Nebrija Universidad
Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

Actitudes frente a la enseñanza de español a extranjeros (1992)

María Leonor Acuña
Universidad de Buenos Aires.

Acuña, M. L. (2009). Actitudes frente a la enseñanza de español a extranjeros (1992). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 6.

I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar algunos de los problemas que surgen en la enseñanza del español corno segunda lengua[1] en re-lación con las actitudes que docentes, alumnos y textos tienen frente a la lengua. Intentaremos elaborar, además, una síntesis de las dificulta-des que se encuentran en la mayoría de los manuales de enseñanza y sugerir líneas en las que seria útil trabajar para la elaboración de pro-gramas y de material didáctico.

Proponemos encarar la enseñanza de la lengua desde tres perspec-tivas: comunicativa, gramatical y cultural. Lo comunicativo se refiere al desarrollo progresivo de la competencia pragmática desde el nivel de supervivencia en situaciones controladas y conocidas (etapa elemental) hasta situaciones no controladas y nuevas (etapas intermedia final y avanzada). Lo gramatical alude al desarrollo progresivo de la compe-tencia gramatical por medio de reglas y formalizaciones (Acuña y otros 1991). Lo cultural se manifiesta a través de las dos áreas anteriores, ya que, tanto para obtener la propiedad en la interacción corno para selec-cionar las formas lingüísticas adecuadas, hay que tener en cuenta los usos y costumbres de un grupo humano particular que es el que utiliza esa lengua.

II. EL TEMA DIALECTAL Y LAS ACTITUDES FRENTE A LA LENGUA

Los estudios dialectales en Buenos Aires -y, al mismo tiempo, el reconocimiento de la diversidad lingüística de nuestro país- tuvieron una etapa de oro en el Instituto de Filología dirigido por Amado Alon-so. Esa época se caracterizó no solamente por las investigaciones sino también por la divulgación de los trabajos sobre el tema.

A pesar de la importancia de los estudios lingüísticos que se reali-zan en la actualidad, la reflexión académica sobre la lengua y las actitu-des de la comunidad ante la misma no van siempre por el mismo cami-no). Los prejuicios sobre la lengua parecen condicionar incluso la escue-la y la universidad.

Frecuentemente se oye decir que "los argentinos hablamos mal' o que 'no usamos la forma correcta". La vergüenza lingüística más evi-dente la constituyen el uso del vos v del che[2], en segundo término fi-guran el uso del futuro perifrástico en lugar del futuro simple y el del pretérito indefinido por encima del perfecto.[3]

Otro prejuicio se refiere a la idea de la unidad lingüística.. El presu-puesto básico es que en la Argentina no existe diversidad cultural y, por lo tanto, no existe diversidad lingüística: en todos lados se habla igual en nuestro país no hay dialectos. Una expresión de esta simplifi-cación es La cartilla de la unidad nacional con la que se organizó el pian de alfabetización de 1985 v en la que "la lengua empleada es la lengua general comprensible en toda la Nación." (Documentos del Predal Argentina 1986, 42). Suponemos que la idea subyacente es que la variedad dialectal solo consiste en algunas palabras que varían según las regiones y que pueden ser fácilmente anuladas en favor de un léxi-co general.

En el ambiente artístico se tomaron decisiones respecto de la lengua, aparentemente sin la intervención de especialistas, cuyo resultado manifiesta los mismos prejuicios antes mencionados. La ley de doblaje (Ley 23.316, sanción: 7/5/86) declara la existencia de un idioma castellano neutro, sugiriendo la idea de una lengua artificial o de laboratorio. En 1943, Amado Alonso vaticinaba que llegaría el día en que em-presarios y directores tendrían que plantearse qué hacer con el idioma y proponía corno respuesta una "nivelación" en el sentido de la selec-ción de aquel “nivel" en el que todas las variedades hispanoamericanas comparadas tienen más coincidencias (Alonso 1943, 52).

No sólo el hablante nativo manifiesta estos prejuicios hacia su pro-pia lengua. Muchos extranjeros preguntan qué español

van a estudiar y algunos, incluso, llegan a reclamar que se les enseñe el verdadero español. Algunos exalumnos europeos, de regreso a sus países, tuvieron dificultades con su pronunciación rioplatense -en general cualquiera de Latinoamérica- a la hora de buscar trabajo corno profesores de españoll, porque lo que hablan "no es español".

Los textos de enseñanza de español son bastante numerosos y de distintas procedencias. Hasta donde nosotros sabemos, solo existen dos textos producidos en la Argentina (Vering y otros s. f.; Malamud y Or-tolano 1990).

Los textos de origen español manifiestan uniformidad lingüística respecto de lo peninsular, y no suele haber aclaraciones acerca del dia-lecto elegido. Solo en Para empezar (Martín Peris y otros 1984, 11) se aclara en una nota del prólogo que `se ha optado por el español pe-ninsular dada la imposibilidad de abarcar todas las variantes latinoame-ricanas y la ficción que supondría pretender cualquier síntesis". Los tex-tos norteamericanos, en cambio, presentan una especie de español neutro basado en las variedades mexicana y portorriqueña. En todos, lo dialectal americano aparece corno exótico y sólo en lo que se refiere a pronunciación, vocabulario y costumbres; la gramática brilla por su au-sencia. El léxico es una lista de palabras infrecuentes -a veces aun en la variedad de origen- v la presentación (le las costumbres está más cerca de un informe etnográfico de lo pintoresco que de la enseñanza de la cultura de la lengua que se está estudiando.4

El profesor de español a extranjeros en la Argentina se encuentra con que tiene que ensenar su propia variedad lingüística, que es inexistente porque no consta en ningún libro (salvo en los artículos y libros para especialistas), porque nadie cree en ella y porque si, en el mejor de los casos, obtiene algún tipo (le reconocimiento, es para ser estig-matizada, dejada de lado o recortada.

Como lingüistas, creemos que existe el español de la Argentina, que ese español tiene numerosas manifestaciones dialectales y que, por supuesto, todas son igualmente correctas. Como docentes, creemos quei es pedagógicamente necesario ofrecerle al alumno de segunda lengua un estímulo lingüístico coherente y que eso se obtiene solamente desde una única variedad dialectal: aquella en cuya cultura vive.

La enseñanza del español corno lengua extranjera tiene la ventaja de que el estímulo lingüístico exclusivo es el de la clase. En este caso, el material didáctico puede estar presentado con un criterio de nivelación similar al de Amado Alonso, que evite el localismo o el regionalis-mo extremo en los modelos y, por supuesto. que enseñe al alumno las distintas manifestaciones de las culturas hispanoamericanas con la misma dignidad con que aparecen la inglesa o la francesa en nos textos de enseñanza de esos idiomas.

III. LOS TEXTOS

1. LO GRAMATICAL

No existe una larga tradición de enseñanza del español. Incluso durante la conquista se utilizaba para la evangelización el latín más que el español, Las comunidades religiosas hacían frecuentemente el esfuerzo inverso v aprendían las lenguas indígenas más difundidas para divulgar la doctrina en las lenguas del país.

En general, puede decirse que aquellos textos que privilegian las actividades comunicativas, es decir las actividades tendientes a desarrollar la competencia pragmática, no tienen una organización gramatical clara v gradual. Por el contrario, las pocas reglas presentadas no siguen una secuencia pedagógicamente adecuada. Como ejemplo, uno de los mejores textos españoles -probablemente el mas difundido en la Argentina -*Para empezar* (Martín Peris y otros 1984, 85), presenta completo el sistema pronominal de sujeto recién en la unidad 8, primera unidad del libro y pensado para ser utilizado un semestre, o un año después de haber comenzado el curso. Por lo tanto, a esa altura, se supone que el alumno estudió la formación del presente regular, de algunos irregulares, del pretérito perfecto, del imperativo y del futuro simple del indicativo, pero solo conoce la formación de las tres prime-ras personas del singular. Durante casi un ano sólo pudo hablar de y con una sola persona a la vez.

En los libros de texto publicados en países de habla no hispana es difícil encontrar una sistematización gramatical que sintetice de manera clara y organizada un tema completo -por ejemplo todo el presente o el pasado verbal-. Estos textos suelen exhibir listas de vocabulario bilingüe y recurren a la traducción: se traducen nos ejemplos, y las expli-caciones se dan en inglés, francés o alemán, según la procedencia (Kiddle y Wegrnann 1988; Labarca y Hendrickson 1988; Masoliver y otros 1987; Politzer y Urrutibeheity 1972; Samaniego y otros 1989; Te-rrell y otros 1990).

Creemos que la explicación gramatical debe ser un apoyo para el estudiante; que le permita organizar torio ese cúmulo de información que recibe -la lengua viva- de manera de poder ampliar su dominio del sistema y no para convertirlo en lingüista. Si el alumno no llega a manejar ras reglas gramaticales, difícilmente llegue a expresarse con total comodidad, porque es imposible que el texto de estudio cubra la totalidad de situaciones en las que el alumno puede encontrarse. Se nata de no dejar al alumno fuera del control de la gramática.

Es frecuente que el alumno le pida a su profesor una gramática de consulta. Así, el profesor descubre que no tiene otre cosa para ofrecerle que los textos escritos por y para especialistas, en general inaccesibles para un lego; sobre todo si, además, no conoce la lengua. Los alumnos suelen llevar a la clase diccionarios con un suplemento gramatical que contradice algunas de las explicaciones que el profesor se es-forzó por presentar (formación de las segundas personas vos, usted y ustedes, por ejemplo). El diccionario en sí mismo es otro problema. Si el profesor propone el uso de diccionarios de americanismos, el alum-no se verá en la obligación de consultar primero su diccionario general y luego el particular. Esto, si no encontró la palabra buscada, porque si la encontró, nunca supondrá que esa palabra quiere decir otra cosa, o que tiene connotaciones escatológicas en el país donde vive.

La gramática es el aspecto más descuidado en los textos que con-sultarnos. Es importante reiterar que no creemos que sea necesario re-currir a un nivel de metalenguaje gramatical muy especializado. Por el contrario, en general es posible plantear las explicaciones sin recurrir a terminología muy técnica (ver Apéndice, donde se incluye una pro-puesta de sistematización de verbos para el nivel 1).

2. LO COMUNICATIVO

Uno de los avances más interesantes de los últimos anos, debido fundamentalmente a la aplicación de la teoría de nos actos de habla, es la incorporación de técnicas y actividades tendientes a desarrollar la competencia pragmática en la lengua que se estudia. Los textos que recurren a estas propuestas -con diferentes nombres pero en general agrupados bajo el rótulo de métodos o enfoques comunicativos- se esfuerzan en presentar las expresiones que el alumno debe aprender en diálogos o situaciones contextuaiizadas.

La mayor virtud de este enfoque es que facilita al alumno su expresión en situaciones posibles, tratando de hacerlo consciente de los distintos factores que afectarán su comportamiento lingüístico (por ejemplo, el grado de formalidad de una situación, el conocimiento mutuo de los participantes, etc., para la selección vos/usted).

Sin embargo, suele suceder en los textos de español que, en los diálogos presentados, no quede lo suficientemente claro cuales son los elementos mas relevantes para caracterizar la situación presentada. Esto impide que el alumno pueda reutilizar esas expresiones en situaciones que no reúnan exactamente las mismas condiciones de producción del diálogo que estudió.

En dos libros, *Para empezar* (Martín Peris y otros 1984. 25) y *Macanudo* (Malamud v Ortolano 1990, 8), se incluyen en la primera uni-dad del primer nivel, cuando el alumno apenas puede balbucear su nombre y nacionalidad, dos situaciones cíe presentación tituladas, res-pectivamente, “Manolo intenta ligar" y “Un lance". El alumno puede lle-gar a interpretar que lo relevante pana la selección gramatical del vos es justamente el hecho de que se trata de una situación de seducción y no reparar en las edades de los participantes v la informalidad de la situación. Además, el encuadrar en una esquema de seducción una situa-ción comunicativa frecuentísima, corno es el conocimiento de dos per-sonas, puede provocar desde equívocos hasta reacciones de rechazo.

Hemos comprobado, además, que no todos los alumnos reaccio-nan positivamente ante la presentación de temas desde un enfoque co-municativo. Esto es particularmente notable con alumnos chinos y core-anos, con diferencias culturales muy grandes con el español y que además, no logran una comunicación mínimamente eficaz recurriendo a la estrategia de copiar la estructura de su propia lengua, como puede traducir un alumno de habla inglesa, francesa o alemana.

Por otra parte, atenerse exclusivamente a la graduación pedagógica en lo pragmático en un curso de segunda lengua podría llegar a funcionar con reparos- en el nivel elemental o inicial del aprendizaje, pero a partir del nivel intermedio el alumno va tiene un manejo de la lengua suficiente como para desenvolverse con mediana eficiencia, aunque todavía comete muchos errores. Ha alcanzado el famoso nivel umbral. De allí en mas, si el alumno continúa estudiando la lengua, es porque desea mejorar su producción y su comprensión. Por eso deci-mos que el alumno opta por la lengua. A partir de ese momento el tra-bajo se centra en el aspecto gramatical y en eli cultural, lo que lo llevará necesariamente a internalizar estructuras

gramaticales y pautas sociocul-turales más sutiles y complejas. Creemos que en el nivel avanzado la eficacia comunicativa del alumno es el resultado de la interacción entre su eficiencia gramatical y su adaptación cultural.

3. LO CULTURAL

Corno se dijo en el apartado II, es frecuente que lo particular de las culturas de habla hispana está presentado, en el mejor de los casos, como regionalismo, y en el peor, corno color local o estereotipos. De esa forma, las costumbres y el vocabulario (casi los únicos elementos lingüísticos de diferenciación) no aparecen en un contexto funcional, sino bajo la forma de peculiaridades casi risibles y, por supuesto, inúti-les para el alumno. El lunfardo, por ejemplo, es impractico, ya que se trata de palabras sueltas mas bien pintorescas, no demasiado reutiliza-bles y muchas veces peligrosas.[5] Los libros pasan de planteos de situa-ciones neutras que podrían suceder en cualquier fugar del planeta hasta diálogos v textos donde todo pasa por lo folklórico y lo típicamente "latinoamericano".

Esta visión del color local alcanza puntos increíbles en ciertos li-bros cuyo contenido ideológico es, aparentemente, de solidaridad con el Tercer Mondo (Masoliver y otros 1987). Junto con diálogos, saludos y ejercicios gramaticales aparecen lecturas sobre las deudas externas, hombres sin trabajo, la represión en Chile, la contaminación en México y los chicos de la calle; todo esto casi sin contextualización y en etapas en las que el alumno no posee todavía el nivel de lengua suficiente ni para comprender ni para intervenir en discusiones de tal complejidad.

La vida cotidiana real está ausente de los libros de español. Los personajes son los mismos alumnos de los cursos de español; árabes, japoneses, alemanes, ingleses, haciendo parejas entro si, dialogando por las calles de grandes ciudades (nada permite distinguir a Buenos Aires de México, Barcelona o Nueva York), hablando de temas tata neutros como su variedad de lengua.

En el proceso de aprendizaje el alumno debe desempeñarse cada vez con mayor eficiencia en situaciones de interacción. Es en estas interacciones donde pone en funcionamiento tanto el sistema de reglas internalizado corno los rasgos culturales aprehendidos en la sociedad con la que interactúa. Por eso creemos que el aspecto cultural incluye lo gramatical y lo comunicativo. Y, nuevamente, debemos hacer una distinción entre las situaciones de segunda lengua y de lengua extranjera. En situa-ción de lengua extranjera, no parece haber inconveniente en presentar una selección de temas que reflejen la cultura y las costumbres de todas o algunas de las zonas hispanohablantes -tal vez utilizando algo similar al criterio de nivelación de Alonso-, siempre y cuando esa presentación se realice de manera respetuosa y realista. En cambio, en la situación de segunda lengua, resulta imprescindible presentar, en primer lugar, aquellas costumbres y pautas culturales propias de esa región v que afectan de manera más directa los hábitos lingüísticos.

IV. A MODO DE SÍNTESIS Y CONCLUSIÓN

Hemos tratado de hacer una clasificación de las dificultades v carencias que surgen en la enseñanza del español a extranjeros. Tarde o temprano, todo docente de esta materia prepara y adapta total o par-cialmente el material didáctico que utiliza en la clase. Creemos que las prioridades son las siguientes:

1. En relación con la elección de la variedad dialectal con la que se trabaja. creemos que se puede establecer una diferencia entre la ense-ñanza de segunda lengua y la de lengua extranjera. En el caso de la segunda lengua, las formalizaciones, ejercitación y trabajo de interacción en clave deben hacerse en la lengua de donde se vive, tanto en lo gramatical corno en lo pragmático y lo cultural. Por supuesto, los textos, las grabaciones v los videos auténticos que se utilicen tendrán frecuen-temente otro dialecto. La tarea del profesor es graduar la presentación de ese material tanto en lo que se refiere a las etapas del corso corno a la forma de trabajar la diversidad. En el caso de la enseñanza de lengua extranjera, pensamos que lo ideal es buscar la nivelación de la que habla Alonso. El testo es, junto con el profesor, el estímulo lingüístico casi exclusivo. El material didáctico proveniente de Estados Unidos donde, desde el punto de vista estrictamente lingüístico-gramatical, a esta postura (Labarca y Hendrickson 1988; Politzer y Urrutibeheity 11172, Samanicgo v otros 1989; Terrell v otros 1990).
2. Formalizar usos gramaticales y comunicativos generales y particulares de cada región, establecer reglas de formación

y de usos, presentar las irregularidades y/o peculiaridades de manera funcional. En síntesis, escribir gramáticas del español que tengan en cuenta la diversidad dialectal y que sean accesibles para el alumno no especia-lista.

3. Diccionarios que incluyan americanismos y que tengan en cuenta lo que es general y lo que es local, con un criterio más amplio que el origen del libro.
4. Diccionarios que incluyan información morfológica (tipo de irregularidad verbal, por ejemplo) y sintáctica (régimen y complementos obligatorios como predicativos, acusativos, dativos) accesibles para el alumno.
5. Producir antologías de material auténtico periodístico, literario y de humor gráfico, con guías de trabajo lingüístico que presenten lo cul-tural de manera útil y real.
6. En general, es necesario ampliar el material y el análisis de los temas correspondientes a las etapas intermedia final y avanzada. Fre-cuentemente, el alumno extranjero llega con un buen nivel de comuni-cación, pero con una gran inseguridad. El subjuntivo parecer ser el tema clave para estos alumnos que practicaron largamente sus situacio-nes comunicativas v que no recibieron una formalización de usos y de significados adecuada. Pareciera que los métodos de los últimos anos, al tratar de quitar del centro la gramática, la hacen más notoria por su ausencia. El material didáctico de estos niveles no suele estar planteado tampoco como una clave de lengua y, por lo tanto, no tiene contenidos lingüísticos claros. Aparecen las antologías literarias con fragmentos de los grandes autores, canciones de moda y alguna que otra poesía de Neruda. No parecen existir temas de gramática nuevos, ni revisión, ni ampliación de temas ya vistos. El contraste entre ser y estar da la im-presión de haber sido superado en las primeras clases de nivel uno, al igual que el de indefinido-imperfecto.

Para todo esto, por supuesto, será necesario conocer más nuestras propias lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, Ma. Leonor; Claudia E. Fernández; Daniel R. Mamarian; Andrea C. Me-negotto y María del Carmen Palacios. 1991. "Niveles en la enseñanza del español como segunda lengua", en primeras .Jornadas Nacionales "De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua'. Rosario, 3 y 4 de octubre.

Alonso, Amado. 1943, La Argentina y la nivelación del idioma. Buenos Aires, Institución Cultural Española.

Documentos del Predal Argentina. 1986. Buenos Aires

Kiddle, Mary Ellen y Brenda Wegmann. 1988. Perspectivas, ternas de hoy y de siempre. New York, Holt, Rinchart and Winston Inc.

Labarca, Ángela y James Hendrickson. 1988. Nuevas dimensiones. Boston, Heinle & Heinle Publishers.

Martín Peris, Ernesto; Lourdes Miquel López; Neus Sans Baulenas v Marta Topo-levsky Bleger. 1981. Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros. Libro del Profesor. Madrid, Edelsa-Edi 6, Ediciones Euro-Lati-nas.

Malamud, Elina v Mariel Ortolano. 1990. Macanudo 1..Manual para la enseñanza del español del Río de la Plata. Buenos Aires, Héctor Dinsmann editor.

Masoliver, Von Joaquin; Ulla Hakanson y Hans Beeck. 1987; ¡Eso es! Spanish für Forgeschritten. Stuttgart., Emst Klett.

Politzer, Robert v Héctor N. Urrutibeheiti. 1972. Peldaños. Lexington, Xerox College Publishing.

Rosemblat, Angel. 1961. Las generaciones argentinas del siglo XIX: ante el proble-ma de la lengua. Buenos Aires, Universidad de

Buenos Aires, Facultad de Filosofía v Letras, Instituto de Filología `Dr. Amado Alonso". (Reimpresi6n de la Revista de la Universidad de Buenos Aires, quinta época, ano V, núm. 4, septiembre-diciembre de 1960). Samaniego, Fabián; Thomas j. Bloomers; Magaly

Lagunas-Carvacho; Tina Casti-Ilo; Viviane Sardan v Emma Sepulveda-Pulvirenty. 1989.¡Dímelo tú! A competency approach.

Fort Worth, Holt, Rinehart and Winston.

Terrell, Tracy; Magdalena Andrade; Jeanne Egasse v Elías Miguel Munoz. 1990. Dos mundos: A communicative approach. Instructor's edition. New York, Me Graw-HiII Publishing Company.

Vering, Juliane; Susana Bernardi y Liliana Diaz. s.f. ¿Qué tal? Curso de español en Argentina. Buenos Aires, Ediciones Nuova Era.

ANEXO

[1] El término segunda lengua se refiere a la que es aprendida en el mismo país donde se habla, es decir, que el alumno tiene un estímulo lingüístico adicional al de la clase, a diferencia de la situación de aprendizaje de lengua extranjera, donde el alumno sólo se enfrenta a la lengua en clase de idioma.

[2] "Monner Sans contaba que en la casa de Mitre no había entrado nunca el vos, y Capdevila exclamaba: "¡Cómo había de entrar cosa tan sucia en tan limpia casa!" (Rosenblat 1961, 35).

[3] Es interesante mencionar algunas de las acritudes típicas del hablante nativo argenti-no frente al alumno extranjero de español. En primer lugar, es común el uso del tú en lugar del vos. Esto sucede en situaciones de compra, de trámites e incluso entre profeso-res de Letras y lingüistas. Otro aspecto muy común cs la exaltación de lo bien que habla el extranjero y la sugerencia de que no necesita tornar clases, todo esto acompañado de una gran tolerancia, sobre todo, en lo que se refiere a la pronunciación. Por supuesto, a lo anterior se suma el entrenamiento en lunfardo ("enseñarle malas palabras") sin explicar siempre exhaustivamente los significados y los registros adecuados de uso.

[4] En el libro Eso es (Masollver y otros 1987), un diálogo presenta a un español pidiendo, en Bogotá, un tinto y un bocadillo". El equívoco entre el cliente y el mozo se produce porque, en Colombia, tinto significa café solo y bocadillo, dulce de guayaba.

[5] En Perspectivas (Kiddle y Wegmann 1988, 83) encontramos bajo el título "Expresiones del barrio chicano" el siguiente diálogo, sin ninguna aclaración acerca del contexto: -"¿Qulúbole, carnal? Oye ¿por fin conseguiste jale? –No, hombre. El gabacho me dijo que no había. – Bueno, entonces por uy te wateho".

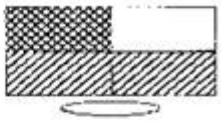
Nebrija Universidad
Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

APÉNDICE

NIVEL 1: FORMACIÓN DEL PRESENTE

1. *Verbos regulares*

Tom-AR	com-ER	viv-IR
TOM_	COM_	VIV_
o / amos	o / emos	o / imos
a / an	e / en	e / en
ás	és	ís
tomar	comer	vivir
hablar	leer	abrir



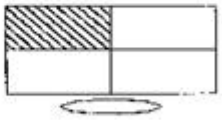
2. *Verbos irregulares: cambian la raíz*

a. "Yo, él y ellos".

e → ie (pensar, querer, mentir)
e → i (pedir)
o → ue (acostarse, volver, morir)
u → ue (jugar)
i → ie (adquirir)
uir → y (construir)

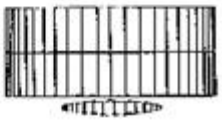
b. "Solamente yo"

–(i) go (hacer, poner, caer, traer)
–zco (conocer, traducir, –ducir, –cer)
–oy (dar, estar)
saber (sé)



c. "mixtos (a + b)"

venir: vengo, viene
tener: tengo, tiene
decir: digo, dice
oír: oigo, oye

d. totalmente irregulares

ir: voy, va, vamos, van, vas
ser: soy, es, somos, son sos
haber: he, ha, hemos, han, has