

Un proyecto bilingüe: el vocabulario básico infantil español-amazige

Ana M.^a Rico Martín

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada

Resumen

La idea de hacer un vocabulario de este tipo surgió tras muchos años de experiencia en un colegio melillense con alumnado mayoritario de lengua materna amazige¹. Aunque estos alumnos musulmanes están cada vez más integrados en nuestra sociedad de tipo occidental, el choque de culturas será en un principio la causa de una ralentización en el aprendizaje escolar, sobre todo considerando el escaso, a veces nulo, dominio que tienen de la lengua española. Con el objetivo de ayudarles a ellos y a sus maestros creemos interesante realizar un trabajo como éste que será útil para Educación Infantil, el primer ciclo de Educación Primaria y para alumnos de Compensatoria; incluso podría emplearse en los programas de alfabetización de menores de centros de acogida de inmigrantes. El Vocabulario estará compuesto de una introducción teórica donde se expondrá la metodología seguida para confeccionar este trabajo y aplicarlo en el aula y el vocabulario propiamente dicho, con ilustraciones referidas a cada palabra, transcripción al AFI de las voces amaziges con observaciones para su pronunciación y las actividades de cada centro de interés.

Résumé

L'idée de faire un vocabulaire comme celui-ci a surgi après de bien d'années d'expérience dans une école de Melilla où la plupart des élèves avaient de langue maternelle le tamazight. Même si ces élèves musulmans sont de plus en plus intégrés dans notre société occidentale,

¹ Con el término *amazige* nos referimos a la lengua berebere. A nuestro juicio, *amazige* es una adaptación gala de la denominación original *tamazight*; la explicación del uso frecuente de esta voz es muy sencilla, ya que gran parte de los estudios sobre esta lengua, tomados como punto de partida para otras investigaciones entre ellas las españolas, han sido realizados en francés por marroquíes, argelinos o franceses, de ahí la palabra *amazige* que por su grafía, no por su pronunciación, más parece gala que española. En cambio, su castellanización en *mazigio* es bastante empleada en Canarias, teniendo en cuenta las grandes semejanzas entre la lengua guanche y la mazigia al proceder ambas del mismo tronco líbico-bereber y que han motivado bastantes estudios comparativos, uno de ellos se halla en la introducción de la obra de Suárez Rosales (1989, citada en las referencias bibliográficas). No obstante, la existencia de los términos *mazigio* para la lengua y *mazigos* para sus hablantes, voces tan bonitas como poco empleadas, preferimos las que se conocen más por *amazige* (lengua) y *amaziges* (hablantes), simplemente por su frecuencia de uso.

au début le conflit de cultures sera la cause d'un retard dans leur apprentissage scolaire, surtout en tenant compte de leur connaissance très limitée de la langue espagnole. Avec l'objectif de les aider à eux-mêmes et à leurs professeurs, on croit très intéressant de faire un travail comme celui-ci qui peut être utile pour l'Education Infantine, les premiers cours de Ed. Primaire et pour les élèves de Compensatoire, on pourrait l'employer même dans les programmes d'alphabétisation de jeunes accueillis dans les centres d'immigrants. Le Vocabulaire sera composé d'une introduction théorique où on exposera la méthodologie suivie pour élaborer ce travail et l'appliquer dans la salle de classe, et le vocabulaire proprement dit, avec des illustrations relatives à chaque mot, la transcription à l'API des voix amaziges avec des remarques à propos de leur prononciation et les activités de chaque centre d'intérêt.

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 (Tilmatine et al. 1998:29)². 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 lo que llega a dificultar la comunicación fluida entre sus hablantes, fundamentalmente, por sus diferencias de léxico y de articulación de determinados fonemas. Dentro del *tarifit*, la lengua de tierras rifeñas, es la *taqer'act* –el habla amazige de la región de Nador circundante a Melilla– con la que trabajaremos preferentemente el Vocabulario.

Hace muchos años que esta lengua amazige –en un principio escrita en *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 aparecerá en los diferentes centros de interés.

² Esta obra, que recogemos en las referencias bibliográficas, incluye un breve y claro mapa del amazige y sus dialectos, así como el trabajo de Vicente Moga Romero: "La comunidad melillense de ascendencia amazige: notas sobre sus orígenes, historia y situación" en Moga

1.2 Lengua materna y bilingüismo

Wartburg (1991:347) considera la lengua materna 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.

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 amaziges³, 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. Cuando el niño bereber entra en contacto con el español, incorpora esos aprendizajes lingüísticos de carácter general y entonces se trata de aplicarlos y contextualizarlos. Por ello, Cummins (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, más cercanos en el tiempo, Appel y Muysken (1996:10) y Baker (1997:68-72)⁴ entre otros autores, señalan dos tipos de bilingüismo:

y Raha (2000), págs. 179-206.

³ El amazige escolarizado en Marruecos estudia en árabe o en francés, su lengua es oral y aún no tiene entidad oficial en el reino alauita. El escolarizado en Melilla o en el resto de España estudia en español.

⁴ Baker, parafraseando a Fishman, comenta que el término bilingüismo, referido al individual, es tema de psicólogos y lingüistas mientras que diglosia lo es de sociólogos y sociolingüistas.

- **Bilingüismo individual:** En nuestro entorno de trabajo 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, pues, 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, la propia o natural de la zona, 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.

2. Objetivos del Vocabulario

El objetivo principal de este Vocabulario es favorecer la adquisición de la lengua española desde el primer momento en que el alumno tome contacto con ella. Se propicia este acercamiento desde su propia lengua materna, la única que conoce, al introducirle un corpus de palabras de la que será su segunda lengua contrastándolas con su traducción en amazige. Pretenderemos siempre que el primer contacto español-amazige en el ámbito escolar pueda ser fluido y gratificante tanto para el docente como para el discente.

2.1 Objetivos interlingüísticos:

- 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.
- 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 pueda conocer y que haya 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?

Como señala Luceño (1994: 57-58), el vocabulario es un constituyente esencial en el aprendizaje de las restantes actividades lingüísticas (por ejemplo, impulsará la lectura al hacer más fácil su comprensión, la escritura, la composición, la conversación, etc.), así debe ser considerado siempre como un medio y no como un fin en sí mismo. 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. Por ello, una actuación pedagógica

acertada debe convertirlo en un elemento compensador de ciertas carencias resultantes de niveles socioculturales deprimidos que conducen a nuestros alumnos a un fracaso prematuro e injusto.

El vocabulario que trabajaremos será 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 seguiremos ante todo 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* (Luceño 1994:59-60).

3.2. ¿Cómo se hizo nuestro Vocabulario?

En un primer momento pensamos realizar este Vocabulario 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, crearemos 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 apoyaremos en 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, bien por ser ajenos a su cultura como es el caso de *abrighu*–‘abrigo’, *maqarrunis*–‘macarrones’ o *tumubin*–‘automóvil’, 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*⁵ 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 niño –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 (∪ o ≠) o que corresponden a otro fonema distinto como *c* o *ll*. Si adaptamos esas grafías a nuestra lengua, la palabra resultante no equivaldrá en absoluto a la transcripción estandarizada del amazige que pretenden algunos investigadores (Tilmatine et al. 1998:41) por lo que estaremos creando una, llamemos, segunda lengua *ficticia*⁶ 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 y otros (1998:75 y ss.).

En el caso de los términos que no encontremos recogidos en esta obra y otras similares (Ibáñez 1949, 1954; Suárez Rosales 1989; Taifi 1991), recurriremos directamente a informadores rifeños y transcribiremos sus palabras según el sistema de transcripción seguido por los mismos autores. Sobre esto, añadir una observación: dado el carácter oral del amazige sabemos de antemano que una misma palabra la podemos hallar transcrita de diferente forma en distintos autores; más aún, que en una misma obra puede aparecer con grafías diferentes: *achuaf* y *achawaf* para 'cabellos' o *essanqaz* y *e{l lenqez* para 'calle' (Jiménez Pérez 1993).

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

⁵ *Tabra* pudiera ser, por otro lado, uno de los muchos latinismos que tiene la lengua bereber. Realmente desconocemos la vía de introducción de este préstamo, pero no podemos ignorar la influencia de la lengua gala en zonas de habla amazige.

⁶ La primera lengua *ficticia* sería el amazige latinizado; esta segunda supondría la adaptación completa a la lengua española con el fin de que la leyesen nuestros alumnos.

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. 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 insistimos en que los niños conversen antes de que se sientan cómodos para hacerlo o corregimos constantemente errores y hacemos observaciones negativas, pueden sentirse inhibidos 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 recurrirá a materiales como dibujos, fichas, muñecos de cartulina, franelogramas, etc. que el docente elaborará según lo estime conveniente.

Como botón de muestra señalamos dos ejercicios:

- Centro de interés: ¿Dónde está? (este centro de interés contiene adverbios de lugar)

Actividad: Entre todos vamos a hacer un corro, 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...

- Centro de interés: Animales salvajes.

Actividad: En estas cartulinas están dibujados animales domésticos (ya los han visto antes) 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.

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 /l/ sonidos que en *tarifit* se pronuncian con /r/, o emplea la palatal lateral /ʎ/, grafía *ll*, para el fonema africado palatoalveolar /dʒ/. De mantenernos con este sistema común a todo el mundo amazige nos alejaríamos irremediabilmente de nuestra realidad rifeña lo que puede ser perjudicial para los propósitos de este Vocabulario al emplear las mismas voces con fonemas diferentes de los que usan en su lengua familiar, por ejemplo, en otras hablas amaziges se refieren al cerdo con la voz *ilef*, en *tarifit* es *iref*.

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. Acompañan a tales modelos el nombre de las letras tomados de la gramática de Mammeri (1976). De esta serie de transcripciones presentamos en el cuadro siguiente sólo las que nos interesan para nuestro Vocabulario. Pero antes unas consideraciones: observaremos en la tabla cómo hay sonidos ajenos al español pues pertenecen al árabe: /ç/ (çil) –consonante fricativa faríngea sonora–, /ɗ/ (ɗim) –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 (por ejemplo el fricativo interdental /θ/).

En el caso de las vocales, la lengua amazige tiene tres fonemas fundamentales: *a*, *i*, *u*. 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: *waɗit* ‘uno’, *arru...* ‘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’.

Cuadro de los sistemas de transcripción

AFI: Alfabeto Fonético Internacional	Tifinagh	Transcripción utilizada	Nombre de la letra
a	•	a	<i>aḡa (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/a	÷	e	<i>ilem</i>
f		f	<i>fa</i>
g	X	g	<i>ga</i>
dʒ	⌘	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>
ɨ	I	j	<i>ja</i>
k	R	k	<i>ka</i>
l		l	<i>la</i>
m	⌈	m	<i>ma</i>
n	⌋	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	+	ʈ/(th)	<i>ta</i>
ɸ	E	ʈ	<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>

Las transcripciones que acompañen 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. De haber seguido una transcripción fonética estrecha⁷ 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 pretendemos concedernos:

- Emplear nuestro fonema fricativo linguointerdental /θ/ para representar la grafía *t* con articulación fricativa: *taddart* ‘casa’ la transcribimos como /θáddarθ/.
- 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 /r̄ / 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*: *arru...* ‘rop̄ / á ud/.

5. Centros de interés

Las estaciones	Los colores	El cielo
Mi cuerpo	De la huerta	La calle
Mi ropa	Frutas	Los oficios
Mi familia	Otros alimentos	¿Qué hace?
Mi casa	En la mesa	¿Cómo es?
En la casa	Animales domésticos	¿Dónde está?
Mi colegio	Animales salvajes	Yo viajo
Los números	El campo	De vacaciones

⁷ Para conocer esta tipología de transcripciones fonéticas véase Quilis, A. y J. A. Fernández (1982). *Curso de fonética y fonología españolas*, pág. 190.

6. Modelo del estudio que acompaña al centro de interés “Las estaciones”

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

Observaciones: El término que anotamos para designar las *estaciones*, *refe|ur*, 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 *djari* 'tiempo de noches largas' (informantes), y *zixerçiwín* (Ibáñez 1944). *Tiyarza* podría traducirse como 'días muy fríos'. Algunos de estos términos son, en realidad, arabismos tomados por el amazige, mas, no obstante, pertenecen a su léxico más próximo.

Referencias bibliográficas

- 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.
- Ferguson, C. A., 1959. "Diglosia", ed. Garvin y Lastra. 1974. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Fishman, J. A. 1967. "Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism". *Journal of Social Issues*, nº 23.
- Ibáñez, E. 1949. *Diccionario rifeño-español (etimológico)*. Madrid: CSIC – Instituto de Estudios Africanos.
- Ibáñez, E. 1954. *Diccionario español-baamarani*. Madrid: CSIC – Instituto de Estudios Africanos.
- Jiménez Pérez, T. 1993. *Diccionario ideográfico español-zma (ijt)*. Melilla: M.E.C.
- Luceño Campo, J. L.. 1994. *Didáctica de la lengua española*. Alcoy: Marfil.
- Mammeri, M. 1976. *Tajerrunt n tmazi*. Paris: Maspéro.
- Moga Romero, V. y Raha Ahmed (eds.). 2000. *Estudios amaziges. Substratos y sinergias culturales*. Melilla: Servicio de Publicaciones de la Ciudad Autónoma.
- Suárez Rosales, M. 1989. *Vocabulario de mazigio moderno*. Aguerre (La Laguna): Nueva Gráfica.
- Taïfi, M. 1991. *Dictionnaire tamazight-français*. Paris: L'Harmattan- Awal.
- Tilmatine, M.; El Molghy, A.; Castellanos, C.; Banhakeia, H. 1998. *La lengua rifeña. Tutlayt tarifyt*. Melilla: Servicio de Publicaciones de la Ciudad Autónoma.
- Wartburg, W. von. 1991. *Problemas y métodos de la lingüística*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Ana M.ª Rico Martín imparte docencia en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, perteneciente a la Universidad de Granada. Últimamente centra su labor investigadora en el campo de la educación bilingüe y el aprendizaje de segundas lenguas. Facultad de Educación y Humanidades. Ctra. Alfonso XIII, s/n, 52.005 Melilla. Tfo.: 952 69 87 00. Correo electrónico: amrico@ugr.es