulativo y otro predicativo, quizá fruto todavía de esa interferencia del árabe en que no existen núcleos verbales copulativos ” (Benyaya 2007: 44):

Francia (es) muy bonita, y la gente ahí (es) bien (buena)
mi padre es trabaja comerciante
ernesto se siente está muy cansado

Además, nunca hay que olvidar que muchos de estos alumnos presentan interferencias del francés en el que solamente existe un verbo “être”.

Para solucionar estos problemas, Benyaya se decanta por el planteamiento defendido por J.F. Santos, idéntico al expuesto anteriormente y afirma que: “desde un punto de vista didáctico, nos resulta de un enorme interés sobre todo, [...] si es el propio alumno quien se expone a extraer o deducir esos principios básicos a través de la práctica comunicativa”.

Por tanto, si pretendemos alcanzar satisfactoriamente los objetivos de la propuesta de Amparo Massó tendremos que insistir de una manera especial en clase en actividades centradas en SER y ESTAR desde esta perspectiva, teniendo siempre en cuenta los esquemas desde los que parte un alumno de origen marroquí.

En la comunidad virtual de Formespa podemos encontrar en su sección B1-B2 una propuesta de ejercicios realizada por Juan Manuel Real Espinosa y basada en los mismo criterios que han sido abordados aquí con la que trabajar la distinción entre Ser y Estar. En la presentación disponible en <http://www.marcoele.com/bibliotecamultimedia/talleres/ser.y.estar.ppt> este mismo autor presenta de una forma más detallada su concepción sobre SER y ESTAR en términos muy similares a los expresados aquí.

En definitiva, lo que pretendo mostrar es que si abordamos el problema de SER y ESTAR desde esta perspectiva podemos ofrecer a nuestros alumnos un criterio coherente y sistemático que les permita decidir en caso de duda. Lógicamente, esto no impedirá que sigan apareciendo errores pero creo que sí contribuirá a limitar su frecuencia. De este modo, contribuiremos a que en un contexto como el de la preparación de una entrevista de trabajo el alumno se sienta más seguro a la hora de expresar en español cuáles son sus capacidades y habilidades para un trabajo determinado.

El segundo de los elementos que, a mi juicio, era necesario trabajar de una manera especial era el conocimiento adecuado y contextualizado del vocabulario presentado en la actividad de Amparo Massó. En este sentido, creo que para alumnos de un nivel B1 (intermedio) el trabajo con el vocabulario debe ser abordado desde una perspectiva que les permita comprender no solo el significado de los términos sino que atienda también a los contextos en los que suele aparecer un término. Para ello, me parece enormemente útil la propuesta elaborada por Ruíz Martínez (2006) y que se basa en la explotación didáctica del diccionario combinatorio del español REDES (Bosque 2004).

Este es un diccionario en el que no aparecen definiciones de palabras sino que está dedicado a la combinatoria de las mismas, es decir, nos informa de que, por ejemplo, un “ofrecimiento” suele ser amable, cordial, generoso o tentador y que además los ofrecimientos se

aceptan, se consideran, se estudian, se hacen o se rechazan. Como señala Bosque (2004: XXIII):

El estudiante extranjero de español tendrá seguramente ante esta obra una sensación muy diferente de la que experimentará el hablante nativo. [...] El estudiante que aprende español como segunda lengua entenderá enseguida que debe adquirir familiaridad con muchas de estas combinaciones, tan naturales e inmediatas para el hablante nativo como desconocidas para él.

Ruiz Martínez (2006: 4) señala en esta misma línea que:

Tenemos que tener en cuenta que el estudiante extranjero debe aprender explícitamente la manera en que las palabras se combinan, pues muchas de estas restricciones, sobre todo en las que aparecen sustantivos abstractos o usos figurados, nunca serán deducidas de una manera natural por él, ni en virtud del significado con el que aparece la palabra en el diccionario, ni como consecuencia del conocimiento que tiene de la realidad extralingüística. En este sentido, ¿cómo sabrá un alumno extranjero que además de *derramar una taza de café*, los hablantes nativos de español también *derraman elogios o derraman insultos*?

En este diccionario aparecen dos tipos de entradas, las largas o analíticas y las abreviadas o cortas. Las primeras proporcionan información sobre las clases abiertas de palabras que se combinan con un lema concreto (airado: ciudadano airado, discurso airado, tono airado) y sobre las clases léxicas con las que se combina normalmente.

Ruiz Martínez propone varias maneras de trabajar en un aula de español como lengua extranjera con este tipo de entradas de entre las que me gustaría destacar las siguientes:

1. el profesor de E/LE puede proponer en clase algunos ejemplos ilustrativos de palabras que se combinan con el lema en virtud de un vínculo semántico determinado y, a partir de los ejemplos propuestos, puede pedir a los alumnos que sean ellos los que añadan otras combinaciones posibles con el fin de comprobar que realmente éstos comprenden la información semántica proporcionada sobre el lema. A modo de ejemplo, examinemos el verbo desactivar, que presenta en la entradilla estas dos clases abiertas de palabras:

- 1) sustantivos que designan mecanismos explosivos (artefacto, bomba),
- 2) sustantivos que expresan actos o sucesos previstos, especialmente cuando se consideran arriesgados o amenazantes (convocatoria, expedición, reacción química).

Una vez revisada esta información, el alumno podría ampliar el primer listado propuesto con las siguientes palabras: explosivo, granada, etc., e incluir en la segunda lista de sustantivos los siguientes: revuelta, disturbio, etc

2. En las entradas analíticas el docente de E/LE también puede hacer uso de la información contenida en una clase léxica concreta (en la que se agrupan los argumentos que exige un predicado en virtud de unas semejanzas de significado) para enseñar al alumno que, además de la combinación sonido estridente que ya conoce, por ejemplo, el adjetivo estridente también puede aparecer en español junto a otros sustantivos que asimismo “DESIGNAN SU EMISIÓN NO ARTICULADA”, como es el caso de ruido, música, silbido, risa, grito, pitido o chirrido

3. Las marcas de frecuencia (++, +, (ausencia de marca), -) que aparecen acompañando a las palabras que se incluyen dentro de una clase léxica son también una información muy útil para ser presentada a los hablantes no nativos de español en función de su conocimiento de la lengua, pues el profesor puede seleccionar aquellas combinaciones que realmente resulten más provechosas cuando está trabajando con aprendices que tienen un nivel bajo de español, en virtud de la frecuencia con la que aparecen en los textos o a tenor de la clara naturalidad con la que son percibidas en la lengua. En este sentido, será más recomendable, en términos generales, presentar en el aula aparición fugaz (++) o encuentro fugaz (+) que estela fugaz (-) cuando el

alumno no tiene un nivel demasiado alto de español.

Como se puede observar, la utilidad de esta herramienta en alumnos con un nivel intermedio de conocimientos del español es enorme, puesto que contribuye a eliminar muchos errores que tienen como origen el desconocimiento de este tipo de restricciones. Veamos, a modo de ejemplo, cómo podríamos trabajar con algunas de las palabras que aparecían en la actividad de Amparo Massó.

Una de las palabras de ese listado que puede resultar un tanto ambigua es el término “negociadora”. Si trabajamos en las líneas propuestas por Ruiz Martínez la entrada analítica correspondiente al verbo NEGOCIAR podremos afianzar el conocimiento de este término a la vez que presentamos numerosas expresiones que se usan en el mundo laboral.

Según REDES, este verbo se combina con:

- A. Sustantivos que denotan acuerdo entre dos o más partes: acuerdo, convenio, contrato, pacto, alianza, canje.
- B. Sustantivos que denotan resolución o conclusión favorable de alguna situación generalmente difícil: solución, salida, liberación, levantamiento, rescate.
- C. Sustantivos que denotan límite, restricción o requisito al que debe atenderse algo: condición, plazo, marco, término, cláusula.
- D. Sustantivos que denotan iniciativa o proyecto: plan, programa, proyecto, propuesta. [...]
- G. Sustantivos que denotan demanda o solicitud: demanda, reivindicación, exigencia, petición.
- H. Sustantivos que denotan dimisión, cese y otras formas de concluir, forzosa o libremente una actividad: renuncia, abandono, despido, cese.
- I. Sustantivos que denotan ingreso o incorporación en alguna actividad: ingreso, retorno, acceso, participación.

Dado que muchos de los ejemplos que aparecen en esta entrada están relacionados con el mundo de trabajo (despido: *La compañía no aclaró ayer ni las condiciones ni los plazos en los que se van a negociar los despidos*), esta propuesta puede servir también como punto de partida para un debate en clase sobre todas estas cuestiones.

Las entradas cortas o abreviadas nos informan simplemente de las palabras con las que suele combinarse normalmente un lema. Ruíz Martínez (2006: 8) señala que:

El hecho de que en las referencias cruzadas a las voces se hayan eliminado las combinaciones que resultan poco naturales fuera de unos contextos determinados y se haya prescindido también de las combinaciones menos frecuentes en la lengua española puede ser muy interesante para el aula de español, ya que el profesor tiene acceso a las combinaciones que han sido consideradas, por los autores, más representativas de la lengua en función de la relación que se establece entre el nivel léxico y el nivel gramatical

Esta clase de entradas puede contener información muy útil para la correcta comprensión de un término por parte del alumno. Por ejemplo, la entrada correspondiente al lema “negocio” nos indica que este puede ser, entre otras cosas,: boyante, competitivo, deficitario, exitoso, floreciente, lucrativo, productivo, ruinoso, sucio, turbio... y que además se combina con verbos como abrir, ampliar, apalabrar, arruinar, emprender, expandirse, reformar, traspasar; por último nos remite también a otros lemas como “empresa” o “negociación” en los que el alumno puede ampliar considerablemente su conocimiento de esta parcela de léxico.

En definitiva, considero que la propuesta elaborada por Ruiz Martínez representa una manera novedosa de acercarse al tratamiento del léxico en el aula de español como lengua extranjera y que puede tener interesantes aplicaciones a la hora de preparar a alumnos inmigrantes para el acceso al mundo laboral, puesto que permite trabajar de un modo muy significativo para ellos muchas de las expresiones que se emplean en esta clase de contextos comunicativos.

3.3 “Experiencia Profesional”

Del mismo modo que en el caso anterior, debemos plantearnos qué aspectos tendremos que trabajar de una manera especial en clase para lograr los objetivos de esta propuesta. Creo que resulta evidente que si queremos que nuestros alumnos logren expresar cuál es su formación y su experiencia profesional vamos a tener que enfrentarnos con otro de los grandes problemas del castellano para alumnos extranjeros y que cobra, como veremos más adelante, una especial importancia en alumnos de origen marroquí: el contraste de los pasados en español. Y, de nuevo, considero que la única manera en la que podremos ofrecer una descripción coherente de este aspecto es la de acudir a estudios especializados en esta cuestión. En este sentido, pueden resultar muy útiles trabajos como Brucart (2003, 2005), Gutiérrez Araus (1995, 1996 y 1998) y Rojo y Veiga (1999). Basándome en estos estudios, me centraré, a modo de ejemplo, en la oposición indefinido/imperfecto.

Lo primero que tenemos que hacer comprender a nuestros alumnos es que hay que distinguir de una manera tajante las nociones de tiempo cronológico y tiempo lingüístico (Rojo y Veiga 1999: 2871-2874). Esta diferenciación, por otra parte, será de enorme utilidad no solo para la caracterización de las formas del pasado sino para la de cualquier forma del sistema verbal español (y de cualquier otra lengua). De hecho, el inglés posee dos términos distintos para

expresar esta dualidad: Time / Tense

El tiempo cronológico es el tiempo de los acontecimientos que refleja la sucesión de los hechos ocurridos en la realidad física. Solamente tiene tres posibles variables: pasado, presente y futuro. El tiempo lingüístico se define como una categoría verbal mediante la cual se expresa la orientación de una situación con respecto a un punto central u origen. En este sentido, las variables que puede presentar el tiempo lingüístico son diferentes: anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Esto es, una situación puede ser presentada como simultánea, anterior o posterior al punto que se constituye como su referencia. Este punto, llamado origen, coincide normalmente con el momento de la enunciación pero puede no coincidir puesto que el hablante puede desplazar la colocación del origen en cualquiera de las dos direcciones posibles. Las nociones lingüísticas de anterioridad, simultaneidad y posterioridad no se corresponden con las nociones extralingüísticas de pasado, presente y futuro.

Un ejemplo muy sencillo nos permitirá comprender esto. Pensemos en una oración como *Dijo que en aquel momento llovía*. El punto de origen de esta oración es el momento de enunciación; así, el pretérito indefinido (dijo) presenta una acción anterior al punto de origen pero el imperfecto (llovía) presenta una acción simultánea a la del indefinido, es decir, que se produce al mismo tiempo. El imperfecto de indicativo en español presenta siempre una acción simultánea a otra anterior al origen. Como se puede observar, esto no tiene nada que ver con la noción de pasado extralingüístico.

Si tenemos en cuenta estas nociones podremos ofrecer una descripción mucho más unitaria de esta oposición. Los valores que tradicionalmente se han asignado tanto a indefinido como a imperfecto dentro de la enseñanza de español a extranjeros han estado basados, como señala Gutiérrez Araus (1995: 9), en la categoría aspecto: se suponía que el imperfecto era un tiempo que expresaba duración, imperfectividad mientras que el indefinido expresaba algo puntual, perfectivo. Esta regla ha provocado numerosos errores por parte de estudiantes extranjeros. Brucart (2003: 3), citando a Vázquez (1991) y Fernández (1997), recoge ejemplos significativos:

- a. *Durante mi infancia iba dos años a una escuela particular. (Vázquez, 1991: 162)
- b. *Conozco a una mujer que estaba mucho tiempo en Argentina. (idem)
- c. *Fui a la playa. Lo pasaba muy bien. (idem)
- d. *Ese día me lo pasé muy bien, salíamos por la noche y conocíamos a gente nueva (Fernández, 1997: 127).

A estos valores también se han añadido otros que contribuyen a complicar aún más la

situación (Brucart 2005: 24): *conato* (ya nos íbamos), *situación* (ayer estaba en Ávila), *narración*, *descripción*¹...

Si partimos, en la línea de Brucart (2003 y 2005) y Gutiérrez Araus (1995), del concepto de “temporalidad lingüística” con sus valores de anterioridad, simultaneidad y posterioridad, podremos elaborar una propuesta didáctica unitaria y coherente sobre esta cuestión. Así, es posible afirmar que el indefinido presenta un acción anterior al punto de origen mientras que el imperfecto presenta una acción simultánea con respecto a un punto anterior al origen.

El imperfecto es, por tanto, una forma que siempre hace relación a otra. Por este motivo, si un hablante decide comenzar una narración no puede emplear el imperfecto porque no dispone de un contexto anterior o punto de referencia: *Ayer iba a tu casa. Esa oración sería correcta si le añadimos un indefinido, forma que puede servir de referencia del imperfecto: “Ayer iba a tu casa cuando tuve un accidente”. Brucart (2003: 17) señala que ese punto de referencia que necesita el imperfecto no siempre tiene que venir representado por un verbo sino que también puede corresponderse con complementos de carácter temporal (*Aquella tarde, llovía a cántaros*) e incluso no estar explícito en la oración sino implícito en el contexto discursivo, debiendo ser recuperado por medios pragmáticos:

También resulta posible derivar de este valor primigenio los usos de conato o de cortesía: en ambos casos el imperfecto alude a una intención que se presenta como relacionada con un contexto anterior (así *Quería pedirle un favor* alude a una voluntad previa). De ahí el valor pragmático más atenuado de las peticiones y deseos que se expresan a través de este tiempo pues la acción se vincula a una situación precedente e implícitamente se le comunica al oyente la disponibilidad a modificar la actitud si éste manifestara alguna oposición (Brucart 2005: 26)

A partir de este valor originario también podemos comprender, como señala Gutiérrez Araus (1995: 32), que el pretérito indefinido se convierta en el arma de la narración, con él se evocan los sucesos fundamentales de un relato, es decir, los puntos clave del argumento. En cambio, el imperfecto aparece cuando la narración se detiene y cesa el hilo novelesco para centrarse en la descripción de ambientes, personajes, escenarios².

- 1 En las gramáticas dirigidas a extranjeros al intentar dar unas normas asequibles se simplifica excesivamente el tema se olvidan con frecuencia puntos claves y se propone un listado de valores con ejemplos que ilustran claramente lo que se expone pero que se invalidan muchas veces cuando el alumno intenta aplicarlos Tal vez la crítica más seria a estas descripciones de los tiempos del pasado sea la descontextualización de los ejemplos lo que en el caso del pretérito imperfecto un tiempo predominantemente relativo enmarcador de la información central desvirtúa en gran medida su verdadero valor ” (Fernández *apud* Brucart 2005: 24)
- 2 Para Brucart (2005: 26) también es posible derivar estos usos de ese valor original de coincidencia con un pasado que caracteriza al imperfecto: “Habitualmente se ha tendido a interpretar que el valor de coexistencia sólo se da en los casos en que en la misma oración aparece un verbo que menciona explícitamente el acontecimiento coincidente en el tiempo Pero ello no es así. Lo fundamental para la interpretación del imperfecto es su carácter de

En definitiva, creo que abordar el contraste entre indefinido e imperfecto desde esta perspectiva tiene indudables ventajas didácticas, puesto que partimos de un único valor del que derivamos todos los demás, evitando así largas listas de usos independientes. Como en el caso de SER y ESTAR, esto no evitara que surjan errores pero sí contribuirá a reducir su aparición.

En este sentido, a la hora de trabajar todos estos contenidos con alumnos de origen marroquí es necesario también tener en cuenta las especiales características del árabe en lo referente al tiempo verbal, puesto que de ahí provienen muchos de sus errores. Benyaya (2007:35) sostiene que:

Frente a la amplísima variedad de tiempos existentes en español -un total de quince-, el alumno marroquí parte de un sistema verbal que consta únicamente de tres tiempos gramaticales, que abarcan toda la complejidad del tiempo cronológico y que expresan, respectivamente, acciones pasadas (al-mā:dī), presentes (a- lmuḍā:ri') y mandato o imperativo (al- 'amr).

Es decir, un alumno árabe tiene que construir a partir de una única forma todo el complejo sistema de pasados del español. En los siguientes ejemplos se pueden observar algunos de los errores cometidos por alumnos marroquíes (Benyaya 2007: 37-38):

- esta mañana me desperto (me he despertado) a las ocho"
- "Luis viajar (viajó) a américa"
- "yo no venir (venía) a clase porque trabajando (estaba trabajando o trabajaba)"
- "(...) A las 2h empieza (empezó) la clase sobre (de) historia, a las 4h hemos hecho (hicimos) discusión (un debate) sobre lituratura y al final a las 5h teníamos (tuvimos) (una) clase de español"
- "Cuando empezé (con) el español, mi parece (me pareció) muy difisíl

Para tratar de solucionar estos errores es necesario insistir y trabajar con profusión este aspecto en clase. Para ello, podemos acudir, por ejemplo, a una propuesta titulada "Tareas gramaticales sobre los pasados" realizada por Mario Gómez del Estal Villarino y que se encuentra en la Didactiteca. Este autor parte de presupuestos teóricos idénticos a los expuestos anteriormente y elabora una serie de ejercicios en los que se trabaja tanto la morfología como los usos de los tres principales tiempos del pasado en español: pretérito perfecto, indefinido e imperfecto. Lo interesante de esta propuesta es que son los propios alumnos los que van deduciendo las reglas que controlan el uso de estas formas verbales. Por ello, puede resultar tremendamente adecuada para trabajar y reforzar el dominio de los pasados por parte de alumnos

inductor de una situación pasada paralela a la expresada por él y a la que éste se subordina. De ahí su carácter alusivo de creación de ambientes de donde derivan los usos llamados narrativos en el sentido de Weinrich (1968)

que provienen de un sistema verbal tan “escueto” como el del árabe.

A modo de ejemplo, me gustaría transcribir una carta de presentación para una entrevista de trabajo que una alumna marroquí, Fátima Safahi (licenciada en Geología), redactó después de haber realizado algunas de las actividades anteriores. Se le pedía que se describiera a sí misma y que expusiera cuál había sido su formación y su experiencia profesional:

“Estimado Sr.:

He leído su anuncio en un oficina de trabajo el 21 de noviembre y me dirijo a ustedes para participar en el proceso de selección para el puesto de topografía de su empresa.

Soy licenciada en Geología especialmente en geochimica y trabajé durante un mese con mi profesor en zona geología, hicimos cartas geología y después you trabajé en una mina como topografía durante 3 años con jornada completa.

Desde que vi su anuncio me he interesado por su empresa. Soy una chica trabajadora, educativa y tengo mucha confianza en mi capacidad y experiencia.

Me gustaría hecho una persona de su empresa y me respecto a ustedes.

Le envío ajunto con mi curriculum

Fátima Safahi”

4. Conclusiones

La enseñanza de español con fines laborales a inmigrantes es un terreno apasionante y complejo que supera con creces las reflexiones aportadas en esta exposición. La intención fundamental de la misma ha sido la de indagar en una de las posibles vías en las que se puede concretar las propuestas de programas realizadas por Hernández García y Villalba (2005). Lógicamente, no todos los problemas que surjan en estas situaciones van a ser de naturaleza gramatical y nunca debe olvidarse que en la enseñanza de español a inmigrantes deben primar los fines comunicativos sobre otro tipo de objetivos. Ahora bien, también considero que todo profesor de español debe tener un conocimiento sólido de la teoría gramatical, puesto que parece impensable que le pidamos a un alumno que relate cuál ha sido su formación y su experiencia profesional en su país si no le hemos explicado de una forma coherente y comprensible el uso de los pasados en español.

En definitiva, lo que he intentado mostrar es que la enseñanza de español puede convertirse en un arma con un enorme potencial a la hora de lograr una integración real de las

personas inmigradas en nuestra sociedad, es decir, una integración a través de la cual se reconozca lo que realmente son: ciudadanos de pleno derecho.

Referencias bibliográficas

- BENYAYA, Z. (2007) "La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos" *RedELE* nº 11 (disponible en <http://www.mec.es/redele/revista11/ZinebBenyaya.pdf>)
- BOSQUE, I. (dir.) (2004) *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid. Ediciones SM.
- BRUCART, J. M. (2003) "El valor del imperfecto de indicativo en español" *Estudios hispánicos. Revista de la Asociación Coreana de Hispanistas* nº 27, Seúl, 193-233 (disponible en <http://seneca.uab.es/ggt/Reports/GGT-03-1.pdf>)
- BRUCART, J. M. (2005), "La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias", *RedELE* nº 3 (disponible en <http://www.mec.es/redele/revista3/brucart.shtml>)
- COLECTIVO IOÉ (2001) *Mujer, Inmigración y Trabajo*, Editorial IMSERSO, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (disponible en <http://www.nodo50.org/ioe>)
- FERNÁNDEZ, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa, Madrid.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M. J., (1999). "La predicación: las oraciones copulativas", en I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2: 2357-2460), Madrid: Espasa Calpe
- GARCÍA-MIGUEL, J.M.(2001) Lengua árabe: resumen gramatical. (disponible en <http://webs.uvigo.es/h06/web575/ldm/resumos/ARABE/arabe.htm>)
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1995) *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid. Arco Libros
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1996) "Relevancia del discurso en el uso del imperfecto" *Revista española de lingüística*, nº 26, Fasc. 2 327-336 (disponible en <http://www.uned.es/sel/pdf/jul-dic-96/26-2-Gutierrez.pdf>)
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1998) "Sistema y discurso en las formas verbales de pasado" *Revista española de lingüística*, nº 28, Fasc. 2 275-306 (disponible en <http://www.uned.es/sel/pdf/jul-dic-98/28-2-Gutierrez.PDF>)

- HERNÁNDEZ GARCÍA, M. (2003) "La enseñanza de español a inmigrantes: ¿una metodología específica?" XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE (disponible en http://www.encuentro-practico.com/pdf03/hernandez_garcia.pdf)
- MARÍN GÁLVEZ, R.(2004). Entre ser y estar. Madrid: Editorial Arco Libros
- MIQUEL, L (1995) "Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados" *Didáctica* nº 7 241-270 (disponible también en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm)
- ROJO, G. y VEIGA, A. (1999): "El tiempo verbal. Las formas simples" en I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2: 2867-2934), Madrid: Espasa Calpe
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2006) "REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo como herramienta para la enseñanza del léxico en L2" *Linred* nº 4 (disponible en http://www.linred.com/articulos_pdf/LR_articulo_21092006.pdf)
- VÁZQUEZ, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt. Peter Lang
- VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M. Y AGUIRRE, C. (1999), *Orientaciones para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M. (en línea) "La enseñanza del español a inmigrantes. Atención educativa, análisis y propuestas de actuación" (disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/default.htm>)
- VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M (2005) "La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes" *Glosas didácticas* nº 15, 74-83 (disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-08.pdf>)
- WEINRICH, H. (1968) *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid. Gredos.