

VOCABULARIO BÁSICO INFANTIL ESPAÑOL-AMAZIGE

ANA M^a RICO MARTÍN
CELIA RICO MARTÍN

•		a		Σ
Ϛ	∅	p	ñ	
t	u	Ж	Φ	r
f	π	Σ	i	α
l	•		h	U
v	k	l	+	j
:	Ж	o	y	t
Σ	w	÷	∅	
m	z	U	e	s
				Ϛ

VOCABULARIO BÁSICO INFANTIL

ESPAÑOL-AMAZIGE

ANA M.^a RICO MARTÍN

CELIA RICO MARTÍN

Ilustraciones de Celia Rico Martín

PRÓLOGO

Este trabajo surgió tras muchos años de experiencia en un colegio público con alumnado mayoritario de lengua materna amazige.

En una ciudad como Melilla, cuya realidad actual es plurirracial, pluricultural y, en consecuencia, plurilingüística, donde la población de origen rifeño constituye el segundo grupo social más numeroso, el encuentro del niño amazige con el colegio puede resultar en un principio una experiencia traumática al no conocer la lengua española.

Si partimos, como dicen Maruny, Ministral y Miralles (1997: 75), de que la escuela fue creada para homogeneizar y transmitir modelos sociales definidos, no nos extrañará que cualquier atisbo de diversidad haya sido siempre vivido como un problema. Hoy, en cambio, se exige a la escuela que avance hacia la integración y hacia una cultura de la diversidad, que viva las diferencias como una riqueza y no como un obstáculo. El objetivo es que en sus aulas nadie se sienta fracasado ni marginado. A pesar de ello, la diversidad entre los alumnos puede ser enorme y traducirse en una desigualdad de oportunidades frente a la escolarización, 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.

En el ámbito educativo de Melilla este problema está latente. Aunque los amaziges están cada vez mejor integrados en nuestra sociedad de tipo occidental, ese choque de culturas en el pequeño será, inevitablemente, la causa de una ralentización en el aprendizaje escolar que, en el mejor de los casos, sólo durará los dos primeros años de la Educación Primaria. En determinados centros escolares es común encontrar

alumnos de Educación Infantil que no conocen la lengua española y estas circunstancias empeoran aún más cuando muchos de estos pequeños llegan al primer nivel de Primaria en esas mismas condiciones al no haber cursado la etapa educativa anterior por no ser de carácter obligatorio.

Con el objetivo de ayudar a estos niños y a sus maestros hemos creído interesante hacer un trabajo de este tipo. Evidentemente, como en Educación Infantil no se ha adquirido aún la destreza lectora, este Vocabulario será útil sobre todo en manos del maestro. Una vez el niño se adentre y afiance en los rudimentos lecto-escritores - al final del tercer curso de Infantil y en el primer ciclo de Primaria - ya estará capacitado para manejar este texto. Nuestro deseo es que ese primer contacto español-amazige en el ámbito escolar pueda ser mucho más fluido y gratificante tanto para el docente como para el discente.

Por otra parte, también puede resultar útil este trabajo para alumnos de Educación Especial o de aulas de Compensatoria y para aquellos niños recogidos en distintos centros de acogida de la ciudad, fruto de la emigración de países vecinos donde también se habla el amazige, que comienzan a tener contacto con la cultura española.

No pretendemos, en ningún caso, que los maestros y educadores de estos niveles conozcan como sus propios hablantes esta lengua rifeña sino, insistimos, favorecer esa primera comunicación con el niño para facilitar el aprendizaje posterior de la lengua española y, a la vez, reconocer la importancia de la lengua materna en el seno familiar.

Por otra parte, expresamos nuestro mayor agradecimiento a Mohamed Abdelkader Laarbi, Abdel-Krim Bensiamar Mohamed, Rachida Essadouki y a Nadia Mohamed Abdel-la entre otras personas que han colaborado como informantes y cuya labor ha servido para acercar la lengua real, la lengua de la calle, a aquella que recogen los libros y que en determinados casos no se correspondí a con nuestro entorno lingüístico.

Por último, queremos hacer una advertencia importante, quien busque un trabajo con grandes fundamentos teóricos y amplia bibliografía, no lo encontrará entre estas hojas. Éste es un libro de trabajo para el aula, para hojearlo con pequeñas manitas. En fin, un libro por y para el niño.

Las autoras

ÍNDICE

	<u>Páginas</u>
Prólogo	2
1. Introducción	7
1.1 Breve nota sobre el amazige	7
1.2 Lengua materna y bilingüismo	8
2. Objetivos	12
2.1 Objetivos interlingüísticos	12
2.2 Objetivos referidos a la lengua española	13
3. Metodología	14
3.1 ¿Por qué un vocabulario?	14
3.2 ¿Cómo se hizo nuestro Vocabulario?	15
3.3 Actividades	17
4. Sistema de transcripción	19
5. Centros de interés	23
5.1 Las estaciones	24
5.2 Mi cuerpo	27
5.3 Mi ropa	31
5.4 Mi familia	34
5.5 Mi casa	37
5.6 En la casa	40
5.7 Mi colegio.....	43
5.8 Los números	47
5.9 Los colores	50
5.10 De la huerta	53
5.11 Frutas	56
5.12 Otros alimentos	59
5.13 En la mesa	63
5.14 Animales domésticos	66
5.15 Animales salvajes	69
5.16 El campo	72
5.17 El cielo	76

5.18	La calle	79
5.19	Los oficios	82
5.20	¿Qué hace?	86
5.21	¿Cómo es?	89
5.22	¿Dónde está?	94
5.23	Yo viajo	97
5.24	De vacaciones	100
6.	Índice alfabético de palabras	104
6.1	Vocabulario básico español-amazige	104
6.2	Vocabulario básico amazige-español	115
	Referencias bibliográficas	126

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Breve nota sobre el amazige

La lengua amazige – *tamazight* para sus hablantes -, de origen camito-semítica y con muchos elementos fonéticos y estructuras morfológicas comunes con el árabe y el hebreo, es hablada por más del 50 % de la población marroquí y por cerca de un 25 % de la argelina. También hay núcleos de población con esta lengua en Túnez, Libia, Mauritania y Chad, pero sólo ha conseguido la oficialidad en los estados de Níger y Mali.

Como consecuencia de tal dispersión no es una lengua homogénea sino que se fragmenta en distintos dialectos entre los que destacan el rifeño o *tarifit* en el norte de Marruecos y el kabilio o *taqbaylit* en el norte de Argelia. Otros importantes son el *tamazight* del norte del Atlas marroquí, el *tacelhit* o *chelha* al sur del país y el *tuareg* o *tamaceq* en el Sáhara. Esta fragmentación lingüística llega a dificultar la comunicación fluida entre hablantes de los distintos dialectos, fundamentalmente por sus diferencias de léxico y de articulación de determinados fonemas. Dentro de la *tarifit*, la lengua de tierras rifeñas, la *taqer'act* es el habla amazige de la región de Nador circundante a Melilla.

Hace muchos años que esta lengua amazige – en un principio escrita en caracteres *tifinagh* y hoy en *neo-tifinagh* (versión actualizada) -, junto a la cultura sobre todo oral que representa, es objeto de muchos estudios e investigaciones que, en un afán por darla a conocer, han latinizado su escritura tal como aparece en las ilustraciones y en el índice de palabras al final del trabajo.

Para mayor información sobre la denominación, la situación y las características de esta lengua puede verse, por ejemplo, la obra *La lengua rifeña. Tutlayt tarifit* de Tilmatine et al. (1998: 23-28).

1.2 Lengua materna y bilingüismo

Wartburg (1991: 347) considera la lengua como “la herencia espiritual objetiva del grupo humano dentro del que crece el niño” quien la adquiere por vía natural y espontánea del ambiente y del medio en que vive, ya que la lengua se impone al grupo y lo trasciende en cuanto es herencia social.

El niño que llega a la escuela conoce prácticamente todo lo esencial de su lengua: “lo conoce inconscientemente, porque sabe aprovecharse de los medios que ofrece” (Wartburg, 1991). Y en cuanto dominio concreto, dispone de un vocabulario relativamente amplio. Evidentemente le faltan muchas otras cosas que descubrir, pero él ha adquirido ya de un modo espontáneo y todavía no reflexivo lo esencial de las estructuras funcionales de su lengua materna. De esta forma, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula no se parte en ningún caso de cero, sino de un bagaje idiomático previo con el que necesariamente se ha de contar.

En primer lugar, el niño está vinculado social y étnicamente no sólo a su grupo natural (familia), sino también a una comunidad lingüística de ámbito más amplio que posee una lengua común a todos ellos; y, por tanto, en segundo lugar, necesita de la lengua como vínculo de identificación y pertenencia de esa comunidad.

La importancia de la lengua materna es muy clara, no sólo porque es la que se utiliza cada día para comunicarse, jugar, hablar, estudiar – no en el caso de los amazigos -, aprender, etc. sino porque, al ser la preferencial, es con la que el niño realiza los aprendizajes lingüísticos de carácter general y con la que continúa adquiriendo competencia lingüística. Constituye a la vez un vehículo de comunicación con su entorno, una forma de ordenación del pensamiento y de formulación de los resultados de esta ordenación.

Cuando el niño amazigo entra en contacto con el español, incorpora esos aprendizajes lingüísticos de carácter general, ahora se trata de aplicarlos y contextualizarlos. Por ello, Cummins (citado por Baker, 1997: 127) sugiere que la

adquisición de la segunda lengua es influida considerablemente por la medida en que se ha desarrollado la primera lengua: cuando ésta está menos desarrollada, o cuando se ha intentado su reemplazo por la segunda (por ejemplo, en clase), el desarrollo de la lengua 2 puede estar relativamente obstaculizado.

A propósito de esta relación interlingüística, Badia i Margarit (1964), o Appel y Muysken (1996: 10) entre otros autores, señalan dos tipos de bilingüismo:

- Bilingüismo individual: En nuestro entorno correspondería al de los hijos de parejas mixtas lingüísticamente (español-amazige) que no abandonan ninguna de las dos lenguas, es el caso de más del 90 % de las parejas mixtas de Melilla.
- Bilingüismo ambiental (social de tipo II según Appel y Muysken): Alternancia de lenguas con un grado de especialización de funciones para cada una.

Éste último es un concepto muy cercano a diglosia, término usado en primer lugar por Ferguson (1959) al referirse al distanciamiento existente entre las variedades coloquiales y cultas de una misma lengua en algunas comunidades lingüísticas, pero que, posteriormente, retomó Fishman (1967) para incluir bajo esa misma denominación a la alternancia de otra lengua en esa jerarquía de uso. Así, hay diglosia cuando en una misma comunidad lingüística, una lengua A ocupa los ámbitos altos de comunicación (administración, escuela, medios de comunicación), mientras que otra lengua B queda reducida a los usos bajos (familia, amigos, relaciones privadas, etc.). Sería el caso del español como lengua A y el amazige como lengua B en el grupo lingüista de origen rifeño. Esta diglosia favorece el proceso de sustitución de una lengua por otra como ocurre en algunas familias musulmanas cuyo apego a la cultura española es mayor.

Como consecuencia de esa relevancia de la lengua materna y de los problemas que supone para muchos alumnos encontrarse con otra lengua diferente a

la que hablan en casa, en muchas escuelas de Cataluña, País Vasco, Galicia y Valencia se llevan a cabo los llamados programas de inmersión que Vila (1990) nos explica:

Los programas de inmersión abordan la adquisición del lenguaje desde una perspectiva comunicativa, en la que predomina, en todo momento, la negociación de los contenidos en la interacción adulto-niño. De hecho, en estos programas el conjunto de los escolares parten de una situación similar: el desconocimiento de la lengua que posteriormente vehiculará los contenidos académicos. Por lo tanto, los esfuerzos iniciales de los tutores se relacionan con la comprensión. Estos deben conseguir que, independientemente de un lenguaje familiar, los escolares comprendan, en un período relativamente breve de tiempo, sus mensajes lingüísticos. Por todo esto, la mayor parte de su lenguaje estará altamente contextualizado, de manera que los alumnos puedan captar su sentido e incorporarse a situaciones comunicativas en las que cada uno utiliza los recursos lingüísticos que posee.

Estas palabras recogen la misma situación lingüística que en Melilla existe entre el español y el amazige. Cassany et al. (1998: 30-31) proponen tres requisitos básicos para que estos programas de inmersión puedan tener éxito en cualquier centro educativo:

- Mantener la posición de la lengua familiar y desarrollar al mismo tiempo una motivación hacia la lengua del colegio con un tratamiento pedagógico adecuado. Con ello, la inmersión desborda lo puramente lingüístico para adquirir una dimensión social que implica a todos los que se vinculan a ella: padres, profesores y alumnos.
- Desde el punto de vista didáctico, la inmersión lingüística consiste en aprender la nueva lengua usándola, es decir, utilizándola antes de conocerla totalmente, pues el alumno se encuentra en situaciones que favorecen la comprensión y la producción de textos en esta nueva lengua.

- El alumno recibe el input de parte de un interlocutor que tienen un dominio superior de la lengua.

2. OBJETIVOS DEL VOCABULARIO

A partir de las actitudes interlingüísticas que señalan Cassany et al. (1998: 478) y de los objetivos que considera Luceño (1994: 58-59) que debemos plantearnos para la enseñanza del vocabulario, proponemos los siguientes:

2.1 Objetivos interlingüísticos:

- Concebir cualquier lengua como vehículo de comunicación válido para todos los ámbitos y usos sociales.
- Concebir la lengua como patrimonio colectivo (interpretación del mundo, identidad, cohesión cultural, etc.) de una determinada comunidad lingüística.
- Fomentar una actitud receptiva hacia el aprendizaje de otras lenguas.
- Deseo de identificarse con otro grupo de lengua o unirse a él, se trata de crear una motivación integradora en torno al alumno.
- Aceptar y valorar la variedad lingüística propia.
- Usar adecuadamente la lengua amazige o la española según la situación comunicativa.
- Ordenar, agrupar y establecer conexiones múltiples entre los dos conjuntos de palabras conocidas, el amazige y el español.
- Respetar el uso de la lengua propia de los hablantes de otras lenguas - lo que crea actitudes positivas hacia la diversidad - y valorar todas las lenguas como herramienta de comunicación real.

- Considerar el amazige y el español como patrimonio cultural además de como herramientas de comunicación, sin que sean necesarios demasiados conceptos teóricos para ello.

2.2 Objetivos referidos a la lengua española:

- Enriquecimiento y perfeccionamiento del conjunto de vocablos españoles que el niño ya conoce y que ha ido asimilando antes de asistir a la escuela. Estos vocablos, oídos en su entorno pero no utilizados, constituyen el vocabulario pasivo o de comprensión, se trata de convertir éste en activo o de expresión.
- Dinamizar el vocabulario comprensivo español, lo que proporcionará facilidad de palabra.
- Despertar en los alumnos inquietud para adquirir nuevos vocablos españoles que enriquezcan su léxico.
- Adquirir un vocabulario básico de la lengua española como materia prima de expresión y de comunicación eficaz.

3. METODOLOGÍA

3.1 ¿Por qué un vocabulario?

Luceño (1994: 57-58) considera al vocabulario como un constituyente esencial en el aprendizaje de las restantes actividades lingüísticas (por ejemplo, impulsará la lectura al hacer más fácil su comprensión, lo mismo ocurrirá con la escritura, la composición, la conversación, etc.), así debe ser considerado siempre como un medio y no como un fin en sí mismo. Sin su dominio, todo aprendizaje lingüístico se transformaría en algo mecánico, automático, carente de sentido y funcionalidad. Asimismo, las restantes materias escolares tienen subordinado su éxito escolar tanto al vocabulario general como al específico de las materias en cuestión. La escasez de léxico lleva a la incompreensión de aspectos expuestos por el docente o contenidos en los textos; o a la falsa utilización, por parte del alumno, de unos términos cuyo significado desconoce.

El vocabulario viene a ser como el continente de todas las ideas, la materialización del contenido cognitivo de un sujeto. Todo conocimiento de cosas y hechos, toda distinción en las ideas o sentimientos se apoya en el vocabulario y se fija en palabras. No podemos olvidar que la adquisición de experiencias y el dominio del léxico se encuentran estrechamente vinculados.

Por ello se le considera un elemento responsable del fracaso escolar como lo demuestra la cantidad de estudios destinados al análisis del mismo. Una actuación pedagógica acertada debe convertirlo en un elemento compensador de ciertas carencias resultantes de niveles socioculturales desfavorecidos que conducen a nuestros alumnos a un fracaso prematuro e injusto.

El repertorio de vocablos que trabajamos en este libro es concreto y, en la medida de lo posible, intuitivo y activo, relacionado con los intereses vitales y ambientales del alumno, tanto escolares como extraescolares.

Para seleccionar las palabras hemos seguido dos de los criterios que menciona Luceño (1994: 59-60): un criterio *psicocéntrico*, en cuanto a la adecuación a la capacidad cognitiva y a los intereses de los alumnos según la edad, y un criterio *sociocéntrico*, atendiendo a los vocablos que en el seno de una comunidad son empleados con mayor frecuencia en las relaciones interpersonales, lo que en otros términos constituye el principio didáctico de la *usualidad dominante*.

3.2 ¿Cómo se hizo el Vocabulario?

En un primer momento pensamos realizar este diccionario siguiendo los objetivos generales y los contenidos prescriptivos establecidos por la Administración educativa para el primer ciclo que señala el Diseño Curricular Base de la Educación Primaria, así como el vocabulario básico que alguna editorial recoge para el mismo ciclo, pero el resultado podía exceder nuestras pretensiones, al final, crearíamos un libro bastante exhaustivo pero poco práctico, donde no sería difícil que el niño se perdiera entre tanta palabra e imagen. Por ello, hemos creado nuestros propios bloques temáticos partiendo de los contenidos del área de Conocimiento del Medio, con palabras cercanas al niño, de su contexto familiar y su entorno más próximo – por ejemplo, *carro* como medio de transporte -. Además, nos hemos apoyado en las ilustraciones intentando lograr un equilibrio entre la imagen y el texto: para el niño pequeño, en quien la función simbólica no se halla aún plenamente implantada, la buena ilustración es la que conduce a esa representación simbólica que constituye lo imaginario del texto.

Toda lengua es autosuficiente para expresar el conjunto de sus contenidos culturales, pero en nuestro caso, el amazige choca a veces con una realidad extraña

para la que debe crear significantes nuevos y lo hace a través del español entre otras lenguas, por ello encontraremos en el Vocabulario algunos términos que, por ser ajenos a su cultura o simplemente por influencia de esas lenguas, los hablantes de amazige acomodan a su fonología partiendo de la lengua española, siendo el resultado una adaptación del vocablo castellano – por ejemplo, *qamisita* ‘camiseta’ o *missa* ‘mesa’ -. Otras veces la influencia llega desde la lengua gala así encontraremos quienes para designar la maleta emplearán la palabra *abaliz* (del francés *valise*) frente a otros que dirán *malita* o usarán *tabra* del francés *table* para referirse a la *mesa*.

Al plantearnos este trabajo en aras de facilitar la conexión entre la lengua oficial y la materna, nos surgió una duda no poco importante: al establecer la correspondencia amazige a cada palabra pretendíamos que fuera un vocablo que el alumno – que, recordemos, está comenzando a adquirir la lecto-escritura – pudiera leer por sí mismo, mas no podía ser así pues hay grafías y signos gráficos transcritos del amazige que se desconocen en español (*ğ* o *č*) o que corresponden a otro fonema distinto como *c* o *ll*. Si adaptábamos esas grafías a nuestra lengua, la palabra resultante no equivaldría en absoluto a la transcripción estandarizada del amazige que pretenden algunos investigadores¹ por lo que estaríamos creando una, llamemos, segunda lengua *ficticia*² que no vendría más que a dificultar las cosas. De esta manera consideramos conveniente registrar junto a la castellana la verdadera forma amazige como la recogen, por ejemplo, en su léxico básico Tilmatine et al. (1998: 75 y ss.).

En el caso de los numerosos términos que no hemos encontrado recogidos en esta obra y otras similares, recurrimos directamente a informadores rifeños y transcribimos sus palabras según el sistema de transcripción seguido por los mismos autores. Sobre esto, añadir una observación: dado el carácter oral del amazige no

¹ Vid. Tilmatine et al. (1998 : 41).

² La primera lengua *ficticia* sería el amazige latinizado, esta segunda a la que nos referimos supondría la adaptación completa a la lengua española con el fin de que la leyesen nuestros alumnos.

sólo hemos encontrado la misma palabra transcrita de diferente forma en distintos autores sino que en una misma obra puede aparecer con grafías diferentes: *achuaf* y *achawaf* para 'cabellos' o *essanqaz* y *eşşenqez* para 'calle' (Jiménez Pérez, 1993).

Pero a todo lo anterior hay que añadir otro problema: ¿cómo se pronuncian esas palabras? El vocabulario de cada centro de interés viene acompañado por su transcripción fonológica según los sonidos más cercanos a la lengua española del alfabeto AFI y, en los casos en que la requiere, por una guía para su pronunciación.

3.3 Actividades

A través de las múltiples actividades que pueden idearse con este Vocabulario, siempre sugerido y abierto a la creatividad funcional de maestros y alumnos, pretenderemos constantemente huir de una metodología desmotivadora y formalizada que proponga listas de palabras aisladas y buscaremos, por tanto, la vinculación, en la medida de lo posible, al mundo del alumno y a sus intereses. Se trata de aprender lengua para propósitos útiles por lo que el maestro dirigirá la atención hacia las palabras desconocidas y despertará curiosidad e interés por su dominio. Además, alentará al alumno para jugar con las palabras conocidas o buscar otras más adecuadas dependiendo del contexto.

Es muy importante fomentar la confianza del alumno en el proceso de adquisición de la lengua. Cuando está relajado, confiado y no ansioso, entonces el input de la situación de clase es más eficaz. Si nos empeñamos en que los niños hablen antes de que se sientan cómodos para hacerlo, o corregimos constantemente sus errores y les hacemos observaciones negativas, pueden sentirse cohibidos en el aprendizaje.

El método de enseñanza es responsabilidad del profesor, no obstante intentaremos ayudar proponiendo para cada centro de interés unas actividades a partir de las cuales puedan introducirse otras muchas; en ellas se mencionan materiales como dibujos, fichas, muñecos de cartulina, etc. que el docente elaborará según lo estime conveniente, por tanto no los recogemos en estas páginas. Debemos tener en cuenta esta observación pues en caso contrario estos ejercicios pueden parecer incompletos.

Por último, no lo olvidemos, jugando es como mejor aprenden los niños de estas edades.

4. SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN

Transcribir una lengua como el amazige con caracteres latinos – ya dijimos que es una lengua oral a pesar de que posea grafías tradicionales conocidas hoy día sólo por los estudiosos de esta cultura – puede resultar una tarea ardua y complicada. De hecho, existe un sistema pan-amazige no válido en su totalidad para la variante rifeña pues, por ejemplo, transcribe con // sonidos que en *tarifit* se pronuncian con /r/, o emplea la palatal lateral / t /, grafía //, para el fonema africado palatoalveolar /[®]/ . De mantenernos con este sistema común a todo el mundo amazige nos alejaríamos irremediablemente de nuestra realidad rifeña lo que puede ser perjudicial para los propósitos de este Vocabulario al emplear voces con fonemas diferentes de los que usan en su lengua familiar.

Tilmatine et al. (1998: 41) recogen en su obra un sistema de transcripción estándar amazige acompañado por otros dos tipos de transcripciones, la que los autores emplean en su estudio y la que proponen como simplificada para facilitar su representación según teclados latinos. Además, señalan su correspondencia con el Alfabeto Fonético Internacional y con la escritura amazige propia o tfinagh recogida de la Academia Amazige (Agraw Imazighen). Acompañan a tales modelos el nombre de las letras tomados de la gramática de Mammeri (1976)³.

De esta serie de transcripciones presentamos en el cuadro siguiente sólo las que nos interesan para nuestro Vocabulario:

³ MAMMERI, M. (1976): *Tajerrumt n tmazi*. Paris: Maspéro.

AFI: Alfabeto Fonético Internacional	Tifinagh	Transcripción utilizada	Nombre de la letra
a	•	a	<i>aṛa (o a)</i>
b	⊙	b	<i>ba</i>
ʃ	⊖	c	<i>ca</i>
tʃ	⊗	č	<i>yeč</i>
d	⊙	d	<i>da</i>
ɗ	E	ɗ	<i>ɗaɾ</i>
e/ə	÷	e	<i>ilem</i>
f	∥	f	<i>fa</i>
g	X	g	<i>ga</i>
dʒ	X	ğ	<i>yeğ</i>
ɣ	⊥	gh	<i>ɣaɾ</i>
h	∅	h	<i>ha</i>
ħ	λ	ħ	<i>ħim</i>
i	Σ	i	<i>iyri (o i)</i>
ʒ	I	j	<i>ja</i>
k	Ɔ	k	<i>ka</i>
l	∥	l	<i>la</i>
m	⊃	m	<i>ma</i>
n	l	n	<i>na</i>
q	∇	q	<i>qil</i>
ɣ	∩	˘	<i>eil</i>
r	⊙	r	<i>ra</i>
ɾ	⊙	ɾ	<i>ɾaɾ</i>
s	⊙	s	<i>sa</i>
ʂ	⊙	ʂ	<i>ʂaɾ</i>
t	+	t/t(th)	<i>ta</i>
ɸ	E	ɸ	<i>ɸaɾ</i>
u	:	u	<i>uɣru (o u)</i>
w	⊃	w	<i>wa</i>
x	X	x	<i>xa</i>
y	∏	y	<i>ya</i>
z	✱	z	<i>za</i>
ʒ	✱	ʒ	<i>ʒaɾ</i>

Fuente: Tilmatine, M.; El Molghy, A.; Castellanos, C. y Banhakeia, H. (1998: 41)

Para aquellos que no conocen el AFI (Alfabeto Fonético Internacional) diremos que es el sistema de transcripción generalizado entre toda la comunidad científica. Resulta muy valioso para transcribir propiedades específicas del español y de otras lenguas a él vinculadas pero se puede demostrar menos útil si pretendemos llevar a cabo un estudio comparativo con otros idiomas más diferenciados desde el punto de vista fonético. Los símbolos que utiliza son, en su mayor parte, grafías latinas, aunque también emplea letras griegas y signos diacríticos cuando se pretende diferenciar dos sonidos muy próximos acústicamente y emparentados entre sí.

Si analizamos el cuadro anterior observaremos cómo hay sonidos ajenos al español pues pertenecen al árabe : / ʕ / (ʕil) – consonante fricativa faríngea sonora - , / ħ / (ħim) – su equivalente sorda, con articulación parecida a la aspiración fuerte de la h que se hace en algunas zonas de la geografía española -, o a otras lenguas: / ʃ / (ca) – pronunciada como ch francesa, sh inglesa o sc del italiano -. Y, al contrario, faltan fonemas españoles como por ejemplo el interdental / ʎ /, grafías c^{e,i}, z.

En el caso de las vocales, la lengua amazige tiene tres fonemas fundamentales: a, i, u, y su pronunciación está en función de su entorno consonántico y de su posición, así encontraremos articulaciones de i, u muy próximas a e, o respectivamente: *waħit* ‘uno’, *arruḍ* ‘ropa’. La e, llamada también *vocal cero* o *neutra*, no es más que un apoyo vocálico que aparece, desaparece o se desplaza en una palabra según las necesidades de la pronunciación y a menudo es apenas perceptible: *erbut* ‘bota’.

Las transcripciones que acompañan a los vocablos de cada centro de interés serán fonológicas y las realizaremos, ya lo mencionamos anteriormente, según el sistema empleado por Tilmatine et al., así anotaremos sólo los rasgos fónicos que contribuyan a distinguir los elementos significativos de la lengua, es decir, los que tienen valor diferenciativo. De haber seguido una transcripción fonética estrecha (Quilis 1982: 190) y muy detallada, a pesar de ser la que refleja mejor y más

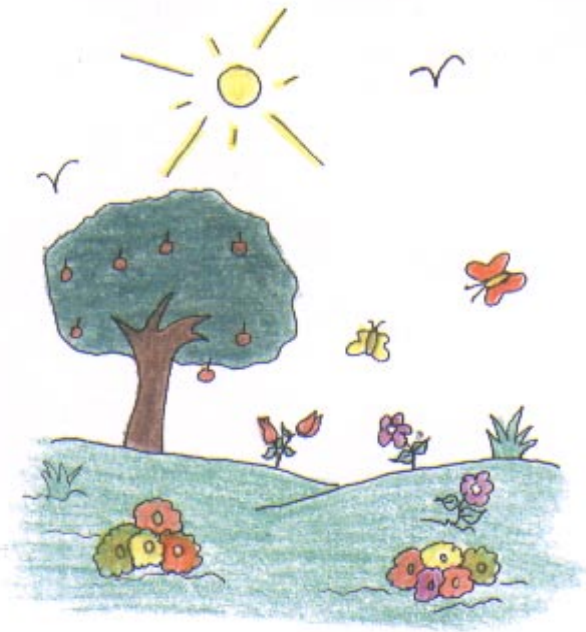
exhaustivamente la realidad articulatoria de los fonemas, puede resultar muy complicada para los profanos en la materia.

Sólo queda añadir cuatro libertades que nos hemos concedido:

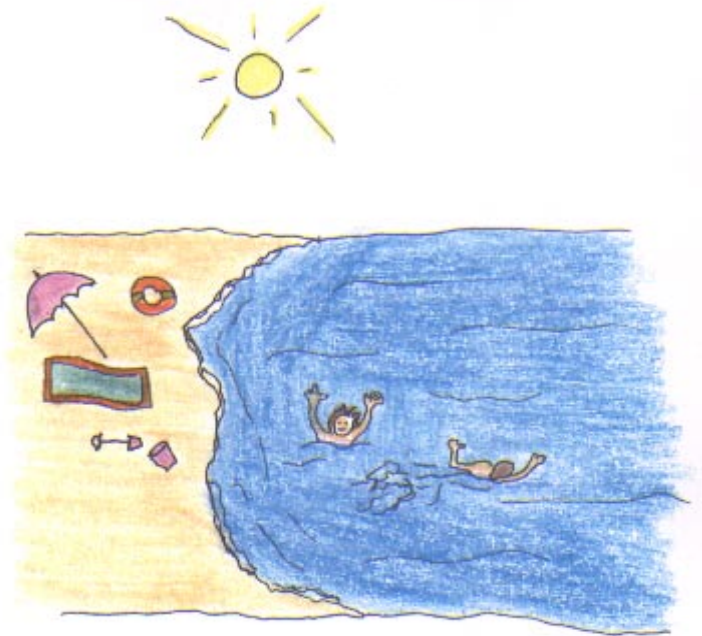
- Emplear nuestro fonema fricativo linguointerdental / > / para representar la grafía *t* con articulación fricativa: *taddart* ‘casa’ la transcribimos como /> áddar> /.
- Transcribir la grafía *w*, semiconsonante o semivocal, como /u/: *ssarwar* ‘pantalón’, transcrita /ssáruar/.
- Transcribir la grafía vocálica *y*, semiconsonante o semivocal, como /i/: *ayrad* ‘león’, transcrita /áirad/.
- Emplear / \bar{r} / para representar al fonema vibrante múltiple con grafía *rr*, se trata de una consonante tensa que se pronuncia alargando y reforzando su articulación de modo parecido a nuestra *rr*: *arruḍ* ‘ropa’ / á \bar{r} id/.

5. CENTROS DE INTERÉS

5.1	Las estaciones	5.13	En la mesa
5.2	Mi cuerpo	5.14	Animales domésticos
5.3	Mi ropa	5.15	Animales salvajes
5.4	Mi familia	5.16	El campo
5.5	Mi casa	5.17	El cielo
5.6	En la casa	5.18	La calle
5.7	Mi colegio	5.19	Los oficios
5.8	Los números	5.20	¿Qué hace?
5.9	Los colores	5.21	¿Cómo es?
5.10	De la huerta	5.22	¿Dónde está?
5.11	Frutas	5.23	Yo viajo
5.12	Otros alimentos	5.24	De vacaciones



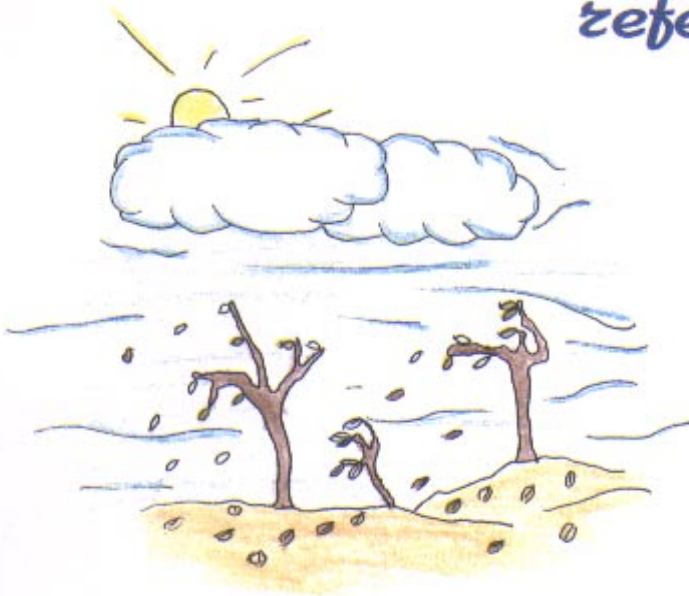
primaveza
azbi'



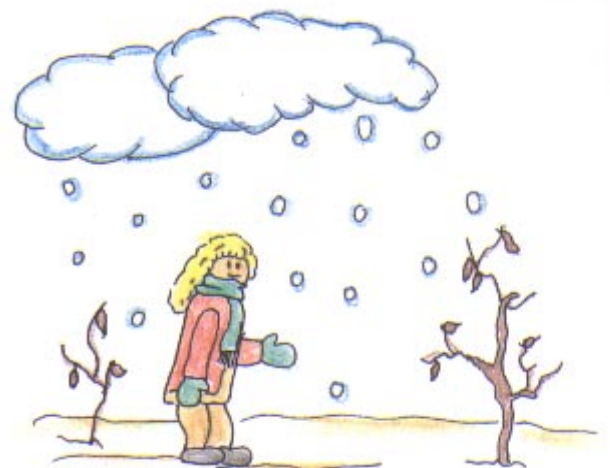
vezano
anebdu

las estaciones

zefesuz



otoño
zexziş



inviezno
tiyazza

5.1 LAS ESTACIONES REFEŞUR

LAS ESTACIONES	REFEŞUR	/refésur/	/e/ segunda apenas se pronuncia. ş, consonante enfática, se pronunciará con mayor tensión muscular que su correlativa normal.
primavera	arbi'	/árbi''/	/i/ con articulación muy abierta parecida a /e/. /i''/ , consonante faríngea sonora árabe.
verano	anebdu	/ánebdu/	
otoño	rexrif	/rexríf/	/e/ apenas se pronuncia. /x/ articulada como j española.
invierno	tiyarza	/ɤ iyárza/	/z/ articulada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z).

Observaciones: El término que anotamos para designar las *estaciones*, *refeşur*, es bastante desconocido en nuestro entorno – ningún informante consultado sabía traducir el vocablo español-. Nosotros lo recogemos de la obra de Esteban Ibáñez (1944).

El término primavera puede traducirse por *tafsut* (Tilmatine et al., 1998) pero los informantes prefirieron *arbi'* 'verde'.

La voz empleada para *otoño*, *rexrif*, es otra versión de la que nos presenta Ibáñez (1944): *erjerif*.

Para designar al *invierno* hay también otras voces: *tagrist* (Tilmatine et al., 1998), *ermicta* 'estación lluviosa' y *djiari* 'tiempo de noches largas' (informantes), y *zixerçiwin* (Ibáñez, 1944). *Tiyarza* podría traducirse como 'días muy fríos'.

Algunos de estos términos son en realidad arabismos tomados por el amazige y, por tanto, pertenecen al léxico de nuestros alumnos bereberes, por ello los señalamos en estas páginas.

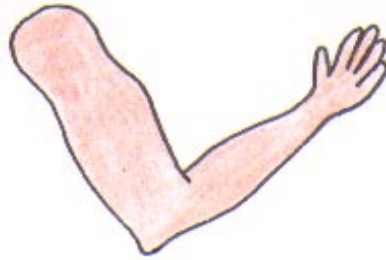
ACTIVIDADES

1. Ahora que hemos explicado las características de cada estación, mirad bien estos dibujos que representan a cada una de ellas y adivinad de cuál se trata. Diremos el nombre primero en amazige y luego en español.

2. Aquí tenéis un folio dividido en cuatro partes, en cada una de ellas hay un dibujo característico de una estación: una flor, un sol enorme, una hoja seca y un muñeco de nieve, que os puede permitir identificarla. Vuestro trabajo consiste en reconocer de qué estación se trata y completar cada dibujo, pero que no sea igual que el trabajado en la actividad anterior.



cabeza
azeğit



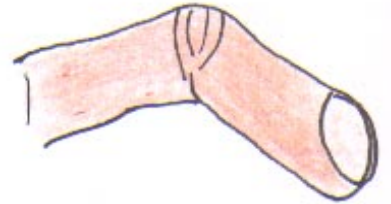
brazo
ghiz



mano
fus



piezna
ğaz

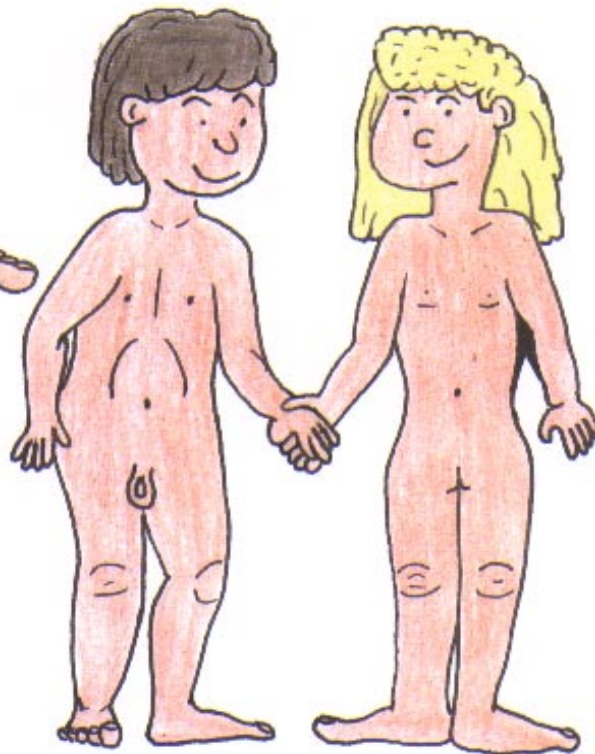


dedo
ğaq

mi cuezpo
azzimet inu



pies
iğazen



caza
aghembub



ojo
titt



naziz
anzazn



boca
aqemmum



ozeja
amejjun



pelo
acwağ

5.2 MI CUERPO ARRIMET INU

MI CUERPO	ARRIMET INU	/a r̄ íme> inú/	/r̄ / , consonante tensa parecida a rr española. /u/ con pronunciación muy abierta parecida a /o/.
cabeza	azeğif	/áze® if/	/z/ articulada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /> / . /e/ apenas se pronuncia. /® / pronunciada como d más j francesa.
brazo	ghir	/ɣir/	/ɣ/ articulada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro. /i/ con pronunciación abierta parecida a /e/.
mano	fus	/fús/	
dedo	ɖaɖ	/dád/	ɖ, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.
pierna	ɖar	/dar/	ɖ, consonante enfática, articulada con mayor tensión muscular que su correlativa normal.
pies	iɖaren	/idaren/	ɖ, consonante enfática, articulada con mayor tensión muscular que su correlativa normal.

cara	aghembub	/áɣembub/	/ɣ/ pronunciada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro. /e/ con pronunciación muy abierta parecida a /a/.
ojo	titt	/ɨ itt/	ɨ, consonante enfática, con mayor tensión muscular que su correlativa normal.
nariz	anzarn	/ánzarn/	/z/ articulada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z).
boca	aqemmum	/áqemmum/	/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/. /e/ apenas se pronuncia.
oreja	amejjun	/ámeʝʝun/	/e/ apenas se pronuncia. /ʝ/ articulada como j francesa o ll argentina.
pelo	acwaf	/áʝuaf/	/ʝ/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa.

Observaciones: La voz *iḍaren* ‘pies’ es el plural de *ḍar* ‘pierna’.

ACTIVIDADES

1. Vamos a hacer un círculo, en él dibujaremos las partes de la *cabeza*, al mismo tiempo, yo las diré en español y tú lo haces en amazige: *cara, ojos, nariz, boca, pelo, orejas*.
2. Fíjate lo que hace este muñeco de cartulina articulado, yo lo digo en español y tú en amazige:

- Levanta el *brazo* derecho y con la *mano* se toca la *oreja* derecha.
- Extiende hacia la izquierda la *pierna* del mismo lado y con la *mano* izquierda toca los *dedos* de los *pies*.

Ahora hazlo tú como si fueses el muñeco, al mismo tiempo de las partes del cuerpo que mueves y tocas, primero en amazige luego en español.



camisa
taqmijat



jezsey
amayot



camiseta
qamisita



abzigo
abzighu

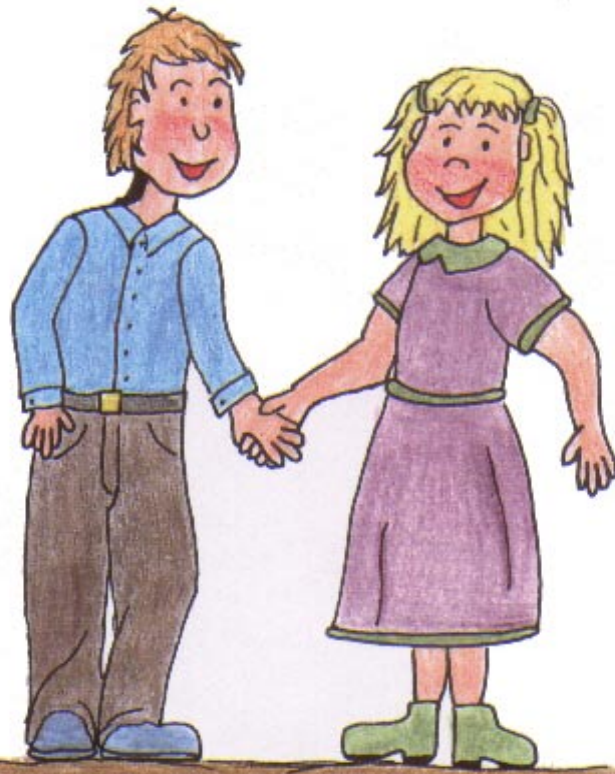


falda
fazda

mi zopa
azzuđ inu



pantalón
ssazwaz



vestido
adfin



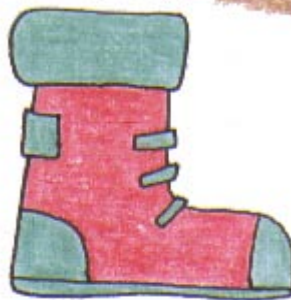
calzoncillos
qazsu



bzaga
bzaga



calcetín
tqacaz



bota
ezbut



zapato
ahazkus

5.3 MI ROPA ARRUD INU

MI ROPA	ARRUD INU	/á r̄ ud inú/	/r̄ /, consonante tensa parecida a rr española. /u/ con pronunciación muy abierta parecida a /o/. ḍ , consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.
camisa	taqmijat	/ḥ áqmiḥat/	/ḥ/ articulada como j francesa o ll argentina.
jersey	amayot	/ámaiot/	
camiseta	qamisita	/qamísita/	
abrigo	abrighu	/abríḡu/	/ḡ/ pronunciada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro. /u/ con pronunciación muy abierta parecida a /o/.
falda	farda	/fárda/	
pantalón	ssarwar	/ssáruar/	
vestido	adfin	/ádfin/	
calzoncillos	qarṣu	/qársu/	/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/. ṣ, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal. /u/ con pronunciación muy abierta parecida a /o/.

braga	braga	/brága/	
calcetín	tqacar	/tqájar/	/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/. /j/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa.
zapato	aharkus	/asárkus/	/s/ articulada como j aspirada española.
bota	erbut	/erbút/	/e/ apenas se pronuncia.

Observaciones: Se puede comprobar fácilmente que varios términos están tomados de la lengua española, lo mismo ocurre en otros centros de interés.

Por otra parte algunas prendas de vestir, las femeninas, se acercan más a nuestra cultura que a la del niño amazige, recordemos que tratamos de integrar a este alumno en nuestro entorno y vocabulario.

ACTIVIDADES

1. Ésta es Luisa, una muñeca muy bonita pero está desnuda y tiene frío. Vamos a ponerle toda esta ropita diciendo en voz alta cómo se llama cada prenda (en ambas lenguas). Empezaremos por la ropa interior: la *bragueta*, la *camiseta*, la *camisa*, la *falda*, los *calcetines* y los *zapatos*. ¡Ah! ¿recuerdas cómo se llama la parte del cuerpo donde se ponen los *zapatos*?

Ahora haremos lo mismo con este muñeco llamado Yussef.

2. En este folio tenéis dibujadas las distintas prendas de vestir que hemos visto, debéis colorear aquellas que se parezcan a las que lleváis puestas, seguidamente las nombraremos y diremos sus características.



mi padze
baba



mi madže
yemma



mi hezmano
uma



mi abuelo
jeddi

mi familia
familia inu



mi hezmana
učma



mi abuela
henna



hijo
mimi



mi tio
xazi



mi pñimo
mimi-s n xazi



hija
yeği

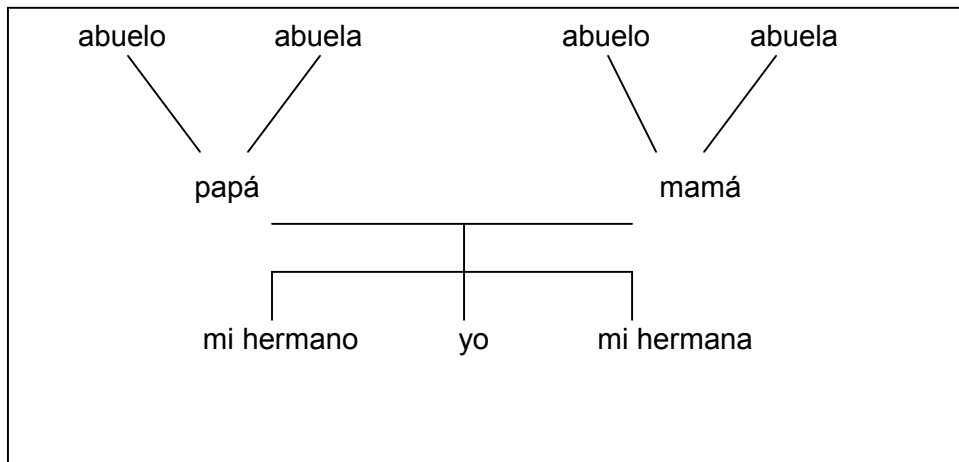
5.4 MI FAMILIA FAMILIA INU

MI FAMILIA	FAMILIA INU	<i>/familia inú/</i>	<i>/u/ con pronunciación abierta parecida a /o/.</i>
mi padre	baba	<i>/bába/</i>	<i>/a/ articulada parecida a /e/.</i>
mi madre	yemma	<i>/iémma/</i>	<i>/e/ apenas se pronuncia.</i>
mi hermano	uma	<i>/umá/</i>	
mi hermana	Učma	<i>/ú±ma/</i>	<i>/±/ pronunciada como ch española.</i>
hijo	mmi	<i>/mmí/</i>	
hija	yeği	<i>/ié®i/</i>	<i>/®/ articulada como d más j francesa.</i>
mi abuelo	jeddi	<i>/Ƴedí/</i>	<i>/Ƴ/ pronunciada como j francesa o ll argentina. /e/ apenas se pronuncia.</i>
mi abuela	ħenna	<i>/ħénna/</i>	<i>/ħ/, articulación profunda de la h. /e/ con pronunciación muy abierta parecida a /a/.</i>
mi tío	xari	<i>/xári/</i>	<i>/x/ articulada como j española.</i>
mi primo	mmi-s n xari	<i>/mmís n xári/</i>	<i>/x/ pronunciada como j española.</i>

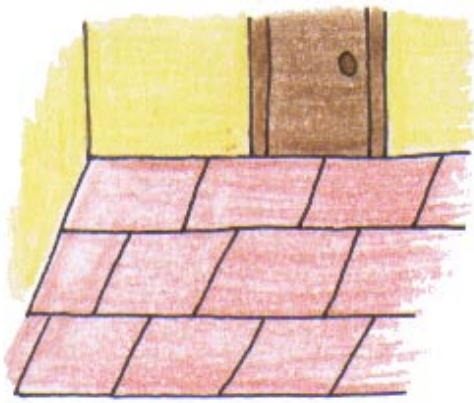
Observaciones: Igual que con el centro de interés anterior, tratamos de acercar al alumno a una realidad de tipo occidental, por ello los personajes dibujados tienen una estética, como dicen los amazigos, *européa*. El niño relacionará fácilmente los miembros de su familia bereber con los representados en la lámina.

ACTIVIDADES

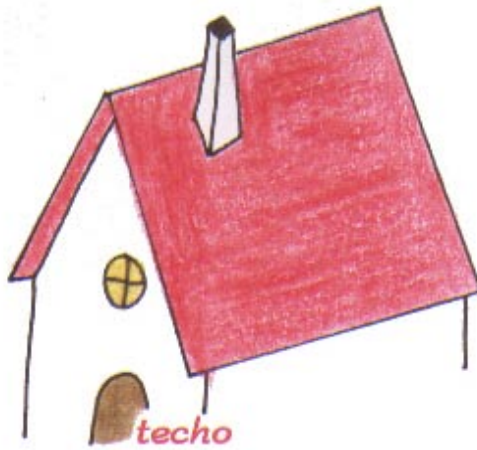
1. Vamos a hacer un mural con esta cartulina, en ella pegaremos las fotos de los miembros de tu familia – si no tienes ninguna fotografía, puedes dibujarlos- como si fuera un árbol genealógico, luego diremos los nombres de cada uno: *papá* Mohamed / *baba* Mohamed, *mamá* Aicha / *yemma* Aicha, ...



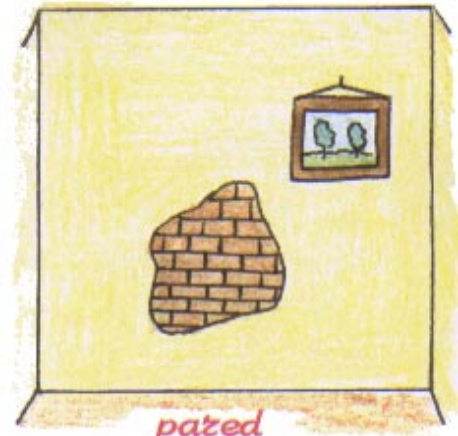
2. Hablamos sobre los miembros de la *familia*, la voz que tienen, cómo se mueven. Por ejemplo, los abuelos tienen una voz cascada; el *padre*, una voz grave; la *madre*, dulce y aguda; el *hermano* o la *hermana*, una voz infantil. Se hacen grupos de cinco niños cada uno de los cuales será un miembro de la *familia*, frente al resto de los alumnos deben representar una pequeña función para que los demás adivinen de qué miembro se trata.



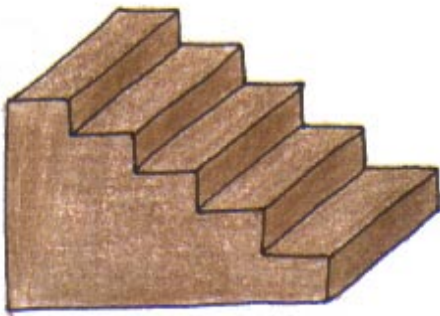
suelo
zammwazt



techo
tazeqqa

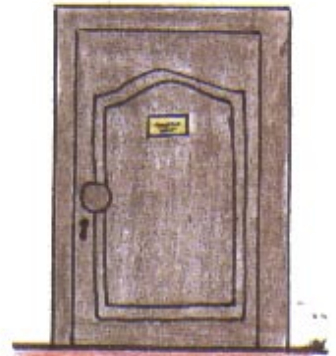


pared
ezhid



escalera
edzuj

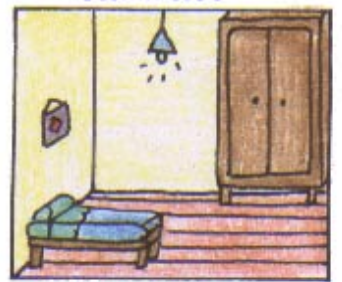
mi casa
taddazt inu



puerta
tawwazt



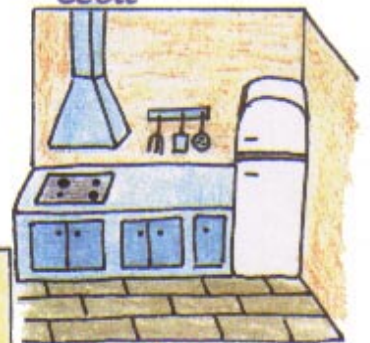
ventana
etkazi



habitación
ezbit



sala
axxam



cocina
kuzina



cuarto de baño
bit el ma

5.5 MI CASA TADDART INU

MI CASA	TADDART INU	<i>/ɔ áddarɔ inú/</i>	<i>/r/</i> apenas se pronuncia. <i>/u/</i> con pronunciación muy abierta parecida a <i>/o/</i> .
suelo	zammwart	<i>/zámмуarɔ /</i>	<i>/z/</i> articulada como <i>/s/</i> sonora francesa y no como el fonema español <i>/ɔ / (z)</i> .
techo	tazeqqa	<i>/ɔ ázeqqa/</i>	<i>/z/</i> pronunciada como <i>/s/</i> sonora francesa y no como el fonema español <i>/ɔ / (z)</i> . <i>/q/</i> , fonema árabe muy parecido a nuestro <i>/k/</i> .
pared	erɥiq	<i>/érñid/</i>	<i>/ñ/</i> , articulación profunda de la h. <i>ɥ</i> , consonante enfática, articulada con mayor tensión muscular que su correlativa normal.
escalera	edruj	<i>/edrúʝ/</i>	<i>/e/</i> apenas se pronuncia. <i>/ʝ/</i> articulada como <i>j</i> francesa o <i>ll</i> argentina.
puerta	tawwart	<i>/ɔ áuuarɔ /</i>	
ventana	erkazi	<i>/erkázi/</i>	<i>/e/</i> apenas se pronuncia. <i>/z/</i> articulada como <i>/s/</i> sonora francesa y no como el fonema español <i>/ɔ / (z)</i> .
habitación	erbit	<i>/érbit/</i>	

sala	axxam	/áxxam/	/x/ articulada como j española.
cocina	kuzina	/kúzina/	/z/ pronunciada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /> / (z).
Cuarto de baño	bit el-ma	/bit elmá/	

Observaciones: Para *habitación* también podemos encontrar *axxam* (Tilmatine et al.: 1998). Para *salón* /*sala* Suárez (1989) señala, a su vez, *tamesrit*.

ACTIVIDADES

1. Mira esta silueta de una casa, le faltan muchas cosas, vamos a dibujarlas diciendo sus nombres en las dos lenguas: *techo, puerta, ventana, escalera*.
2. Sé una poesía muy bonita que todos vamos a aprender ahora mismo, además es una poesía que se puede dibujar y colorear. Pero no me la he inventado yo, su autora es Clemencia Laborda y dice así:

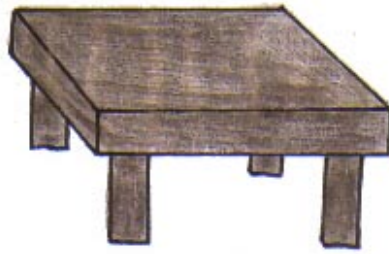
Ventanas azules,
Verdes escaleras,
Muros amarillos,
Con enredaderas
Y sobre el tejado,
Palomas caseras.

(Mientras se les recita cada verso se va enseñando el dibujo correspondiente, al final ellos mismos deberán componer la casa del texto).

¿Os gusta? ¿Cómo se decía *ventana* en amazige? ¿Y *escalera*? El muro es la *pared*, ¿cómo se dice en amazige? Ahora dibujaremos y colorearemos una *casa* como la de la poesía.



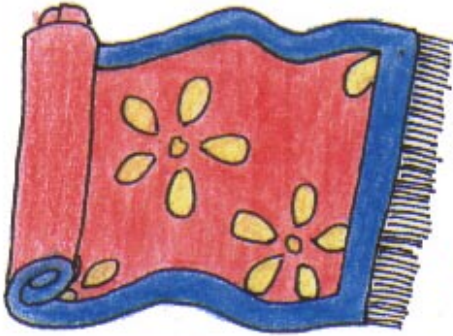
silla
ežkuasi



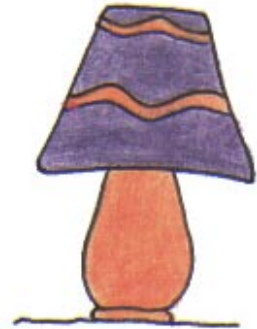
mesa
missa



sofá
zentažbat

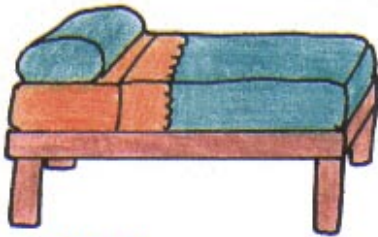
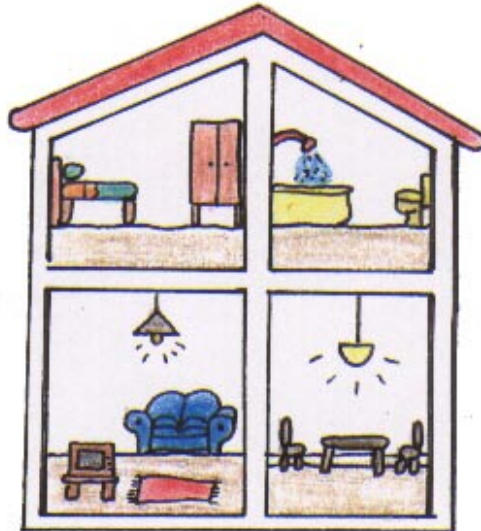


alfombra
tazazbečt

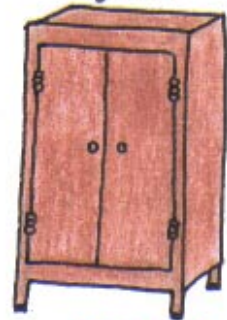


lâmpara
třawt

en la casa
di taddařt



cama
eřfezac



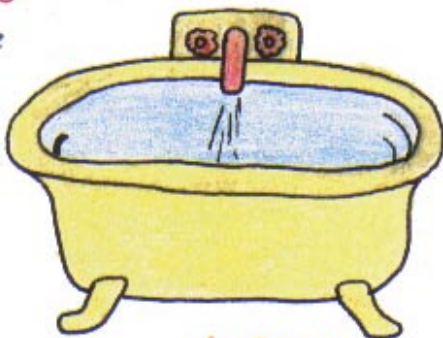
azmařio
eřmayyu



lavabo
abduz



duřa
duřa



baņeza
baņeza



wateř
bit el ma

5.6 EN LA CASA DI TADDART

EN LA CASA	DI TADDART	/di > áddar> /	
silla	erkuasi	/erkuási/	/e/ apenas se pronuncia.
mesa	missa	/míssa/	
sofá	remtarbat	/remtárba> /	La primera sílaba, rem-, puede perderse.
alfombra	tazarbect	/ > azárbeǧt/	/a/ primera apenas se pronuncia. /z/ articulada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español / > / (z). /ǧ/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa.
lámpara	tfawt	/ > fáut> /	
cama	erferac	/erféraǧ/	/ǧ/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa.
armario	ermayyu	/ermáiiu/	/e/ apenas se pronuncia.
lavabo	abduz	/abduz/	/z/ articulada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español / > / (z).
ducha	duča	/dú±a/	/±/ articulada como ch española.
bañera	bañera	/bániera/	La lengua amazige no tiene el fonema nasal palatal /.. / (ñ), supe su sonido añadiendo la vocal i a la n.

váter

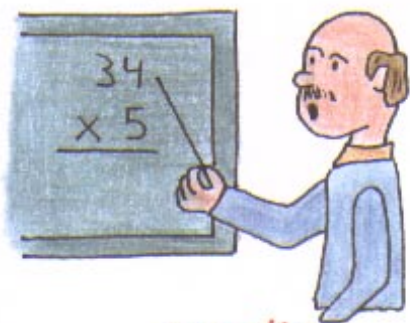
bit el-ma

/bit elmá/

Observaciones: Tilmatine et al. (1998) y Suárez (1989) recogen para *lavabo* la voz *abduz*, pero también *bit el-ma*; fijémonos cómo esta voz sirve a los amaziges rifeños para *lavabo*, *váter* y *cuarto de baño*.

ACTIVIDADES

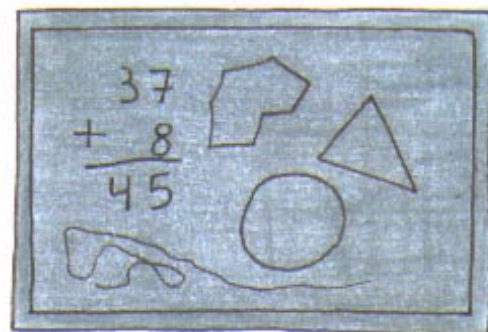
1. En esta cartulina vamos a dibujar el plano de tu dormitorio, aquí tenemos recortados los muebles: la *cama*, el *armario*, una *mesa*, una *silla*, la *alfombra* y la *lámpara*. También tenemos los rótulos con los nombres de cada elemento en las dos lenguas que usamos. Entre los dos, vamos a componer tu habitación y junto a cada mueble, tras pintarlo, pondremos las parejas de nombres.
2. Todos sentados en corro vamos a hablar de los muebles y objetos que podemos encontrar en una casa, cada uno de vosotros dirá el que más os guste y por qué. Luego lo vais a dibujar y a colorear, debajo le pondremos el nombre en español y lo diremos en voz alta en las dos lenguas trabajadas.



maestro
zmu'allim



alumno
amahđaz



pizatta
đuha



tiza
ettabaciz



lápiz
erqezem



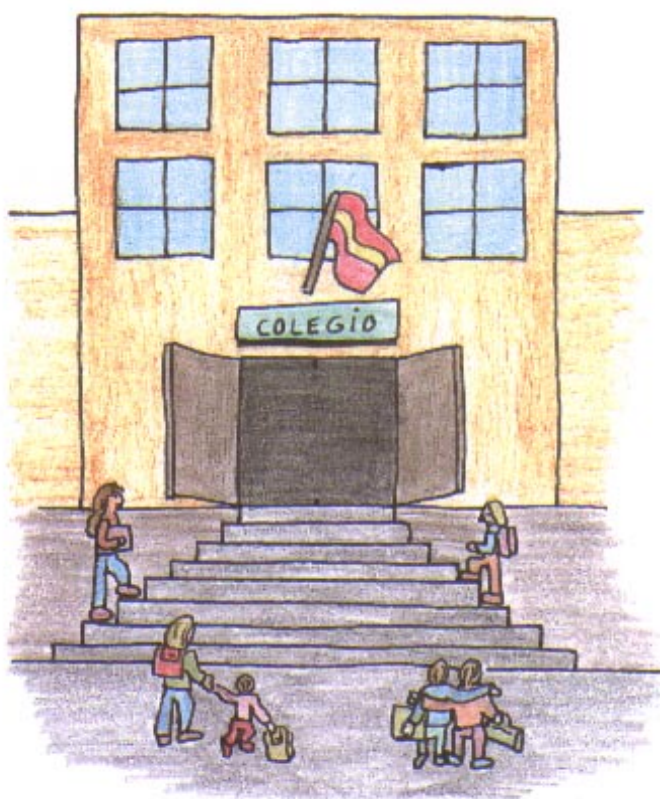
cuadezno
libzita



libzo
erkitab



goma
tamsiht



sacapuntas
timenjast



estuche
tasenduq



cartera
aqzab



papeleza
erbiddu n afazađ

mi colegio
tamezyida inu

5.7 MI COLEGIO TAMEZYIDA INU

MI COLEGIO	TAMEZYIDA INU	<i>/ɔ ámezyida inú/</i>	<i>/z/</i> pronunciada como <i>/s/</i> sonora francesa y no como el fonema español <i>/z/</i> (<i>z</i>). <i>/u/</i> con pronunciación muy abierta parecida a <i>/o/</i> .
maestro	rmu'allim	<i>/rmú'al·lim/</i>	<i>'</i> , consonante faríngea sonora árabe.
alumno	amaḥḍar	<i>/ámaḥdar/</i>	<i>/ħ/</i> , articulación profunda de la h. ḍ, consonante enfática, articulada con mayor tensión muscular que su correlativa normal.
pizarra	ḡuḥa	<i>/ᶞ úḥa/</i>	<i>/ᶞ/</i> articulada como <i>d</i> más <i>j</i> francesa. <i>/ħ/</i> , articulación profunda de la h.
tiza	ettabacir	<i>/ettábaʃir/</i>	<i>/ʃ/</i> pronunciada como <i>ch</i> francesa o <i>sh</i> inglesa.
lápiz	erqerem	<i>/erqerém/</i>	Las dos primeras <i>/e/</i> apenas se pronuncian quedando la palabra como <i>/reqrém/</i> . <i>/q/</i> , fonema árabe muy parecido a nuestro <i>/k/</i> .
cuaderno	librita	<i>/líbrita/</i>	
libro	erkitab	<i>/erkítab/</i>	<i>/e/</i> apenas se pronuncia.
goma	tamsaḥt	<i>/támsaḥt/</i>	<i>/ħ/</i> , articulación profunda de la h.

sacapuntas	timenɣart	/tímenɣart/	/ɣ/ articulada como j francesa o ll argentina. /r/ apenas se pronuncia.
estuche	tasenduqt	/tásenduqt/	/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/.
cartera	aqrab	/áqrab/	/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/.
papelera	erbiddu n afaraɖ	/erbiddu n afarád/	ɖ, consonante enfática, articulada con mayor tensión muscular que su correlativa normal.

Observaciones: Para designar al *lápiz* encontramos las siguientes voces: *aqlam* o *aqram* (Suárez: 1989), *qalam* (informante), *erqerem* (Ibáñez: 1944) y su desvirtuación *reqrem* (informante); todas ellas son variantes de un mismo origen.

La traducción al amazige de *estuche*, *tasenduq*, hace referencia a una caja pequeña (Suárez recoge *asenduq* ‘cofre’).

Tampoco existe en su entorno más inmediato la voz *papelera*, para suplir tal vacío la hemos traducido literalmente por *cubo de basura*, *erbiddu n afaraɖ*.

ACTIVIDADES

1. Cogemos la *cartera* de cualquier niño de la clase y veremos qué guarda en ella. Si tiene pocas cosas miraremos varias carteras para observar cosas que los alumnos llevan al colegio, las nombraremos en ambas lenguas: *estuche*, *goma*, *sacapuntas*, *lápiz*, *cuaderno* y *libro*.
2. Voy a volcar este tambor lleno de objetos en la alfombra. Los observaremos bien y buscaremos el objeto que yo diga – recordad que estamos trabajando cosas que hay en clase-. El que logre cogerlo debe repetir su nombre en español primero y luego en amazige, además pedirá otro objeto a ver quién se

lo entrega. Todos los niños jugarán porque los que ya han entregado un objeto se van eliminando.



cezo
zezo



uno
waḥit



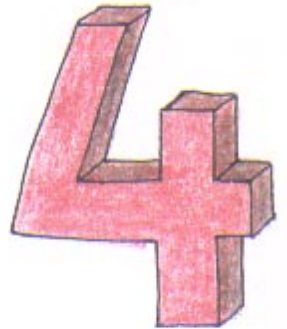
dos
tnayn



tzes
tzata

los números

numaḥwat



cuatro
azb'a



cinco
xamsa



seis
setta



siete
seb'a



ocho
tmenya



nueve
tes'a



diez
'acza

5.8 LOS NÚMEROS

NUMARWAT

LOS NÚMEROS	NUMARWAT	/numárua> /	
cero	zero	/zérol/	/z/ articulada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /> / (z).
uno	waḥit	/uaḥit/	/ħ/, fonema árabe para representar la articulación profunda de h. /i/ con pronunciación muy abierta parecida a /e/.
dos	tnayn	/> náin/	
tres	trata	/> rá> a/	/a/ primera con pronunciación cerrada parecida a /e/.
cuatro	arb'a	/árb''a/	/'', consonante faríngea sonora árabe.
cinco	xamsa	/xámsa/	/x/ articulada como j española.
seis	setta	/séttal/	
siete	seb'a	/seb''a/	/e/ con pronunciación muy abierta parecida a /a/. /'', consonante faríngea sonora árabe.
ocho	tmenya	/> ménial/	
nueve	tes'a	/> es''ál/	/'', consonante faríngea sonora árabe.

diez	‘acra	/ˈáʃra/	/ˈ/ , consonante faríngea sonora árabe. /ʃ/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa.
------	-------	---------	---

Observaciones: Actualmente en la zona rifeña no se emplea la designación amazige para los números sino la de origen árabe que es la que recogemos, no obstante, cuando queremos señalar unidad la expresan con la voz *ijjen* para el género masculino y *ijjent* (ict) para el femenino, por ejemplo, un huevo, *ijjen tameğaç*. Lo mismo ocurre con el dos, empleándose también *sin* /*sint*.

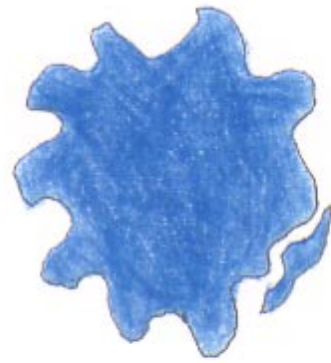
Tilmatine et al. (1998) emplea *imɗanen* para ‘números’, pero los informantes consultados no conocen esta voz y nos dan *numarwat*.

ACTIVIDADES

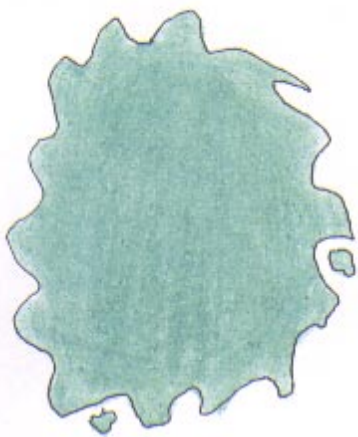
1. Vamos a sumar bolitas, a juntarlas, pero los números los diremos primero en amazige y luego en español. A ver, aquí tenemos *tres* / *trata* bolitas y aquí *cinco* / *xamsa*. ¿Cuántas bolitas hay en total? (Numerosos estudios han comprobado que la persona bilingüe hace mentalmente las operaciones numéricas siempre en lengua materna por muy bien adquirida que tenga la segunda lengua).
2. Juego de parejas: contaremos deprisa del 1 al 10, un niño lo hará en español y el otro lo traducirá al amazige pero alternativamente: *uno* / *waḥit*, *dos* / *tnayn*, ...
Seguidamente lo haremos de forma desordenada, un niño dirá un número en una lengua y el otro lo repetirá en la otra, después intercambiarán las mismas.



zojo
azegwagh



azul
aziza



vezde
aziza atbi



amazillo
awzagh

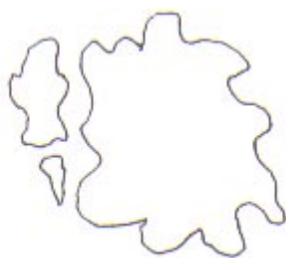
los colores ellwan



nazanja
ellecin



mazzón
aqahwi



blanco
acemzat



negro
abezcan

5.9 LOS COLORES

ELLWAN

LOS COLORES	ELLWAN	/el·lúan/	La primera sílaba apenas se articula.
rojo	azegwagh	/ázeguay/	/z/ pronunciada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z). /ɣ/ articulada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro.
azul	aziza	/áziza/	/z/ pronunciada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z).
verde	aziza arbi'	/áziza árbi' /	/z/ emitida como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z). /i/ de <i>arbi'</i> con pronunciación abierta parecida a /e/. /ʔ/ , consonante faríngea sonora árabe.
amarillo	awragh	/áuray/	/ɣ/ articulada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro.
naranja	ellecin	/el·léjin/	/e/ primera apenas se pronuncia. /j/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa.
marrón	aqahwi	/áqasui/	/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/. /s/ pronunciada como j aspirada española.

blanco	acemrar	/á emrar/	/j/ articulada como ch francesa o sh inglesa.
negro	abercan	/áber an/	/j/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa.

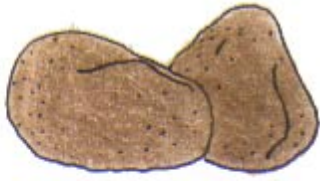
Observaciones: Para designar al sustantivo *colores*, algunos informantes emplean *kuluris*, voz tomada de la lengua española.

El color *verde*, *aziza arbi'*, no es más que una calificación añadida al *azul*, *aziza*. El *marrón* es , en realidad, el color del *café*.

ACTIVIDADES

1. Dibuja un arco iris con sus siete *colores*. Sobre cada arco escribe el nombre del color en español, léelo y seguidamente dilo en amazige.
2. Observa este dibujo, le faltan los *colores* pero a la izquierda tienes sus nombres en español junto al número que aparece en cada parte del dibujo que debes colorear con él. Colorea según esta leyenda. Repite a tu maestro/a el color de cada fragmento del dibujo en las dos lenguas que trabajamos, español y amazige.

(Se puede hacer con cualquier lámina o dibujo que nosotros mismos hayamos fragmentado).



patata
bařařa



tomate
řumařic



lechuga
řugha



cebolla
zebřez

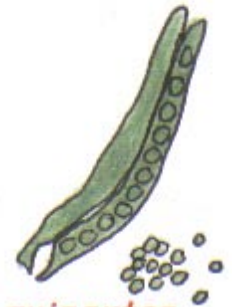
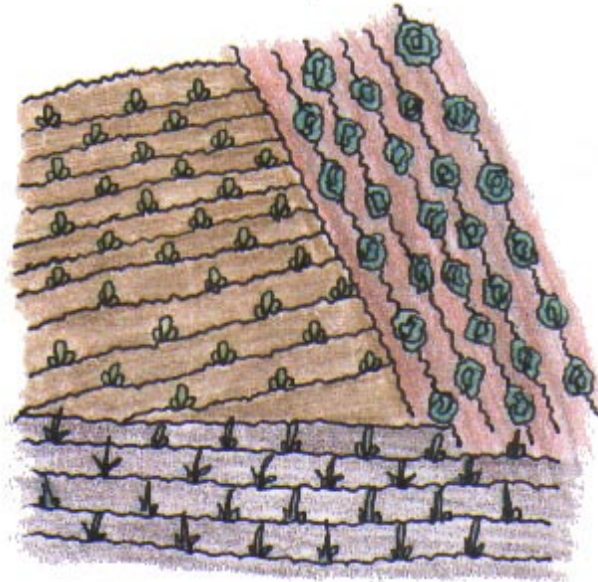
de la huezta
zi tabřazt



pimiento
řezřez



zanahozia
xizzu



guisantes
tiniřin



bezenjena
badenjař



espázzago
pazzaghuc



habas
ibawen

5.10 DE LA HUERTA

ZI TABAḤART

DE LA HUERTA	ZI TABḤART	/zi > ábḥart/	/z/ emitida como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z). /ħ/, articulación profunda de la h.
patata	baḥaḥa	/bátata/	ḥ, consonante enfática, articulada con mayor tensión muscular que su correlativa normal.
tomate	ḥuma'ḥic	/túma'ḥij/	ḥ, consonante enfática igual que la de la palabra anterior. /ḥ/, consonante faríngea sonora árabe. /j/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa.
lechuga	ḥuḥa	/ḥúḥa/	/ḥ/ articulada como ch española. /ḥ/ pronunciada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro.
cebolla	rebḥer	/rébser/	ḥ, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.
pimiento	ferfer	/férfer/	
zanahoria	xizzu	/xízzu/	/x/ pronunciada como j española. /z/ emitida como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z). /u/ con pronunciación abierta parecida a /o/.

guisantes	tinifin	/b̥ inífin/	
berenjena	badenjar	/bádenʔar/	/ʔ/ articulada como j francesa o ll argentina.
espárrago	parraghuc	/pa r̄ áɣuʃ/	/r̄ /, consonante tensa parecida a rr española. /ɣ/ pronunciada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro. /ʃ/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa.
habas	ibawen	/ibáuen/	

Observaciones: Para la preposición española *de* indicando origen o procedencia el término amazige es *zi* pero éste cambiará a *zeg* si la palabra siguiente empieza con vocal.

ACTIVIDADES

1. Adivina la verdura en la que estoy pensando, sólo podrás hacer siete preguntas. Ahora piensa tú y respondo yo.
2. Cada niño se va a traer de casa una verdura de las que hemos visto en el tema, hablaremos sobre ellas y haremos un concurso: de uno en uno os taparé los ojos y por el tacto deberéis adivinar de qué verdura se trata, diréis su nombre en las dos lenguas que conocemos.



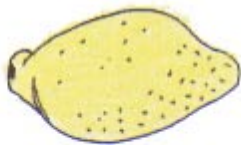
manzana
tteffah



peza
tafizast

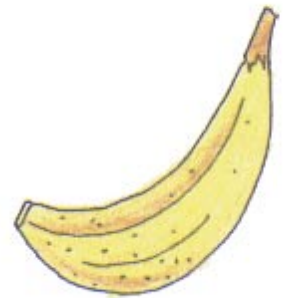


nažanja
ellecin



limón
llaymun

frutas ezxodaz



plátano
platanu



uvas
adiz



melocotón
ezxux



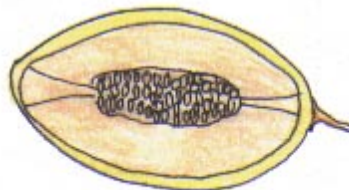
fresa
fzisa



higo
tazast



chumbo
tahendect



melón
milun



sandía
delli'a

5.11 FRUTAS ERXODAR

FRUTAS	ERXODAR	/erxódar/	/e/ apenas se articula y /o/ tiene una articulación cerrada parecida a /u/.
manzana	tteffaḥ	/ttéffaḥ/	/ḥ/, articulación profunda de la h.
pera	tafirast	/ḥ áfirasḥ /	
naranja	ellecin	/el·léjīn/	/e/ primera apenas se pronuncia. /j/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa.
limón	llaymun	/l·láimun/	/u/ con pronunciación abierta como /o/.
plátano	platanu	/platánu/	/u/ con pronunciación abierta como /o/.
uvas	aḍir	/ádir/	ḍ, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.
melocotón	erxux	/erxúx/	/e/ apenas se pronuncia. /x/ como j española.
fresa	frisa	/frísa/	
higo	tazart	/ḥ ázarḥ /	/z/ pronunciada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z).
chumbo	tahendect	/tásendejt/	/s/ pronunciada como j aspirada española.

/j/ emitida como ch francesa o sh inglesa.

melón	milun	/mílun/	/i/ y /u/ con pronunciaciones abiertas parecidas a /e/ y /o/ respectivamente.
sandía	delli'a	/dél-li'a/	/ˤ/ , consonante faríngea sonora árabe.

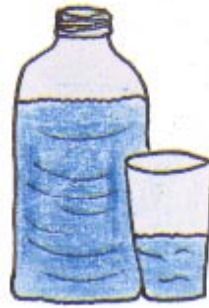
Observaciones: Para el término *fruta* Tilmatine et al. (1998) nos da *agummu* e Ibáñez *erjerif*, en plural sería *igumma* (Suárez, 1989) o *tigumma* (Ibáñez, 1944). Pero una vez consultados los informantes, ninguno conocía estas palabras sino que optaron por emplear *erxodar*, término que Ibáñez recoge para *verdura*.

ACTIVIDADES

1. Dibuja un frutero y dentro las *frutas* que más te gustan de las que hay en la lámina. Dime cómo se llaman en español y en amazige.
2. Vamos a hacer una ensalada de *frutas*, cada uno va a traer una de su casa, aquí las trocearemos y las probaremos, hablaremos de su color, olor, tamaño, sabor, tacto, la que más os guste,...



pan
aghzum



agua
aman

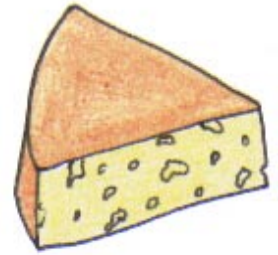


leche
aghi

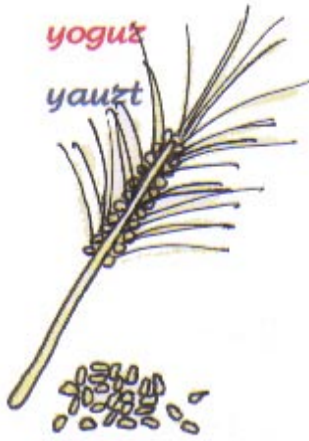


yogurt
yauzt

otzos alimentos
macca neđni



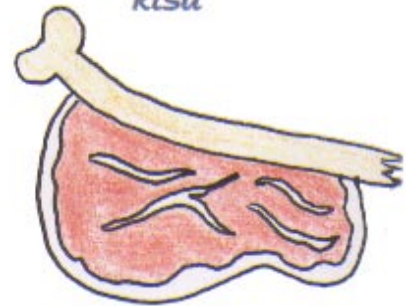
queso
kisu



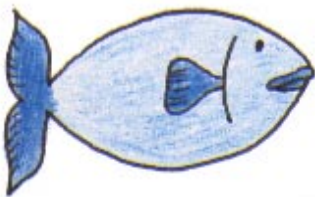
aztoz
azzuz



macatzones
maqattunis



cazne
aysum



pescado
astem



azúcaz
ssukkwaz



chocolate
čukulati



aceite
zzect



huevos
timeğazin



té
atay

5.12 OTROS ALIMENTOS

MACCA NEḌNI

OTROS ALIMENTOS	MACCA NEḌNI	<i>/máʃʃa nédni/</i>	<p><i>/ʃ/</i> articulada como ch francesa o sh inglesa.</p> <p><i>ḍ</i>, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.</p>
pan	aghrum	<i>/áɣrum/</i>	<p><i>/ɣ/</i> pronunciada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro.</p> <p><i>/u/</i> con pronunciación abierta parecida a <i>/o/</i>.</p>
agua	aman	<i>/áman/</i>	
leche	aghi	<i>/áɣi/</i>	<p><i>/ɣ/</i> emitida como r francesa, fonema velar fricativo sonoro.</p>
yogur	yaurt	<i>/iaúrt/</i>	
queso	kisu	<i>/kísu/</i>	<p><i>/u/</i> con pronunciación abierta parecida a <i>/o/</i>.</p>
arroz	arruz	<i>/á r̄ uz/</i>	<p><i>r̄ /</i>, consonante tensa parecida a rr española.</p> <p><i>/z/</i> articulada como <i>/s/</i> sonora francesa y no como el fonema español <i>ʒ / (z)</i>.</p> <p><i>/u/</i> con pronunciación abierta parecida a <i>/o/</i>.</p>
macarrones	maqarrunis	<i>/maqar̄ únis/</i>	<p><i>/q/</i>, fonema árabe muy parecido a nuestro <i>/k/</i>.</p> <p><i>r̄ /</i>, consonante tensa parecida a rr española.</p> <p><i>/u/</i> y <i>/i/</i> con pronunciaciones</p>

abiertas parecidas a /o/ y /e/
respectivamente.

Carne	aysum	/áisum/	
pescado	asrem	/ásrem/	
Azúcar	ssukkwar	/ssúkkuar/	
chocolate	čukulati	/±úkulati/	/±/ articulada como ch española. /u/ y /i/ con pronunciaciones abiertas parecidas a /o/ y /e/ respectivamente.
Aceite	zzect	/zzéjt/	/z/ pronunciada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z). /j/ emitida como ch francesa o sh inglesa.
huevos	timeğarin	/ɸ íme [®] arin/	/e/ apenas se pronuncia. /®/ articulada como d más j francesa. /i/ con pronunciación abierta parecida a /e/.
té	atay	/atái/	

ACTIVIDADES

1. Vamos a pensar un menú para hoy. Haz una carta como la de los restaurantes pero en vez de palabras dibuja los platos preparados. Escoge un primer plato, un segundo y un postre. Repite el dibujo de cada plato escogido y pon/di su nombre en español. Puedes ayudarte con las palabras de los dos temas anteriores.

2. Aquí tienes un folio con dos series de dibujos, a la izquierda están los distintos *alimentos* de esta lámina y a la derecha, comidas que puedes hacer con ellos. Une con una flecha cada *alimento* con la comida donde se utiliza.



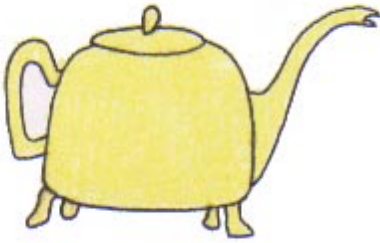
plato
tebsi



vaso
ezkas



botella
taziyat

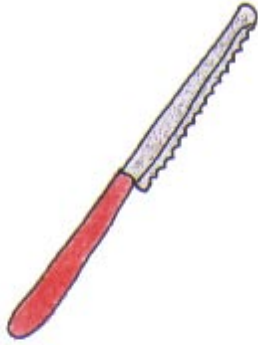


tetera
abazzad

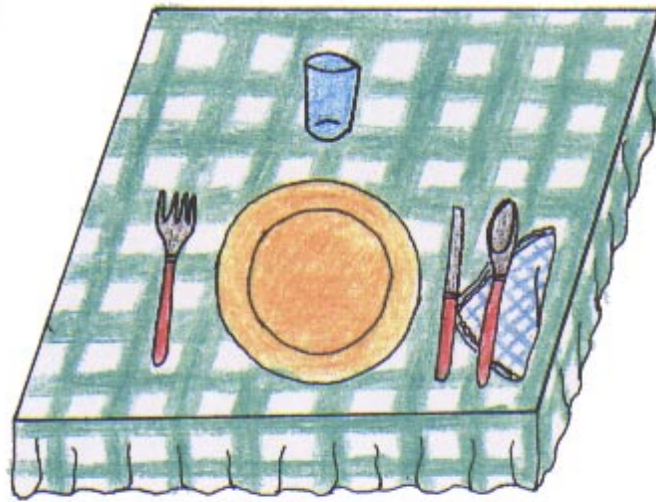
en la mesa
di missa



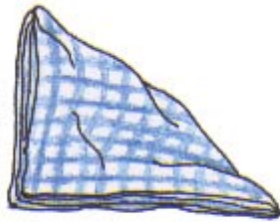
cuchara
taghanjact



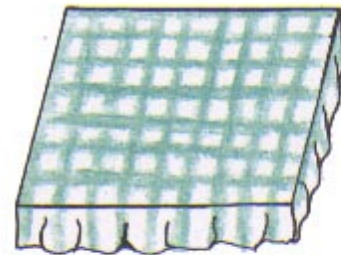
cuchillo
ezmus



tenedor
isezman



servilleta
amendiz



mantel
eqten

5.13 EN LA MESA DI MISSA

EN LA MESA	DI MISSA	/di míssa/	
plato	ṭeb̄si	/tébsi/	ṭ, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.
vaso	erkas	/erkás/	/e/ apenas se pronuncia.
botella	taziyat	/ḷ azíyat/	/z/ articulada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /ḷ / (z).
tetera	abarrad	/abá r̄ ad/	/r̄ /, consonante tensa parecida a rr española.
cuchara	taghanjact	/ḷ áḡanʔaḷt/	/ḡ/ emitida como r francesa, fonema velar fricativo sonoro. /a/ segunda de la palabra tiene una pronunciación cerrada parecida a /e/. /ʔ/ pronunciada como j francesa o ll argentina. /ḷ/ como ch francesa o sh inglesa.
cuchillo	ermus	/ermús/	/e/ apenas se pronuncia.
tenedor	isermen	/ísermen/	
servilleta	amendir	/ámendir/	
mantel	eqten	/eqtén/	/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/.

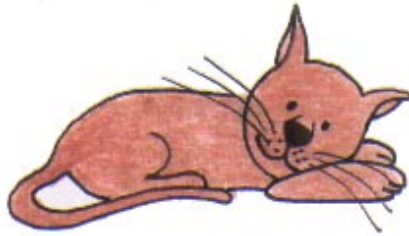
Observaciones: El término recogido para mantel puede traducirse literalmente por 'trapo': *eqten n missa* 'trapo de la mesa, mantel'.

ACTIVIDADES

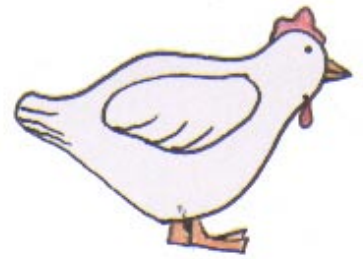
1. Vamos a poner la *mesa* y a cada objeto le pondremos el rótulo con su nombre en español y lo decimos también en amazige. Recuerda: la *cuchara* y el *cuchillo* van a la derecha del plato; el *tenedor* a la izquierda. El *vaso*, detrás del *plato* a la derecha y la *servilleta* también a la derecha.
2. Dentro de esta caja de cartón hay objetos que se ponen en la *mesa* a la hora de la comida. Un niño introduce su mano y coge un objeto a escondidas del resto de la clase, describe cómo es y los demás deberán descubrirlo, dirán su nombre en amazige y a continuación lo repetirán en español.



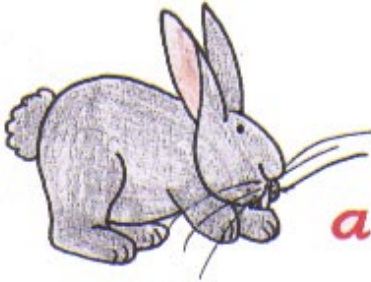
petto
aqzin



gato
muc



gallina
tyaziť

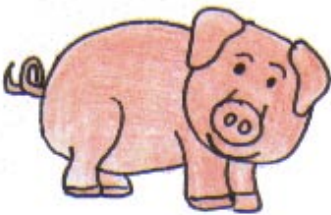


conejo
aqinni

animales domésticos
žmaž n taddažt



pato
abziq



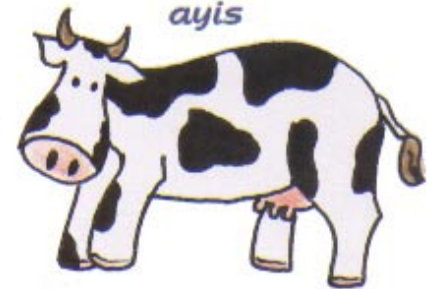
ceerdo
izeť



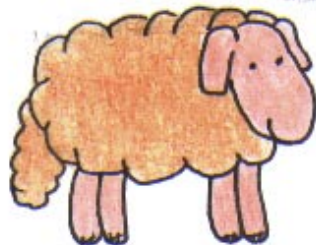
caballo
ayis



buzzo
aghyuž



vaca
tafunast



božzego
aħuži



cabza
tghať

5.14 ANIMALES DOMÉSTICOS

RMAR N TADDART

ANIMALES DOMÉSTICOS	RMAR N TADDART	/rmar n > áddar> /	
perro	aqzin	/áqzin/	/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/. /z/ pronunciada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z).
gato	muc	/muʃ/	/ʃ/ como ch francesa o sh inglesa.
gallina	tyaziṭ	/tiazit/	/z/ articulada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z). z y ṭ, consonantes enfáticas, precisan mayor tensión muscular que sus correlativas normales. /i/ segunda con pronunciación abierta parecida a /e/.
conejo	aqninni	/áqninni/	/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/.
pato	abriq	/ábriq/	
cerdo	iref	/íref/	
caballo	ayis	/ayís/	
burro	aghyur	/áɣiur/	/ɣ/ pronunciada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro.

vaca	tafunast	/ɔ áfunast/	
borrego	aḥuri	/áḥuri/	/ħ/, fonema árabe para representar la articulación profunda de h.
cabra	tghaṭ	/ɔ ɣát/	/ɣ/ como r francesa, fonema velar fricativo sonoro. ṭ, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.

Observaciones: Para designar a los *animales domésticos* Suárez (1989) emplea *axxuten n wexxam*. Para *borrego* también podemos encontrar *icarri* (Tilmatine et al., 1998).

ACTIVIDADES

1. Observa este dibujo, se trata de una granja donde viven muchos *animales domésticos*: *gallina, perro, gato, vaca, serpiente, oveja, oso,...* Pero me parece que el dibujo está equivocado, hay algunos animales que no son domésticos. Adivina cuáles lo son.
2. Viendo los dibujos que tienes de *animales domésticos*, escoge uno de ellos y, sin decir su nombre, descríbelo para que los demás adivinen de qué animal se trata.



león
ayzad



oso
ifis



elefante
ezfiz



mono
zqazd

animales salvajes

zuwñuc



lobo

uccen



serpiente
afighaz



lagartija
tazezmummet



torzuga
icfaz



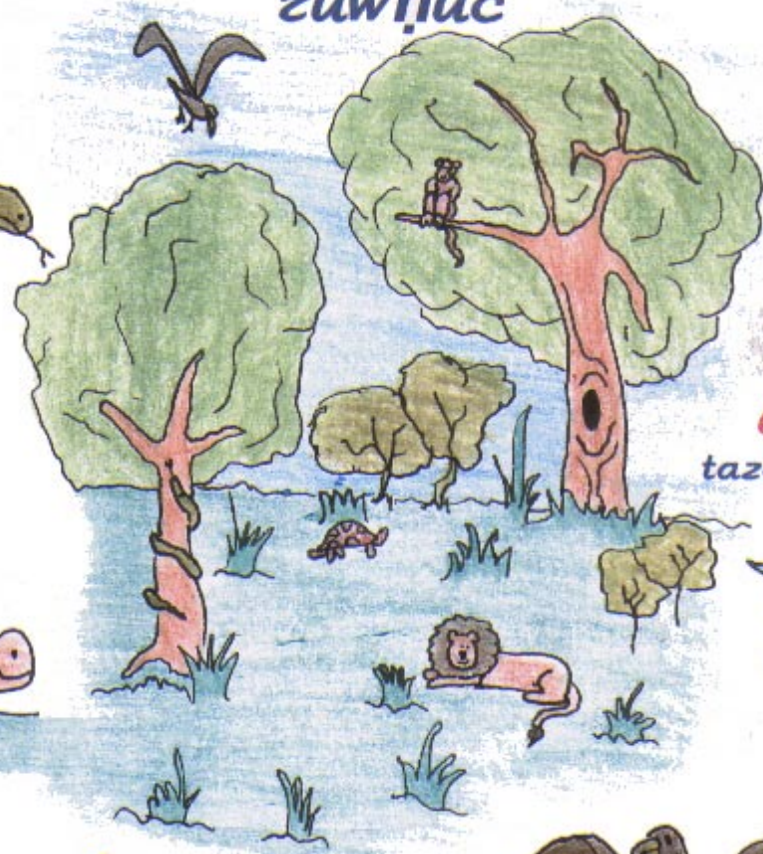
ballena
tazemict



tibuzón
acazbezaw



águila
iyidez



5.15 ANIMALES SALVAJES RUWḤUC

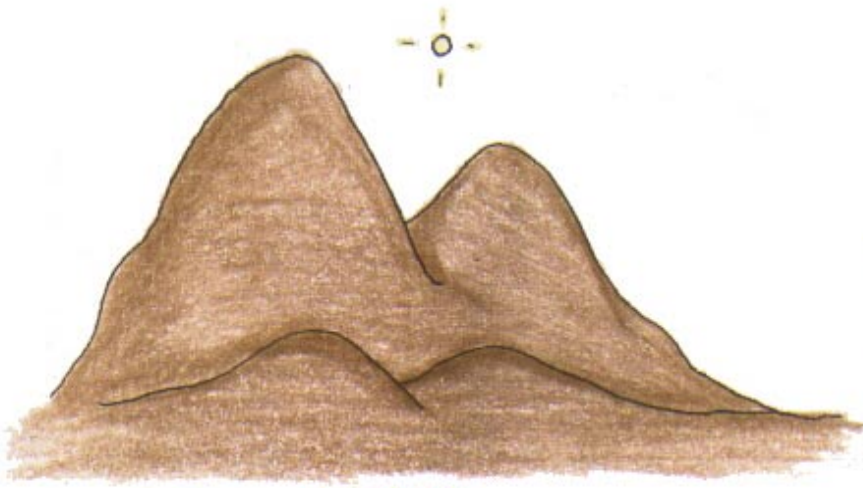
ANIMALES SALVAJES	RUWḤUC	/rúuḥuʃ/	/ḥ/, fonema árabe para representar la articulación profunda de h. /ʃ/ como ch francesa o sh inglesa.
león	ayrad	/áirad/	
oso	ifis	/ifis/	
elefante	erfir	/erfir/	/e/ apenas se pronuncia.
mono	rqard	/rqárd/	/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/.
lobo	uccen	/úʃʃen/	/ʃ/ como ch francesa o sh inglesa.
serpiente	afighar	/afiɣar/	/ɣ/ pronunciada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro.
lagartija	tazermummect	/ʔ ázermummeʃt/	/zer/ apenas se pronuncia. /ʃ/ articulada como ch francesa o sh inglesa.
tortuga	icfar	/iʃfar/	/ʃ/ como ch francesa o sh inglesa.
ballena	tazemict	/ʔ ázemiʃt/	/z/ articulada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /ʒ/ (z). /ʃ/ como ch francesa o sh inglesa.

tiburón	acarberaw	/a[á]rberau/	/j/ como ch francesa o sh inglesa.
águila	iyider	/iyidér/	/e/ con pronunciación abierta parecida a /a/.

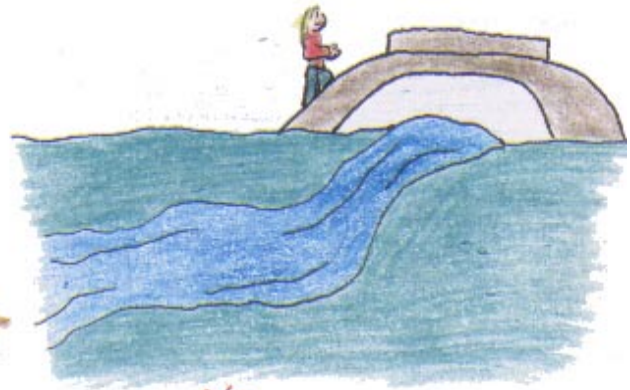
Observaciones: Para *animales salvajes* Suárez (1989) emplea *iweqqasen*, plural de *aweqqas* (Tilmatine et al., 1998). Nosotros hemos tomado *rwḥuc* de Ibáñez (1944), plural de *rweḥc* (Tilmatine et al., 1998).

ACTIVIDADES

1. En estas cartulinas están dibujados *animales domésticos y salvajes*, vamos a recortarlos todos. Con este cordón hacemos un círculo, colocaremos dentro de él sólo los *animales salvajes*, al mismo tiempo los iremos nombrando en español y en amazige.
2. Imita un *animal salvaje* de los que hemos visto: sus movimientos, los ruidos que hace, cómo come. Tus compañeros deben adivinarlo.



montaña
adzat



zio
ighzat



árbol
esseyett

el campo
yez



flor
ennwat



hierba
azbi



camino
abtid



piedra
azzu



arroyo
tighzatt



pájaro
ajdiç

5.16 EL CAMPO

YER

EL CAMPO	YER		
		/yér/	
montaña	adrar	/ádrar/	
río	ighẓar	/íẓar/	<p>/ɣ/ articulada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro.</p> <p>ẓ, consonante enfática, se pronuncia con mayor tensión muscular que su correlativa normal.</p>
árbol	esseyert	/esséier> /	
flor	ennwar	/ennuár/	La primera sílaba apenas se pronuncia.
hierba	arbi'	/árbe''/	<p>/i/ con articulación abierta parecida a /e/.</p> <p>''/ , consonante faríngea sonora árabe.</p>
camino	abrid	/abrid/	
piedra	azru	/ázur/	/z/ pronunciada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z).
arroyo	tighzart	/tiẓzárt/	<p>/ɣ/ articulada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro.</p> <p>/z/ pronunciada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z).</p>

pájaro	ajǧǧ	/aʔǧǧ/	/ʔ/ articulada como j francesa o ll argentina. ǧ, consonante enfática, articulada con mayor tensión muscular que su correlativa normal.
---------------	-------------	--------	--

Observaciones: Para designar al *campo* hemos recogido *yer* pero esta voz se refiere a campo de cultivo, sólo un informante nos ha indicado *adefgeg*, término del que no encontramos documentación alguna.

Los informantes consultados nos señalaron *zasufsaf* como voz correspondiente a *árbol*, pero ésta no es más que la traducción de un árbol muy común en nuestro entorno, el eucalipto.

Para *río* también se emplea *asif* (Suárez, 1989) y para *arroyo* o manantial *tara* (informante).

Hay que tener cuidado con la pronunciación de *ajǧǧ* ‘pájaro’ pues puede confundirse con *ejǧǧ* ‘nuevo’.

ACTIVIDADES

1. Dictado de dibujos: Dibuja lo que te voy diciendo:

A lo lejos se ven una *montaña* muy alta de la que baja un *río* que se hace grande a medida que se va acercando, a la derecha del *río* hay cuatro *árboles* llenos de manzanitas, a la izquierda hay tres *flores* y dos *pedras*, junto a ellas un *camino* llega hasta el *río*.

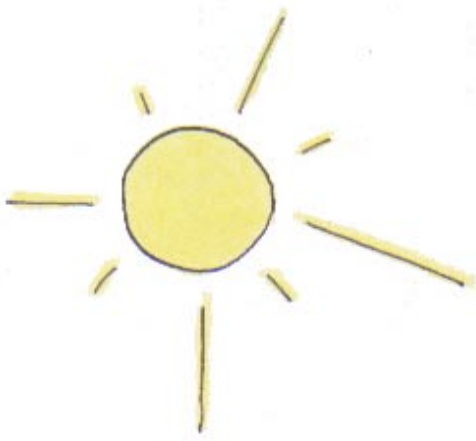
Colorea cada dibujo y escribe debajo su nombre en español, cuando lo muestres al maestro/a dile también cómo se dice en amazige.

2. En un extremo de la clase hay tres franelogramas que representan el cielo y la tierra, en el otro extremo, sobre una alfombra, hay figuras en cartulina de todos los elementos estudiados en este centro de interés: *montañas, ríos, árboles, flores, matorrales, pedras, caminos, arroyos y pájaros*, repetidos varias veces

cada uno. Os voy a dividir a todos los alumnos en tres grupos que formarán tres filas frente al conjunto de dibujos de la alfombra.

Vamos a jugar a componer un campo con los elementos que tenéis en el suelo. Diré el nombre en español del dibujo que quiero que cojáis. Siempre por orden de fila debéis ir al montón y cogerlo, decir su nombre en amazige y, corriendo hasta vuestro franelograma, pegaréis donde queráis el objeto nombrado. A continuación pasaréis a ser el último de vuestra fila. Al final, cada grupo habrá hecho un campo diferente.

(Podemos hacerlo más difícil si añadimos rótulos con los nombres de los dibujos en ambas lenguas y que deberán buscar y pegar junto al objeto mencionado pero tengamos en cuenta que estos alumnos no conocen la escritura de su lengua).



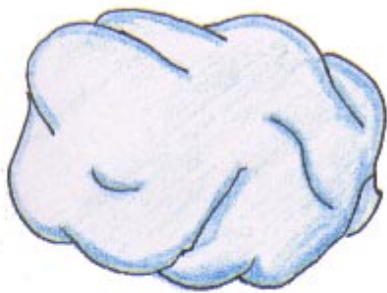
sol
tʃuct



luna
taziti



estrella
itzi



nube
asinu

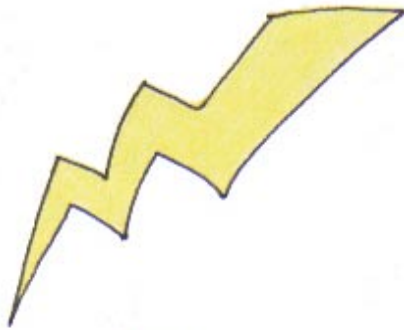
el cielo
ajenna



lluvia
anzaz



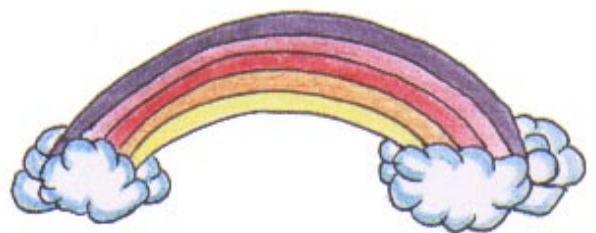
nieve
adʒez



zayo
ezbuzk



viento
aʃemmið



azco izis
taszit n wanʒaz

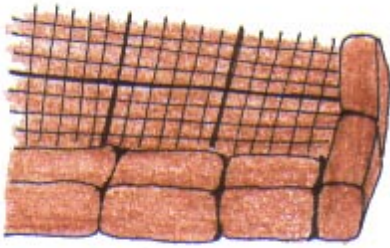
5.17 EL CIELO AJENNA

EL CIELO	AJENNA	<i>/áʝenna/</i>	<i>/ʝ/</i> pronunciada como j francesa o ll argentina.
sol	tfuct	<i>/ʃ fuʃt/</i>	<i>/ʃ/</i> articulada como ch francesa o sh inglesa.
luna	taziri	<i>/ʃ áziri/</i>	<i>/z/</i> como <i>/s/</i> sonora francesa y no como el fonema español <i>/ʒ/</i> (z).
estrella	itri	<i>/iʁ ri/</i>	
nube	asinu	<i>/ásinu/</i>	<i>/u/</i> con pronunciación abierta parecida a <i>/o/</i> .
lluvia	anzar	<i>/ánzar/</i>	z , consonante enfática, pronunciada con mayor tensión que su correlativa normal y levemente velarizada.
rayo	erburk	<i>/erbúrck/</i>	<i>/e/</i> apenas se pronuncia.
arco iris	tasrit n wanzar	<i>/tasrit n uanzár/</i>	z , consonante enfática, precisa mayor tensión que su correlativa normal y levemente velarizada.
viento	ašemmiđ	<i>/ásemmid/</i>	ş y đ , consonantes enfáticas, se articulan con mayor tensión muscular que sus correlativas normales. <i>/e/</i> apenas se pronuncia.
nieve	adfer	<i>/ádfér/</i>	

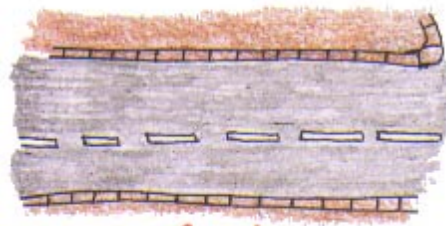
Observaciones: *tasrit n wanzar* 'arco iris' se traduce literalmente como 'novia de la lluvia' (Tilmatine et al., 1998).

ACTIVIDADES

1. Hemos hecho un dominó de palabras y dibujos. En una parte de la ficha tenemos el nombre de un dibujo de esta unidad en las dos lenguas que trabajamos. En la otra parte de la ficha está otro dibujo que no se corresponde a esos nombres. ¿Sabes jugar al dominó? Inténtalo.
2. Esta cartulina la vamos a dividir por la mitad con una raya vertical, en una parte dibujaremos un *cielo* por la noche, con la *luna* y las *estrellas*. En la otra haremos un *cielo* de día pero con tormenta: el *sol* escondido tras una *nube*, la *lluvia* que cae, un *rayo* en una esquina y en la otra un *arco iris*. Luego comentaremos los dibujos.



aceza
siza



calzada
abzid n tumubin

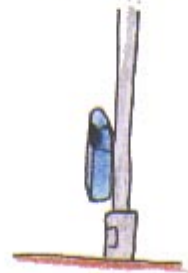


plaza
asazağ



ħazola
ezħenaz

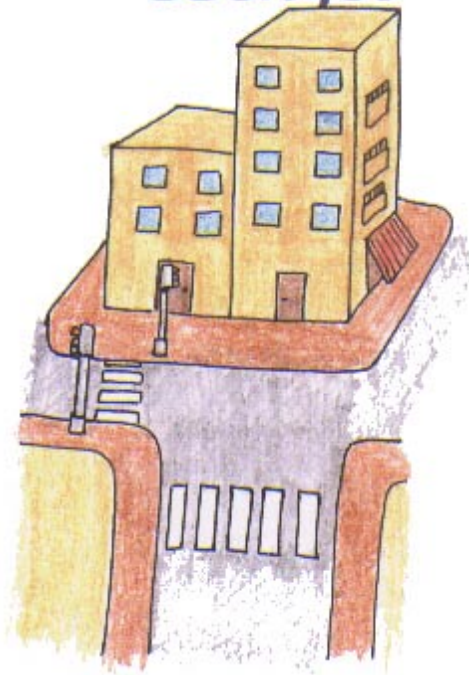
la calle zzenqet



papeleza
ezbiddu n afazağ



semáforo
tifawin



jardín
azziad



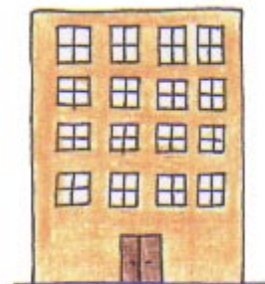
banco
ezkuasi



tienda
zeħanet



fuentes
tasebazt



edificio
ezħuqi

5.18 LA CALLE

ZZENQET

LA CALLE	ZZENQET	/zzénqe/	/z/ pronunciada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z). /q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/.
Acera	sira	/síra/	
calzada	abrid n ṭumubin	/abrid n túmubin/	ṭ, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.
Plaza	asarag	/asárag/	
farola	erfenar	/erfenár/	
papelera	erbíddu n afaraḍ	/Erbíddu n afarád/	ḍ, consonante enfática, se articula con mayor tensión muscular que su correlativa normal.
semáforo	tifawin	/ifáuin/	
jardín	arriad	/ár̄ iad/	/r̄/, consonante tensa parecida a rr española.
banco	erkuasi	/erkuási/	/e/ apenas se pronuncia.
tienda	zeḥanet	/zeḥánét/	La primera sílaba apenas se pronuncia. /ḥ/, fonema árabe para representar la articulación profunda de h.

/e/ segunda con pronunciación abierta parecida a /a/.

fuente **tasebart** /> ásebart/

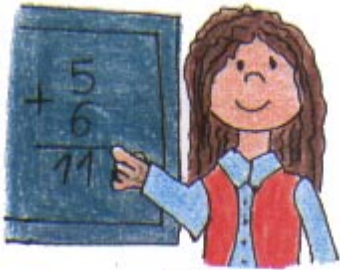
edificio **erfuqi** /erfúqi/ /e/ apenas se pronuncia.
/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/.

Observaciones: La traducción literal de *abrid n tumubin* ‘calzada’ es *camino de automóvil*.

Como anotamos en el centro de interés “Mi colegio”, el hablante amazigo no conoce el término *papelera*, por tanto lo hemos traducido por *cubo de basura*, *erbiddu n afaraḍ* (Ibáñez, 1944).

ACTIVIDADES

1. Fíjate en este dibujo de la pizarra, es una calle cualquiera de una ciudad. Te voy a describir lo que veo pero tú dirás los nombre que yo no recuerdo:
Las personas van por la (*acera*) y los coches por la (*carretera*) en medio de la calle hay una (*plaza*) con un pequeño (*jardín*) donde los niños juegan a la pelota, algunos, que están cansados, se sientan en el (*banco*) junto a sus papás. En el *jardín* hay una (*papelera*) para tirar la basura y no manchar el suelo.
2. De casa traeréis revistas que no sirvan a vuestros padres porque vamos a recortar cosas que hay en *la calle*. En esta cartulina haremos un mural de una calle con *edificios*, *aceras*, *carreteras*, *semáforos*, una *plaza*, gente andando, etc. Luego hablaremos sobre ella y diremos los nombres que conozcamos de lo que hemos recortado.



maestza
zmu'allima



guazdia
a'essas



peluquero
ahebbaf



vendedor
atijazi

los oficios isudaz



albañil
abennay



médica
taqbib



carpintero
anejjaz



labrador
afeğah



pintor
ijyyaz



modista
taxiağ



pescador
aheğaq

5.19 LOS OFICIOS ISUDAR

LOS OFICIOS	ISUDAR		
		<i>/isúdar/</i>	
maestra	rmu'allima	<i>/rmú^ːal-lima/</i>	<i>/ː/</i> , consonante faríngea sonora árabe.
guardia	a'essas	<i>/a^ːessás/</i>	<i>/ː/</i> , consonante faríngea sonora árabe.
peluquero	aḥeffaf	<i>/aḥéffaf/</i>	<i>/ħ/</i> , fonema árabe para representar la articulación profunda de h. <i>/e/</i> pronunciada abiertamente semejante a <i>/a/</i> .
vendedor	atijari	<i>/atiʔári/</i>	<i>/ʔ/</i> pronunciada como j francesa o ll argentina.
albañil	abennay	<i>/ábennai/</i>	
médica	taḥbib	<i>/tádbib/</i>	<i>ḍ</i> , consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.
carpintero	anejjar	<i>/áneʔʔar/</i>	<i>/e/</i> pronunciada abiertamente semejante a <i>/a/</i> . <i>/ʔ/</i> pronunciada como j francesa o ll argentina.
labrador	afeḡaḡ	<i>/áfe[®] aḡ/</i>	<i>/[®]/</i> como d más j francesa. <i>/ħ/</i> , fonema árabe para representar la articulación profunda de h.

pintor	jiyyar	/ʕiyyar/	/ʕ/ pronunciada como j francesa o ll argentina.
modista	taxiaḍ	/áxiad/	/x/ articulada como j española. ḍ, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.
pescador	aḥeḡaq	/áñe [®] aq/	/ħ/, fonema árabe para representar la articulación profunda de h. /e/ pronunciada abiertamente semejante a /a/. /® / como d más j francesa. /q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/.

Observaciones: *Isudar* es una voz que tomamos de Tilmatine et al. (1998) y de Suárez (1989) para *oficios*, Ibáñez (1944) da *echchejer* (sing.) y los informantes consultados han dado, a su vez, *erxedmet* o *zenex*.

Para designar a un *vendedor ambulante* se puede emplear también *azewwaj* (Tilmatine et al., 1998).

Recogemos *jiyyar* (o *itjiyyar*) para traducir *pintor* como nos han señalado los informantes, pero esta voz amazige no es otra que la empleada para el verbo *pintar*.

La mayor parte de los oficios recogidos están desempeñados por hombres, no obstante en el entorno amazige urbano ya se pueden encontrar mujeres policías, peluqueras, camareras..., alrededor de las cábilas hay campesinas que trabajan el campo. Por la mayor frecuencia de su uso damos también el término masculino: *aḍbib* 'médico', *axiaḍ* 'sastre' y *rmu'allim* 'maestro'.

ACTIVIDADES

1. Sin hablar, sólo con mímica y algunos sonidos onomatopéyicos, debes hacer un *oficio* de los que aparecen en la lámina, tus compañeros lo adivinarán y dirán su nombre en español y en amazige.
2. En estas cartulinas tenemos varias personas con el uniforme o la ropa adecuada a su profesión, en estas otras tarjetas hay un útil o herramienta que puede identificar a cada trabajador. Debéis emparejar cada grupo de fichas y adivinar el oficio de cada persona, luego inventaremos una historia para cada una.



Cometz

ecc



bebez

su



dozmiz

ttes



cozzet

azzet



saltaz

ndu

¿qué hace?
¿min itegg?



jugaz

lżaz



sentazse

qqim



andaz

uyaz



hablaz

siwez



zeiz

dhec



llozaz

zu

5.20 ¿QUÉ HACE? ¿MIN ITEGG?

¿QUÉ HACE?	¿MIN ITEGG?	/mín itégg/	
comer	ecc	/eʃʃ/	/ʃ/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa.
beber	su	/su/	
dormir	ṭtes	/ttes/	ṭ, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.
correr	azzer	/ázzer/	/z/ pronunciada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z).
saltar	nḍu	/ndu/	ḍ, consonante enfática, se articula con mayor tensión muscular que su correlativa normal.
jugar	irar	/írar/	
sentarse	qqim	/qqim/	/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/.
andar	uyar	/úyar/	
hablar	siwer	/síuer/	/e/ con pronunciación muy abierta parecida a /a/.
reír	dḥec	/dḥeʃ/	/ḥ/, fonema árabe para representar la articulación profunda de h.

/j/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa.

llorar **ru** /ru/

Observaciones: Los verbos se enuncian por la segunda persona del singular del modo imperativo, por ejemplo, *uyar* significa ‘andar’ y ‘anda (tú)’.

ACTIVIDADES

1. Dividimos los alumnos en dos grupos. Un grupo tendrá cartas de animales y personas (cada niño tendrá cinco) y el otro, cartas con verbos. Diré frases como: el niño *corre*, el caballo *bebe*, el papá *duerme*,.... los niños que tengan esas cartas deben buscarse y formar pareja, dirán en español y en amazige la frase que componen entre los dos.
2. Juego de los mensajes: Todos los niños están en fila. El primero le dirá al segundo la acción que quiere que imite y éste la realizará. El segundo hará lo mismo con el tercero pero con otra acción diferente y así sucesivamente hasta que todos participen.



bonito
iŝbeh



feo
waz yeħzi



nuevo
ejdid



viejo
awessaz

¿cómo es?

¿mamec iġa netta?



grande
ameqzan



pequeño
amezyan



gozdo
iŝehħ



delgado
azdad



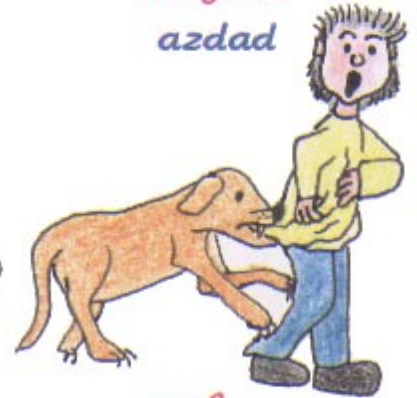
sucio
iwessax



limpio
amezdaq



bueno
iŝbeh



malo
waz yeħzi



caliente
yeħma



frío
aŝemmađ



rápido
itazzaħ



lento
cway cway

5.21 ¿CÓMO ES? ¿MAMEC IĞA NETTA?

¿CÓMO ES?	¿MAMEC IĞA NETTA?		
		/mámeʃ í® a nettá/	/j/ pronunciada como ch francesa o sh inglesa. /® / como d más j francesa. /e/ del pronombre <i>netta</i> (él) apenas se pronuncia.
bonito	işbeḥ	/isbéñ/	ş, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal. /e/ con pronunciación muy abierta parecida a /a/. /ñ/, fonema árabe para representar la articulación profunda de h.
feo	war yeḥri	/uar yéñri/	/e/ con pronunciación muy abierta parecida a /a/. /ñ/, fonema árabe para representar la articulación profunda de h.
nuevo	ejdid	/éʔdid/	/ʔ/ articulada como j francesa o ll argentina.
viejo	awessar	/áuessar/	/e/ con pronunciación muy abierta parecida a /a/.
grande	ameqran	/ámeqran/	/q/, fonema árabe muy parecido a nuestro /k/.
pequeño	amezyan	/ámezian/	z, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.

gordo	iṣeḥḥ	/iseññ/	<p>ṣ, consonante enfática, se pronuncia con mayor tensión muscular que su correlativa normal.</p> <p>/ñ/, fonema árabe para representar la articulación profunda de h.</p>
delgado	azdad	/ázdad/	/z/ emitida como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z).
sucio	iwessax	/iuéssax/	<p>/e/ con pronunciación muy abierta parecida a /a/.</p> <p>/x/ pronunciada como j española.</p>
limpio	amezdag	/ámezdag/	/z/ como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z).
bueno	iṣbeḥ	/isbéñ/	<p>ṣ, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.</p> <p>/e/ con pronunciación muy abierta parecida a /a/.</p> <p>/ñ/, fonema árabe para representar la articulación profunda de h.</p>
malo	war yeḥri	/uar yéñri/	<p>/e/ con pronunciación muy abierta parecida a /a/.</p> <p>/ñ/, fonema árabe para representar la articulación profunda de h.</p>

caliente	yehma	/ieħmá/	/e/ apenas se pronuncia. /ħ/, fonema árabe para representar la articulación profunda de h.
frío	aşemmaḍ	/aşemmád/	ş y ḍ, consonantes enfáticas, se articulan con mayor tensión muscular que sus correlativas normales.
rápido	itazzar	/itázzar/	/i/ apenas se pronuncia. /z/ como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z).
lento	cway cway	/juái juái/	/j/ articulada como ch francesa o sh inglesa.

Observaciones: Hay que tener cuidado con la pronunciación de *nuevo*, *ejdid*, pues puede confundirse con *ajḍiḍ* ‘pájaro’ (vid. “El campo”).

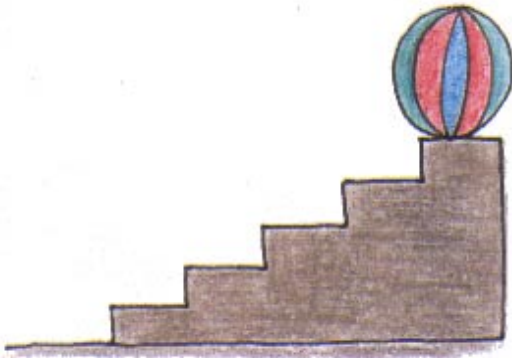
Los términos *bonito* / *bueno* y *feo* / *malo* se traducen por los mismas voces: *işbeḥ* y *war yeħri* respectivamente. Para *bonito* Tilmatine et al. (1998) recogen también *icna* y para *feo*, *a’efan*.

Para el adjetivo *rápido* algunos informantes nos señalan *degħya* que es el adverbio correspondiente, nosotros señalamos, como nos dijeron otros, *itazzar* del verbo *azzer* ‘correr’. A pesar de ser dos categorías gramaticales diferentes, el uso del adverbio *degħya* es mucho más frecuente que el del adjetivo.

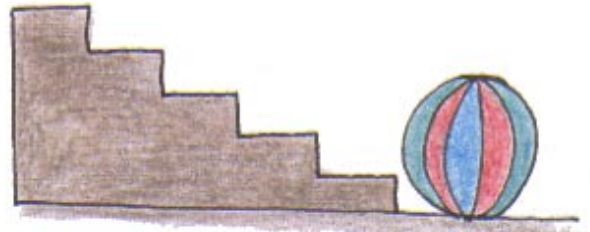
ACTIVIDADES

1. Cada niño dibujará un objeto que tenga la cualidad expresada por uno de los adjetivos estudiados - antes el maestro los habrá dibujado de forma muy simple en la pizarra-. Ahora, en voz alta, describiréis lo que habéis hecho: casa *grande*, niño *sucio*, libro *viejo*,...

2. En el franelograma tenemos objetos con las cualidades estudiadas, aparte están los rótulos con los nombres de cada adjetivo en las dos lenguas que trabajamos. Este ejercicio es muy sencillo, cada uno de vosotros tenéis cuatro rótulos con las parejas de adjetivos, pegadlos debajo de cada dibujo correspondiente, primero los decís en español y luego en amazige. (Esta actividad se puede hacer tantas veces como sean necesarias para que todos los alumnos trabajen las mismas palabras en ambas lenguas).



*aztiba
sennej*



*abajo
swadday*

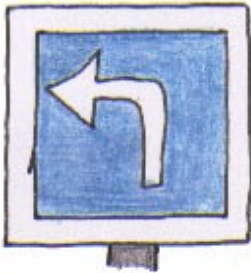
*¿dónde está?
¿mani iğa?*



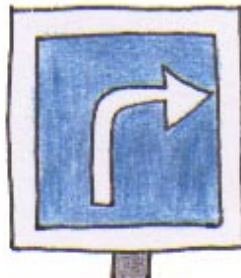
*dentzo
daxaz*



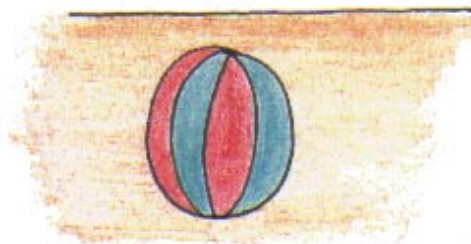
*fuera
barra*



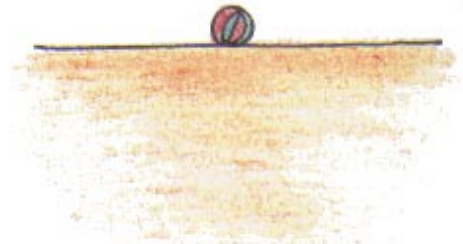
*izquierda
azetmad*



*derecha
afusi*



*cerca
yudes*



*lejos
yegwej*



*primero
amezwaz*



*último
aneggaz*

5.22 ¿DÓNDE ESTÁ?

¿MANI IĞA?

¿DÓNDE ESTÁ?	¿MANI IĞA?	/máni i [®] á/	/ [®] / pronunciada como d más j francesa.
arriba	sennej	/sénne [¥] /	/e/ con pronunciación muy abierta parecida a /a/. /¥/ articulada como j francesa o ll argentina.
abajo	swadday	/suáddai/	
dentro	daxar	/dáxar/	/x/ como j española.
fuera	barra	/bé [̄] a/	/ [̄] /, consonante tensa parecida a rr española.
izquierda	tazermaḍ	/ḍ ázermad/	/z/ articulada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z). ḍ, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.
derecha	afusi	/afúsi/	
cerca	yudes	/iudés/	
lejos	yegwej	/iegué [¥] /	/¥/ pronunciada como j francesa o ll argentina.
primero	amezwar	/ámezuar/	/z/ articulada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /z/ (z).

último aneggar /áneggar/

Observaciones: *Arriba* también se puede traducir por *xaf* o *xeff* (Tilmatine et al., 1998).

ACTIVIDADES

1. Todos juntos vamos a hacer un corro, yo iré nombrando a distintos niños y les diré en español dónde deben ponerse, cada uno de ellos lo repetirá en amazige y lo hará: *dentro* del corro, *fuera*, a mi *izquierda*, a la *derecha* de Saida, ...
2. En esta hoja tienes dibujados una mesa, una botella y un plato. Ve añadiendo lo que yo te diga: una pelota *debajo* de la mesa, agua *dentro* de la botella, un tomate en el plato y dos *fuera*, un silla *cerca* de la mesa y un zapato *lejos*. Vamos a repasar cómo ha quedado todo, yo lo haré en español y tú en amazige.



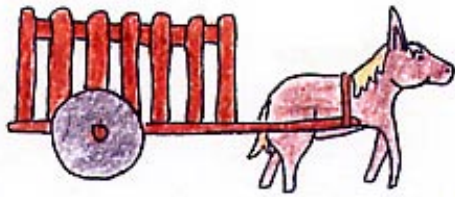
bicicleta
bicklit



moto
mutaz



buzzo
aghyuz

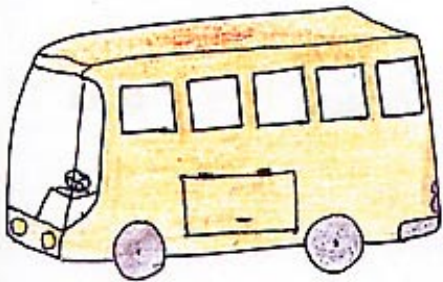


cazzo
kazzu

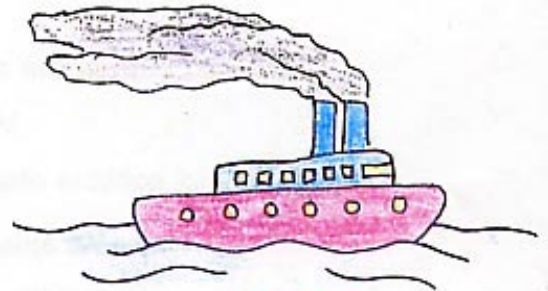
yo viajo
necc şafazegh



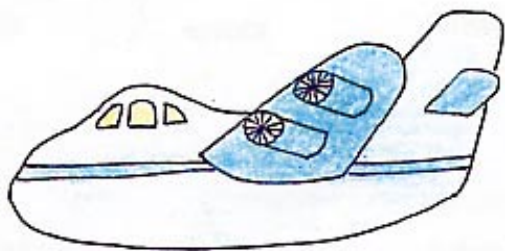
coche
tumubin



autobús
tubis



barco
aghazzabu



avión
tiyyaza



tzen
macina

5.23 YO VIAJO NECC ŞAFAREGH

YO VIAJO	NECC ŞAFAREGH	<i>/neʃʃ sáfay/</i>	<p><i>/ʃ/</i> pronunciada como ch francesa o sh inglesa.</p> <p>ş, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.</p> <p>La sílaba -re- no se pronuncia.</p> <p><i>/ɣ/</i> como r francesa, fonema velar fricativo sonoro.</p>
bicicleta	backlit	<i>/bíʃklit/</i>	<p><i>/i/</i> con pronunciación muy abierta parecida a <i>/e/</i>.</p> <p><i>/ʃ/</i> articulada como ch francesa o sh inglesa.</p>
moto	mutar	<i>/mútar/</i>	
burro	aghyur	<i>/áɣiur/</i>	<i>/ɣ/</i> como r francesa, fonema velar fricativo sonoro.
carro	karru	<i>/kář̄ u/</i>	<p><i>/ř̄ /</i>, consonante tensa parecida a rr española.</p> <p><i>/u/</i> con pronunciación abierta parecida a <i>/o/</i>.</p>
coche	ţumubin	<i>/túmubin/</i>	<p>ţ, consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.</p>
autobús	ţtubis	<i>/ţtúbis/</i>	<p>ţ, consonante enfática, con mayor tensión muscular que su correlativa normal.</p> <p><i>/u/</i> con pronunciación abierta parecida a <i>/o/</i>.</p>

barco	agharrabu	/aɣá̄r̄ abu/	/ɣ/ articulada como r francesa, fonema velar fricativo sonoro. /r̄ /, consonante tensa parecida a rr española.
avión	ṭiyyara	/tiiára/	ṭ, consonante enfática, con mayor tensión muscular que su correlativa normal.
tren	macina	/maʃína/	/ʃ/ como ch francesa o sh inglesa.

Observaciones: Otras voces para *viajar*: *issiker* e *imudda*.

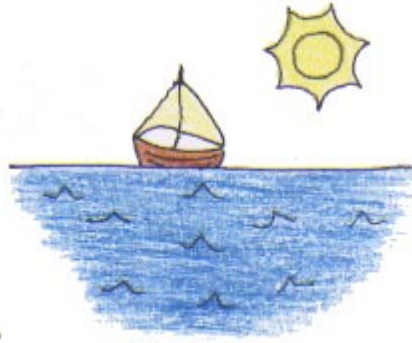
Los autores consultados recogen *usafag* o *asafag* (Tilmatine et al., 1998) para referirse al *avión*, término desconocido por todos los informantes colaboradores quienes emplean *tiyyara*.

ACTIVIDADES

1. El niño que nombre debe salir en medio de la clase e imitar el sonido propio del medio de transporte que quiera. El que lo adivine levantará la mano y dirá de qué medio se trata, primero en amazige y luego en español.
2. Cada uno de vosotros tiene un papel grande donde están dibujados un campo, un sendero, una carretera, el mar, unas vías de ferrocarril y el cielo. A continuación os voy a dar una serie de recuadros con diferentes medios de transportes, debéis recortarlos y pegarlos en su dibujo correspondiente. (...) Ya que lo hemos terminado vamos a decir cómo nos ha quedado: por el campo podemos ir en *burro* / *aghyur*,...



maleta
malita



maz
zebħaz



sombzilla
ezemelled



toldo
aqidun

de vacaciones
di ezawacaž



toalla
ezfoža



polo
aman nwedfej



bañadož
qazsu



cubo
ezbiddu



pala
ezbala

5.24 DE VACACIONES

DI ERAWACAR

DE VACACIONES	DI ERAWACAR	<i>/di erauáj̄ar/</i>	<i>/e/</i> apenas se apronuncia. <i>/j̄/</i> como <i>ch</i> francesa o <i>sh</i> inglesa.
maleta	maliṭa	<i>/máliṭa/</i>	<i>ṭ</i> , consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.
mar	rebḥar	<i>/rebḥár/</i>	<i>/ḥ/</i> , fonema árabe para representar la articulación profunda de <i>h</i> .
sombrilla	eremelleḍ	<i>/eremel-léd/</i>	Las vocales de las dos primeras sílabas apenas se pronuncian. <i>ḍ</i> , consonante enfática, se articula con mayor tensión muscular que su correlativa normal.
toldo	aqiḍun	<i>/áqidun/</i>	<i>/q/</i> , fonema árabe muy parecido a nuestro <i>/k/</i> . <i>ḍ</i> , consonante enfática igual que la de la palabra anterior. <i>/u/</i> con articulación abierta parecida a <i>/o/</i> .
toalla	erfoṭa	<i>/erfóta/</i>	<i>ṭ</i> , consonante enfática, precisa mayor tensión muscular que su correlativa normal.
bañador	qarṣu	<i>/qársu/</i>	<i>/q/</i> , fonema árabe muy parecido a nuestro <i>/k/</i> .

ş, consonante enfática, articulada con mayor tensión muscular que su correlativa normal.

/u/ con pronunciación abierta parecida a /o/.

polo **aman nwedfer** /áman núedfer/

cubo **erbiddu** /erbíddu/ /u/ con pronunciación abierta parecida a /o/.

pala **erbala** /erbála/

Observaciones: Algunos informantes dieron *midalla* para designar a la *sombrilla*. Para *toldo* Ibáñez (1944) y algunos informantes señalan *ziri* ‘sombra’, esta última voz también puede servir para *sombrilla*; en realidad, con *aqidun* el amazige hace referencia a un gran toldo de cualquier tipo, como, por ejemplo, el que instalan en sus fiestas, la *jaima*.

El término *qarşu* se refiere a la prenda masculina (también lo vimos como ‘calzoncillos’ en la unidad “Mi ropa”), las mujeres de cultura amazige muy enraizada apenas se bañan en la playa y si lo hacen es con prendas de vestir del tipo del camión o combinación, por tanto, ellas no usan bañadores.

La traducción literal de *aman nwedfer* es *agua helada*, lo más frecuente es que el hablante la reduzca a *aman* para referirse al *polo*.

ACTIVIDADES

1. Cada niño va a coger cuatro cuartillas y a dibujar en cada una un objeto que podamos llevar de vacaciones. Seguidamente os daré un folio que deberéis doblar por la mitad y colorearlo como si fuera una *maleta*. Meteréis en ella lo que queráis llevar de viaje y pasearéis por la clase. Cuando yo dé una palmada todos os sentáis formando un corro y de uno en uno abris vuestras maletas y enseñáis y nombráis los objetos, a continuación explicáis para qué sirven.

2. Siguiendo el juego anterior, tengo en estas tarjetas los objetos que hemos estudiado, cada vez que os enseñe uno, el niño que lo tenga también lo mostrará y dirá su nombre en las lenguas que conocemos.

6. ÍNDICE ALFABÉTICO DE PALABRAS

6.1 VOCABULARIO BÁSICO ESPAÑOL – AMAZIGE

A

abajo	swadday
abrigo	abrighu
abuela, mi	ḥenna
abuelo, mi	jeddi
aceite	zzect
acera	sira
agua	aman
águila	iyider
albañil	abennay
alfombra	tazarbect
alimentos	macca
alumno	amaḥḍar
amarillo	awragh
andar	uyar
animales domésticos	rmar n taddart
animales salvajes	ruwḥuc
árbol	esseyert
arco iris	tasrit n wanzar
armario	ermayyu
arriba	sennej
arroyo	tighzart
arroz	arruz
autobús	ṭṭubis
avión	ṭiygara
azúcar	ssukkwar

azul

aziza

B

ballena

tazemict

banco

erkuasi

bañador

qarşu

bañera

bañera

barco

agharrabu

beber

su

berenjena

badenjar

bicicleta

bicklit

blanco

acemrar

boca

aqemmum

bonito

işbeḥ

borrego

aḥuri

bota

erbut

botella

taziyat

braga

braga

brazo

gyr

bueno

işbeḥ

burro

aghyur

C

caballo

ayis

cabeza

azeḡif

cabra

tghaṭ

calcetín

tqacar

caliente

yehma

calzada

abrid n ṭumubin

calzoncillos

qarşu

calle

zzenqet

cama	erferac
camino	abrid
camisa	taqmijat
camiseta	qamisita
campo	yer
cara	aghembub
carne	aysum
carpintero	anejjar
carro	karru
cartera	aqrab
casa	taddart
cebolla	rebşer
cerca	yudes
cerdo	iref
cero	zero
chocolate	čukulati
chumbo	tahendect
cielo	ajenna
cinco	xamsa
cocina	kuzina
coche	ţumubin
colegio	tamezyida
colores	ellwan
comer	ecc
¿cómo?	¿mamec?
conejo	aqninni
correr	azzer
cuaderno	librita
cuarto de baño	bit el-ma
cuatro	arb'a
cubo	erbiddu
cuchara	taghanjact
cuchillo	ermus
cuerpo	arrimet

D

de	n (genitivo), zi / zeg (origen o procedencia)
dedo	ḍaḍ
delgado	azdad
dentro	daxar
derecha	afusi
diez	'acra
¿dónde?	¿mani?
dormir	ṭtes
dos	tnayn
ducha	duča

E

edificio	erfuqi
él	netta
elefante	erfir
en	di
escalera	edruj
espárrago	parraghuc
estaciones	refeṢur
estar	ğa
estrella	itri
estuche	tasenduqt

F

falda	farda
familia	familia
farola	erfenar
feo	war yehri
flor	ennwar
fresa	frisa
frío	aṣemmaḍ

frutas	erxodar
fuelle	tasebart
fuera	barra

G

gallina	tyaziṭ
gato	muc
goma	tamsaḥt
gordo	iṣeḥḥ
grande	ameqran
guardia	a'essas
guisantes	tinifin

H

habas	ibawen
habitación	erbit
hablar	siwer
hacer	egg
hermana, mi	uĉma
hermano, mi	uma
hierba	arbi'
higo	tazart
hija	yeḡi
hijo	mmi
huerta	tarbḥart
huevos	timeḡarin

I

invierno	tiyarza
izquierda	tazermaḍ

J

jardín	arriad
jersey	amayot
jugar	irar

L

labrador	afeğah
lagartija	tazermummect
lámpara	tfawt
lápiz	erqerem
lavabo	vaduz
leche	aghi
lechuga	čugha
lejos	yegwej
lento	cway cway
león	ayrad
libro	erkitab
limón	llaymun
limpio	amezdag
lobo	uccen
luna	taziri
llorar	ru
lluvia	anzar

M

macarrones	maqarrunis
madre, mi	yemma
maestro, maestra	rmu'allim, rmu'allima
maleta	malița
malo	war yehri
mano	fus
mantel	eqten
manzana	tteffağ

mar	rebḥar
marrón	aqahwi
médica	taḍbib
melocotón	erxux
melón	milun
mesa	missa
modista	taxiaḍ
mono	erqard
montaña	adrar
moto	mutar

N

naranja	ellecin
nariz	anzarn
negro	abercan
nieve	adfer
nube	asinu
nueve	tes'a
nuevo	ejdid
números	numarwat

O

ocho	tmenya
oficios	isudar
ojo	titt
oreja	amejjun
oso	ifis
otoño	rexrif
otros	neḍni

P

padre, mi	baba
pájaro	ajđıđ
pala	erbala
pan	aghrum
pantalón	ssarwar
papelera	erbıddu n afarađ
pared	erđıđ
patata	bađata
pato	abriq
pelo	acwaf
peluquero	ađeffaf
pequeño	amezıyan
pera	tafirast
perro	aqzin
pescado	asrem
pescador	ađeđaq
piedra	azru
pierna	đar
pies	iđaren
pimiento	ferfer
pintor, pintar	jiyyar
pizarra	đuđa
plátano	platanu
plato	tebsi
plaza	asarag
polo	aman nwedfer
primavera	arbi'
primero	amezwar
primo, mi	mııı-s n xari
puerta	tawwart

Q

¿qué?

¿min?

queso

kisu

R

rápido

Itazzar (adj.)

rayo

erburk

reír

dħec

río

ighzar

rojo

azegwagh

ropa

arruḍ

S

sacapuntas

timenjart

sala

axxam

saltar

nḍu

sandía

delli'a

sastre

axiad

seis

setta

semáforo

tifawin

sentarse

qqim

ser

ǧa

serpiente

afighar

servilleta

amendir

siete

seb'a

silla

erkuasi

sofá

remtarbat

sol

tfuct

sombrilla

eremelled

sucio

iwessax

suelo

zammwart

T

té	atay
techo	tazeqqa
tenedor	isermen
tetera	abarrad
tiburón	acarberaw
tienda	zeḥanet
tío, mi	xari
tiza	ettabacir
toalla	erfoṭa
toldo	aqıḍun
tomate	ṭuma'ṭic
tortuga	icfar
tren	macina
tres	trata

U

último	anegar
uno	waḥit
uvas	aḍir

V

vaca	tafunast
vacaciones	erawacar
vaso	erkas
váter	bit el-ma
vendedor	atijari
ventana	erkazi
verano	anebdu
verde	aziza arbi'
vestido	adfin
viajar	şafar

viejo
viento

awessar
aşemmiđ

Y
yo
yogur

necc
yaurt

Z
zanahoria
zapato

xizzu
aharkus

6.2 VOCABULARIO BÁSICO AMAZIGE-ESPAÑOL

A

'acra	diez
abarrad	tetera
abduz	lavabo
abennay	albañil
abercan	negro
abrid	camino
abrid n ɣumubin	calzada
abrighu	abrigo
abriq	pato
acarberaw	tiburón
acemrar	blanco
acwaf	pelo
adfer	nieve
adfin	vestido
adrar	montaña
aɣir	uvas
a'essas	guardia
afeɣaɣ	labrador
afighar	serpiente
afusi	derecha
agharrabu	barco
aghembub	cara
aghi	leche
aghrum	pan
aghyur	burro
aharkus	zapato
aheffaf	peluquero
aheɣaq	pescador
aɣuri	borrego

ajdiḍ	pájaro
ajenna	el cielo
amaḥḍar	alumno
aman	agua
aman nwedfer	polo
amayot	jersey
amejjun	oreja
amendir	servilleta
ameqran	grande
amezdag	limpio
amezwar	primero
amežyan	pequeño
anejjar	carpintero
anebdu	verano
anegar	último
anzar	lluvia
anzarn	nariz
aqahwi	marrón
aqemmum	boca
aqiḍun	toldo
aqninni	conejo
aqrab	cartera
aqzin	perro
arb'a	cuatro
arbi'	primavera; hierba; verde.
arriad	jardín
arrimet	cuerpo
arruḍ	ropa
arruz	arroz
asarag	plaza
asrem	pescado
asinu	nube
azzer	correr
ašemmaḍ	frío
ašemmiḍ	viento

atay	té
atijari	vendedor
awessar	viejo
awragh	amarillo
axxam	sala
ayis	caballo
ayrad	león
aysum	carne
azdad	delgado
azeğif	cabeza
azegwagh	rojo
aziza	azul
aziza arbi'	verde
azru	piedra

B

baṭaṭa	patata
baba	mi padre
badenjar	berenjena
bañera	bañera
barra	fuera
bicklit	bicicleta
bit el-ma	cuarto de baño; váter
braga	braga

C

camisita	camiseta
cway cway	lento

Č

čugha	lechuga
čukulati	chocolate

D

daxar	dentro
delli'a	sandía
dḥec	reír
di	en
duča	ducha
ḍaḍ	dedo
ḍar	pierna

E

ecc	comer
edruj	escalera
egg	hacer
ejdid	nuevo
ellecin	naranja
ellwan	los colores
ennwar	flor
eqten	mantel
erḥiḍ	pared
erawacar	vacaciones
erbala	pala
erbiddu	cubo
erbiddu n afaraḍ	papelera
erbit	habitación
erburk	rayo
erbut	bota
eremelleḍ	sombrilla
erfenar	farola
erferac	cama
erfir	elefante
erfoṭa	toalla
erfuqi	edificio
erkas	vaso

erkazi	ventana
erkitab	libro
erkuasi	silla; banco
ermayyu	armario
ermus	cuchillo
erqerem	lápiz
erxodar	frutas
erxux	melocotón
esseyert	árbol
ettabacir	tiza

F

familia	familia
farda	falda
ferfer	pimiento
frisa	fresa
fus	mano

G

gyr	brazo
------------	-------

Ğ

ğa	ser; estar
ğuğa	pizarra

Ḥ

ḥenna	mi abuela
--------------	-----------

I

ibawen	habas
---------------	-------

icfar	tortuga
iḍaren	pies
ifis	oso
ighẓar	río
inu	mi
irar	jugar
iref	cerdo
isermen	tenedor
isudar	los oficios
iṣbeḥ	bonito; bueno
iṣeḥḥ	gordo
itazzar	rápido (adj.)
itri	estrella
iwessax	sucio
iyider	águila

J

jeddi	mi abuelo
jiyyar	pintor (pintar)

K

karru	carro
kisu	queso
kuzina	cocina

L

librita	cuaderno
llaymun	limón

M

macca	alimentos
--------------	-----------

macina	tren
maliṭa	maleta
¿mamec?	¿cómo?
¿mani?	¿dónde?
maqarrunis	macarrones
milun	melón
¿min?	¿qué?
missa	mesa
mmi	hijo
mmi -s n xari	mi primo (hijo de mi tío)
muc	gato
mutar	moto

N

n	De (genitivo)
neḡni	otros
necc	yo
netta	él
nḡu	saltar
numarwat	los números
parraghuc	espárrago
platanu	plátano

Q

qarṣu	calzoncillos; bañador
qqim	sentarse

R

rebḡar	mar
rebṣer	cebolla
refeṣur	estaciones

remtarbat	sofá
rexrif	otoño
rmar n taddart	animales domésticos
rmu'allim, rmu'allima	maestro, maestra
rqard	mono
ru	llorar
ruwḥuc	animales salvajes

S

seb'a	siete
sennej	arriba
setta	seis
sira	acera
siwer	hablar
ssarwar	pantalón
ssukkwar	azúcar
su	beber
swadday	abajo
ṣafar	viajar

T

taḍbib	médica
taddart inu	mi casa
tafirast	pera
tafunast	vaca
taghanjact	cuchara
tahendect	chumbo
tamezyida inu	mi colegio
tamsaḥt	goma
taqmijat	camisa
tarbḥart	huerta
tasebart	fuelle
tasenduqt	estuche

tasrit n wanḥar	arco iris
tawwart	puerta
taxiaḍ	modista
tazarbect	alfombra
tazart	higo
tazemict	ballena
tazeqqa	techo
tazermaḍ	izquierda
tazermummect	lagartija
taziri	luna
taziyat	botella
ṭebsi	plato
tes'a	nueve
tfawt	lámpara
tfuct	sol
tghaṭ	cabra
ṭiyvara	avión
tifawin	semáforo
tighzart	arroyo
timenjart	sacapuntas
timeḡarin	huevos
tinifin	guisantes
tiṭṭ	ojo
tiyarza	invierno
tmenya	ocho
tnayn	dos
tqacar	calcetín
trata	tres
tteffaḥ	manzana
ṭṭes	dormir
ṭṭubis	autobús
ṭuma'ṭic	tomate
ṭumubin	coche

tyaziṭ gallina

U

uccen lobo
uĉma mi hermana
uma mi hermano
uyar andar

W

waḥit uno
war yeḥri feo; malo

X

xamsa cinco
xari mi tío
xizzu zanahoria

Y

yaurt yogur
yeḥma caliente
yeḡi hija
yegwej lejos
yemma mi madre
yer campo (de cultivo)
yudes cerca

Z

zammwart suelo
zeg de (origen o procedencia)
zeḥanet tienda

zero

cero

zi

De (origen o procedencia)

zzect

aceite

zzenqet

la calle

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS LLORACH, E. (1983): *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987): *Didáctica de la lengua materna*. Madrid: Akal.
- APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- BADÍA I MARGARIT, A. M. (1964): *Llengua i cultura als Països Catalans*. Barcelona: Ed. 62.
- BAKER, C. (1997): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1998): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- FERGUSON, C. A. (1959) : "Diglosia", ed. Garvin y Lastra (1974), en *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México : UNAM.
- IBÁÑEZ, E. (1944): *Diccionario español - rifeño*. Madrid: Revista VERDAD Y VIDA.
- (1949): *Diccionario rifeño - español (etimológico)*. Madrid: CSIC – Instituto de Estudios Africanos.
- (1954): *Diccionario español - baamarani*. Madrid: CSIC - Instituto de Estudios Africanos.
- FISHMAN, J. A. (1967): "Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism", en *Journal of Social Issues*, 23.
- GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) (1982): *El poder de leer*. Barcelona: Gedisa.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (1988): *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- JIMÉNEZ PÉREZ, T. (1993): *Diccionario ideográfico español-zmašijt*. Melilla: MEC.

- LLEÓ, C. (1997): *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- LOPEZ MORALES, H. (1984): *Enseñanza de la lengua materna*. Madrid: Playor.
- LUCEÑO CAMPOS, J. L. (1994): *Didáctica de la lengua española*. Alcoy: Marfil.
- MARUNY, L.; MINISTRAL, M. y MIRALLES, M. (1997): *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. Barcelona: MEC-Edelvives.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base - Educación Infantil-* . Madrid: MEC.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base - Educación Primaria-* . Madrid: MEC.
- PASTORA HERRERO, J. F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.
- QUILIS, A. y FERNÁNDEZ, J. A. (1982): *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: CSIC.
- ROTAETXE AMUSATEGI, K. (1988): *Sociolingüística*. Madrid: Sintaxis.
- SUÁREZ ROSALES, M. (1989): *Vocabulario de mazigio moderno*. Aguerre (La Laguna): Nueva Gráfica.
- TAÍFI, M. (1991): *Dictionnaire tamazight-français*. Paris: L'Harmattan- Awal.
- TILMATINE, M.; EL MOLGHY, A.; CASTELLANOS, C.; BANHAKKEIA, H. (1998): *La lengua rifeña. Tutlayt tarifyt. Gramática rifeña – léxico básico*. Melilla: Servicio de Publicaciones de la Consejería de Cultura, Educación, Juventud, Deporte y Turismo de la Ciudad Autónoma.
- VIDAL GARCÍA, M.D.; ABDERRAMAN, L.; MORENO MARTOS, C.S. (1998): *La casa de los Iqer'Ayen. Una propuesta didáctica en Educación Infantil*. Melilla: Servicio de Publicaciones de la Consejería de Cultura, Educación, Juventud, Deporte y Turismo de la Ciudad Autónoma.
- VILA, I. (1990): "Aspectes psicolingüístics en l'educació bilingüe", en *Escola Catalana*, 274.
- WARTBURG, W. v. (1991): *Problemas y métodos de la lingüística*. Madrid: CSIC.

© Consejería de Educación y Cultura.
Región de Murcia.
Dirección General de Formación Profesional,
Innovación y Atención a la Diversidad.

© De esta edición:
Ana María Rico Martín – Celia Rico Martín.
Ilustraciones: Celia Rico Martín.
Edita: Servicio de Ordenación Académica y Publicaciones.

ISBN: 84-699-8966-9
Dep. Legal: MU-1523-2002

Gestión editorial:
Ligia Comunicación y Tecnología, S. L.
director@licotec.net

Reservados todos los derechos de los propietarios de los copyright.
Ningún contenido de esta obra puede ser reproducido, ni todo ni parte.
Prohibida la duplicación así como el préstamo, alquiler o la utilización
de cualquier parte para la ejecución pública.