Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 117-131

El enfoque contrastivo: ¿estrategia o solución de facilidad?

Zineb Bouchiba Ghlamallah
Universidad de Orán 2

1. Introducción

Referirse aquí al enfoque contrastivo no remite ni al principio básico del análisis contrastivo según el que la comparación de las estructuras de la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE) permite «predecir y describir las estructuras que van a generar dificultades en el aprendizaje»[1], ni a un análisis estrictamente lingüístico. Lo que se pretende es facilitar explicaciones contrastivas yendo más allá de la categorización formal de una lengua para ir a buscar el sentido.

La explicación basada en datos contrastivos implica la reintroducción de la LM en el aula, aunque todos sabemos que durante muchos años, la misma se ha considerado como un obstáculo al aprendizaje y la fuente de los errores cometidos por los aprendices, y que es la enseñanza directa en LE la que mejor facilita el aprendizaje gracias a la práctica de la conversación y la escucha desde la iniciación..

Para justificar esta «intrusión» de la LM en el aula mediante el contraste, tenemos que recordar que, dependiendo de las concepciones del momento, no se ha prescindido siempre de la LM.

2. La lengua materna como lengua de enseñanza

2.1. *En la metodología tradicional*, ya sea en el método de gramática-traducción (en el que se da la prioridad a la gramática deductiva y a la traducción inversa como ejercicio aplicación), o en el método de traducción-gramática (que se desarrolla a partir del siglo XVIII, para reemplazar la gramática deductiva por la

EXEMPLAR AUTORA
USC

1 Lado (1973), prefacio de la edición española.

inductiva y la traducción inversa por la versión)[2] la enseñanza se imparte en la lengua materna.

2.2. El *método de las series* (François Gouin, 1831-1896) se usó junto con el método tradicional y tuvo mucho más éxito en Inglaterra y Estados Unidos que en Francia. En este método, el aprendizaje de una lengua extranjera se hace mediante la lengua materna y se excluye la gramática: el profesor propone por ejemplo una serie de verbos de acción que ejecuta el aprendiz mientras los pronuncia primero en su LM, y solo después las repite en la lengua meta.

3. La lengua materna excluida del aula

3.1. A finales del siglo XIX, cuando se habla de *método directo*, se suele referir sobre todo al método Berlitz (1878) en un sentido restrictivo; pero en realidad el calificativo directo remite a un conjunto de métodos basados en el principio fundamental de uso directo de LE que se adoptan en Europa y Estados Unidos hasta principios del siglo XX (Puren, 1988: 94-209). El método directo emerge en oposición al método clásico, y busca sus fundamentos en el modelo del «método natural» para criticarlo; se excluye totalmente el uso de la lengua materna, se suprime la traducción y prescinde de las reglas gramaticales. El objetivo del aprendizaje es conseguir que el aprendiz de LE piense *directamente* en la lengua meta sin pasar ni por el recurso a la LM, ni la traducción mental.

Este uso directo de la LE fue defendido en los siglos XVI y XVII por los filósofos Michel de Montaigne (1533-1592) y John Locke (1632-1704). Según Christian Puren (1988: 34), el modelo del método natural es uno de los componentes del pensamiento didáctico desde el siglo XVI hasta el siglo XIX. La expresión *método natural* se usa corrientemente en el siglo XVII para designar «el método que utilizan instintivamente la madre, la niñera o el preceptor extranjero con los niños», y remite al proceso de adquisición de la lengua primera, gracias al que esta última se domina perfectamente, y no a su papel en el aprendizaje, aunque se considera muy importante por ser «el primer asentamiento del lenguaje humano»[3].

3.2. *El método situacional* se usa en Inglaterra, en las primeras décadas del siglo XX (años 30-60); se debe principalmente a los trabajos de los lingüistas británicos Harold Edward Palmer (1877-1949) y Albert Sydney Hornby (1898-1978).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2 Christian Puren (1988: 62-69).
3 Gouin (1880-circa 1925: 107) citado en francés por Claude Germain (1995: 133).

En este método, la presentación en lengua extranjera de las estructuras sintácticas orales debe relacionarse con las situaciones en las que las mismas se usan: el profesor propone modelos de estructuras nuevas en lengua extranjera que los alumnos tienen que repetir, y como en el método directo, se prohíbe el uso de la lengua materna en el aula.

3.3. A mediados del siglo XX, se inicia lo que Claude Germain (1993: 137) llama «la era científica de la didáctica de las lenguas segundas» en la que se imponen métodos, tanto en los Estados Unidos como en Europa, que se acogen a fundamentos científicos.

- En Estados Unidos, la metodología audio-oral se elabora entre los años 40 y 60. A principios de los 40, se concibe un programa de enseñanza específico para los militares americanos[4].

El *método audio-oral* lo sigue una quincena de años después, manteniéndose los principios fundamentales del método anterior para utilizarse en las escuelas públicas. Este método se concibe gracias a la colaboración de lingüistas como Bloomfield y especialistas de la lingüística aplicada, como Charles Fries y Robert Lado; se fundamenta en el distribucionalismo estructural bloomfieldiano y la psicología behaviorista. La lengua se concibe como un conjunto de estructuras[5], y se define como un conjunto de hábitos; el aprendizaje de la lengua segunda (L2) se concibe como el de la primera lengua adquirida (L1), y consiste en adquirir un conjunto de nuevos automatismos lingüísticos. La L1 se prohíbe totalmente porque los sistemas de las dos lenguas son diferentes y los automatismos adquiridos en la L1 se ven como una fuente de interferencias y obstáculos para el aprendizaje de L2.

Este método suscitó un considerable entusiasmo durante las décadas 50 y 60, pero que pronto se fue perdiendo porque no solo sus resultados no correspondían a los que se esperaban, sino también porque se cuestionaban, a partir de los trabajos de Chomsky (1959), sus principios psicológicos y lingüísticos.

- En Europa, el croata Petar Guberina (1913-2005) y el francés Paul Rivenc (1925--) anuncian en los años 50 los principios que van a servir de base a una primera aplicación experimental del *método estructuro-global audiovisual*[6]. Los dos

4 The Army Specialized Training Program (The ASTP).

5 La lengua, siendo ante todo un fenómeno oral, pone el acento en lo oral: conversación, pronunciación, imitación y repetición.

6 El manual *Voix et images de France* que se publica en 1962 sirve de prototipo a los otros manuales que se publican después. Para la enseñanza del español, Paul Rivenc y Antonio Rojo Sastre introdujeron textos literarios en *Vida y diálogos de España* (1968 y 1972) nivel 1 y 2. Estos últimos manuales se utilizaron para la enseñanza del español en los institutos, antes de la publicación de manuales argelinos.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

lingüistas se valen de la psicología de la forma (*Gestalt theory*) y del estructuralismo global, es decir, no un estructuralismo que tiene en cuenta solo el funcionamiento del sistema lingüístico, sino también la situación en la que se emplea la estructura lingüística estudiada. Henri Besse (1985: 42) opone la primera concepción a la segunda precisando que ésta *implica una lingüística del habla en situación*[7]. El recurso a la LM se desaconseja fuertemente desde las primeras clases y se prohíbe la traducción; la imagen y los medios audiovisuales deben servir para la «traducción intralingual» (Besse 1985: 71), es decir, a volver a explicar lo que no se entiende mediante la reformulación en L2.

4. La lengua materna tolerada

A partir de la segunda mitad del siglo xx, la evolución de la metodología de la enseñanza de las lenguas se hace revolución debido a los cambios políticos tras la Segunda Guerra Mundial y los progresos tecnológicos. También los avances en psicología del aprendizaje, en lingüística (generativa, el análisis del discurso y la pragmática), la psicología (el constructivismo y el cognitivismo), en los estudios sobre el bilingüismo y la etnografía de la comunicación, renuevan sus bases científicas y restituyen al aprendizaje su dimensión cognitiva y social.

En el marco del proyecto Lenguas vivas (1971-1981) iniciado por el Consejo de Europa para facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos, un grupo de expertos reflexiona e inicia unos trabajos en un contexto en el que muchos investigadores dejan de pensar que solo la lingüística aplicada puede aportar respuestas a los problemas de enseñanza. Aquilino Sánchez (1992: 332) observa que:

> Revisando los escritos que sobre el tema de la enseñanza de idiomas se escribían en Estados Unidos en los primeros años de la década de los setenta, se comprueba la gran desilusión que había invadido al colectivo de profesores de lenguas […] se reacciona con desencanto frente a los resultados alcanzados, demasiado alejados de los ideales esperados en la aplicación de la metodología audio-oral. Los excelentes materiales elaborados por los lingüistas no habían dado, al parecer, los resultados previstos.

Claude Germain (1993: 18) señala que la respuesta de Europa a estos problemas es que «Il ne saurait être question de bâtir l'Europe linguistique sur la simple maîtrise de structures linguistiques»; y Peter Strevens (1977: 12)[8] afirma que lo

7 La cursiva es del autor.
8 Citado por Joseph Rezeau (2001: 94).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que se quiere es deshacerse de la lingüística aplicada a una enseñanza «estrictamente aplicacionista».

El objetivo del equipo de especialistas (en particular, Jan Van Eck, René Richterich, John Trim y David Wilkins) es organizar la enseñanza de las lenguas europeas (y no solo el inglés) a partir de los conceptos semánticos de *función y noción*, de modo que todo lo que se enseñe responda a las necesidades de comunicación básicas del aprendiz.

Así ve la luz en 1975 el Threshold Level, un programa de estudios en el que se dejan de lado estructuras y patrones, y se opta por funciones basadas en las necesidades elementales de comunicación en situaciones reales. No se aprenden estructuras aisladas de un sistema lingüístico: se aprende a *comunicar* por medio de la lengua y de sus normas sociales de uso; el material ya casi no se adapta, sino que se elige entre documentos auténticos y las nuevas concepciones de la lengua, del aprendizaje y del papel del profesor sustituyen a las que habían recetado los expertos en lingüística aplicada.

Elaborado primero para el inglés, este programa se ofrece como un «marco descriptivo |y de] referencia común», con posibilidad de utilizarse de varios modos para tener en cuenta las necesidades de los diferentes alumnos, y servir de modelo para todas las lenguas de Europa: así lo precisa Slagter (1979) en el prefacio de la versión española: el Nivel umbral.

Desde entonces, se prefiere hablar de *enfoque* en lugar de método por la flexibilidad que presenta y la importancia concedida al aprendiz en cuanto a sus necesidades lingüísticas, al desarrollo de su capacidad de reflexión y de interactuar en diferentes situaciones de comunicación.

En este enfoque llamado a menudo «enfoque comunicativo primera generación», se recomienda el uso de la L2 en el aula, y el recurso a la LM se empieza a tolerar en casos excepcionales.

Cabe señalar que en 1973, un informe del simposio organizado en Finlandia por el Consejo de Europa sobre las relaciones entre la lengua materna y la enseñanza de otras lenguas vivas, ya había trazado una de las orientaciones (la enseñanza integrada) a las que nunca se renunció en los trabajos que se publicaron después:

> Les professeurs enseignant la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes communs. […] à la lumière des théories linguistiques modernes, *les similitudes entre deux langues devaient être jugées beaucoup plus importantes que les différences*[9].

9 Citado por uno de los redactores del informe, Eddy Roulet (1999: 15). La cursiva es nuestra.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pocos años después, Galisson (1980: 64) anuncia que ya no se tiene «tanto miedo» de la LM, y que esta «se rehabilita» porque «se considera como el filtro obligado de todos los aprendizajes». De acuerdo con estos principios, varios autores (Roulet, 1980; Atkinson, 1987; Dabène, 1992) entre otros, lamentan el excesivo encasillamiento de cada una de las lenguas (LM y LE) de un mismo aprendiz, alegando que los conocimientos lingüísticos de un mismo aprendiz no se van superponiendo, sino que integran una competencia global y compleja de comunicación.

Lo que se destaca de los trabajos de los investigadores es que cuando la integración LM/LE se realiza mediante el análisis contrastivo, puede ser una herramienta «pedagógicamente útil», con tal que se descarten sus principios conductistas (Besse y Porquier, 1984: 205). Así, Dabène (1996) prefiere hablar de «contrastividad reexaminada» en lugar de análisis contrastivo; Forlot y Beaucamp (2008) opta por acogerse a un «nuevo enfoque contrastivo» y una «neo-contrastividad»; Aragón (2004) defiende el uso de una gramática contrastiva renovada que deje de ser un «tabú»; y Moore (2001: 74) aboga por una «didáctica de la alternancia [que] favorezca una toma de distancia reflexiva y contrastiva en relación con tal o tal lengua activada.

5. La lengua materna: un interés renovado

En los años 90, se destaca *partiendo de la orientación trazada en el nivel umbral*, el enfoque dicho de segunda generación en el que se concede más interés a lo que se había descuidado (como el escrito y la gramática entre otros), y se pone más el acento en la *centración en el aprendiz* que era, según afirma Richterich (1981), una «opción pedagógica e ideológica» esencial del Proyecto Lenguas vivas. También se vuelve a reconsiderar el papel de la lengua materna desde varias perspectivas de estudio, pero no sin muchas polémicas10.[10],

Desde la perspectiva del proyecto, se desarrollan en los años 90 investigaciones sobre la didáctica integrada, y se experimentan métodos de enseñanza que aprovechan los conocimientos lingüísticos adquiridos en LM. Por ejemplo, en el Proyecto Galatea Dabène (1994) estudia estrategias y la producción de materiales que propongan comparaciones sistemáticas de pares de lenguas «vecinas» para aprovechar la proximidad lingüística y facilitar así la «intercomprensión» interlingüística. El Proyecto Galanet se concreta en una plataforma de capacitación a la intercomprensión para nativos de portugués, italiano, español y francés (Carrasco,

10 Cf. el artículo muy documentado de María Mar Galindo (2011) y el de Lydie Giroux (2016) sobre los pros y los contras del uso de la LM en el aula de lenguas extranjeras.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2006). En Brasil (Cerdan, 2001), el Proyecto Bivalencia[11], se investiga en los años 90 y termina aplicándose en varias regiones del país con la formación de equipos pedagógicos «bivalentes», y la enseñanza basada en la práctica de la alternancia entre el portugués como LM y el francés como LE (Ribas y Scalise: 2001). Por lo que se refiere a la enseñanza del español a arabófonos, Hamparzoumian y Barquín (2002: 15-21) describen, en un proyecto de investigación educativa realizado con otros cuatro colaboradores, las dificultades que encuentran niños marroquíes escolarizados en España, y subrayan la necesidad, para los profesores, de conocer por lo menos algo de su lengua materna y de su cultura.

Los trabajos de los años 90 se formalizan con el albor del siglo XXI y la publicación por el Consejo de Europa, de una herramienta básica e insoslayable para la enseñanza de las lenguas: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002: 138-142) advierte que no se fundamenta «en una teoría del aprendizaje en concreto» y propone, entre otras opciones metodológicas, que se facilite el aprendizaje «mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1, como lengua de control en clase, de explicación, etc.».

Con esta afirmación y esa frase tantas veces repetida: «Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, *en su caso, determinar*…», los autores no rechazan el eclecticismo metodológico[12], y dejan al usuario la posibilidad de determinar la práctica más adaptada posible al aprendiz y la situación de aprendizaje: lo más importante es que el aprendiz se capacite a utilizar la lengua para cumplir con sus tareas sociales de manera eficaz.

6. Uso del contraste en el aula de ELE

Sabemos que la validez de la hipótesis «fuerte» del análisis contrastivo no llegó a demostrarse, y se puede demostrar menos aún en el caso preciso de nuestro alumnado. Las conclusiones a las que llegó Kellerman (1979: 53) para criticar el análisis contrastivo no solo tienen el mérito de poner el foco en quien está aprendiendo y no en la dificultad que puede presentar una lengua frente a otra, sino que concuerdan totalmente con nuestras observaciones empíricas:

11 Este término que remite al número con el que se puede combinar un átomo químico con otro átomo: un cuerpo bivalente es un cuerpo cuya valencia equivale a 2.

12 Se entiende aquí como un conjunto de procedimientos didácticos que se usan –de modo organizado, coherente y basado en los ejes de reflexión comunes enunciados en el Marco– con el fin de alcanzar un objetivo dado.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> There are three principal interacting factors which will control the use of transfer by a learner – his psychological structure of the NL, his perception of NL-TL distance, and his actual knowledge of the TL.

O sea que entre los dos sistemas analizados, está la actividad del que aprende; es él quien va a evaluar la distancia, pero esto depende de sus capacidades intelectuales, de su propia percepción de la distancia entre los dos sistemas y de su nivel de conocimiento de la LE. No es, pues, la distancia genética la que va a determinar (en todos los casos) el grado de dificultad que va a encontrar el aprendiz, y tampoco podemos basarnos en el supuesto que la proximidad tipológica entre la LM y la LE permita evitar los errores. De aunque una forma dada de su LM esté próxima a la de la LE, el aprendiz puede percibirla como muy específica de su lengua, y no transferirla.

Ejemplo 1: una proximidad aspectual no aparente

Muchos estudios sobre el desarrollo del lenguaje afirman que el niño adquiere los valores aspectuales *antes* de los valores temporales (Meisel, 1985). En árabe, esto se confirma ampliamente ya que el niño arabófono aprende un sistema verbal que se basa fundamentalmente, según estudiosos de las lenguas semíticas[13], en dos paradigmas que no designan el tiempo, sino el aspecto: *accompli/non accompli*, según los orientalistas franceses, y perfectivo/imperfectivo según Federico Corriente (1988). Para él, «…las formas finitas del verbo árabe reflejan básicamente una oposición de tiempo objetivo o aspecto».

En español, la conjugación española presenta la oposición aspectual *perfecto/ imperfecto*. En este caso, podemos hablar de cierta proximidad lingüística entre las oposiciones *perfectivo/imperfectivo* y *perfecto/imperfecto*, y la adquisición de la primera debería facilitar el aprendizaje de la segunda. Sin embargo, es justamente esta última oposición la que más problemas plantea a nuestros alumnos. Hemos realizado dos análisis de errores durante dos cursos académicos distintos, con grupos de niveles diferentes, con protocolos de investigación y criterios reajustados, y los errores que han alcanzado los mayores porcentajes son los verbos: 40 % en el primero, 43.97 % en el segundo y casi la mitad de estos errores son usos no diferenciados del imperfecto y el pretérito indefinido en los dos estudios. Ejemplos:

— *Así era mi abuelo, empezó todos los días…

13 Por ejemplo, para el orientalista Henri Fleisch (1990: 170), «s, en efecto el *aspecto* el que está a la base de la organización del verbo árabe…». Y según Charles Pellat (1974: 19), «El árabe ignora (sic) […] la noción de tiempo».

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

— *Cuando fui niña, mis padres no me dejaron salir sola…
— *Cuando llegó el profesor, todos los alumnos se levantaban…

La dificultad que observamos aquí no se debe ni a un descuidado aprendizaje de la conjugación, ni a un desconocimiento de la morfología verbal, sino a una neutralización de la oposición aspectual que rige el uso del imperfecto y el pretérito indefinido: los estudiantes no discriminan el significado interno de estos dos tiempos. Pues, si la proximidad lingüística hubiera sido suficiente por sí sola para transferir de la LM a la LE los elementes próximos, el aprendiz de español arabófono no debería normalmente encontrar dificultades particulares para asimilar la oposición aspectual en español.

Ejemplo 2:

• Percepción de los valores temporales

La distancia genética entre el español y el árabe es indiscutible: en lo que se refiere a los verbos, el español tiene cinco formas verbales para expresar el pasado, mientras que el árabe tiene solo una (*al-māḍī*: el pasado). Si nos conformamos, a causa de esta diferencia, con el principio según el que la LM es la fuente principal de los errores cometidos por quien aprende una LE, es como si aceptáramos algo inevitable, y entonces solo tendríamos que resignarnos a encontrar estos errores sin posibilidad de ofrecer alguna alternativa al aprendiz

Cuando nos enfrentamos a ese tipo de errores que se pueden incluso fosilizar, tenemos que buscar vías que nos permitan explicar el microsistema lingüístico de modo que la explicación se adapte a la percepción por el aprendiz de la distancia entre las dos lenguas, y a su estrategia de aprendizaje. Una de las vías es utilizar el contraste como estrategia pedagógica. Nos incumbe recurrir pues, no a las diferencias existentes entre las dos lenguas, sino a lo que podría echar un puente entre ellas, es decir volver a la experiencia de aprendizaje de la LM.

Cuando el niño aprende a hablar árabe, aprende tiempos; y en la escuela, así lo explica la gramática tradicional:

• Expresión del pasado en árabe

i. *al-māḍī*: (literalmente: pasado) expresa una acción que ha ocurrido en un tiempo anterior al momento del habla; es «forma específica del tiempo pasado, cuando no se le antepone ninguna partícula»[14].

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

14 Sībawayhi (siglo VIII, fundador de la tradición gramatical árabe), citado por Boukhalkhal (1987: 44).

ii. Con la preposición *qad* antepuesta, designa una acción que se ha realizado desde mucho tiempo.
iii. Con el auxiliar *kāna*, indica un suceso que sobreviene antes de otro ocurrido también en el pasado.
iv.*'al-muđāriɛ* (lit. parecido)[15]: sus valores cambian según el proclítico o partícula que se le anteponga y puede expresar así tiempos imperfectivos: el presente y el futuro (próximo y lejano).
v. Con el auxiliar *kāna* en pasado antepuesto indica el imperfecto.

Para aprender el español, se le enseña al alumno normalmente los verbos y las reglas de su uso (por ejemplo, los indicadores de tiempo para el pretérito indefinido, pero la dificultad subsiste, porque no recurre a sus conocimientos anteriores, y deja de lado el árabe porque lo percibe como muy diferente del español.

Si comparamos estos tiempos con los del español, podemos establecer una equivalencia entre la conjugación árabe y los tiempos españoles: la primera definición (**i**) coincide con el pretérito perfecto, porque se usa en primer lugar para expresar un pasado próximo al tiempo de la enunciación; la (**ii**), con el pretérito indefinido; la (**iii**), con el pluscuamperfecto, y la (**v**), con el pretérito imperfecto. Acortamos así las distancias recordándole que en su LM el tiempo se expresa de modo diferente, para que las cinco formas le parezcan menos «extranjeras», y para que aprenda a aprovechar *todos* sus conocimientos previos. Una vez que asimila las equivalencias mediante ejemplos contrastivos, el aprendiz va a empezar a modificar su percepción de la distancia de la lengua española y estar más atento a sus conocimientos lingüísticos previos, y a sus hipótesis y estrategias de aprendizaje.

Ejemplo 3: percepción de la proximidad del francés
Por lo general, las dificultades a las que se enfrentan nuestros alumnos son dificultades intrínsecas de la lengua española; para superarlas, suelen contar con lo que saben (o creen saber) del francés.

• Ser y estar
Es de sobra conocido que *ser* y *estar* suelen considerarse como una dificultad intrínseca al español en comparación con muchas lenguas. Para el aprendiz argelino, tampoco dejan de ser difíciles los significados y usos de estos verbos, y para superar esta dificultad, se suele apoyar en el francés que le parece mucho más próximo (y que lo es por su origen latino) y útil para superar su dificultad. En este caso la proximidad genética tampoco sirve. Ejemplos:

— *El profesor debe ser siempre presente.

15 Se llama así por su forma parecida a la del sustantivo en su vocalización.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

— *Soy muy contenta porque estudio la lengua que me gusta.

— *…nos escucha y está comprensiva con nosotros.

En estos ejemplos, la confusión es evidente: en su significado general *ser* indica la existencia y *estar* el estado. Para que el aprendiz arabófono aprehenda esta diferencia (y deje de lado el verbo *être* francés que no le sirve), tenemos que recordarle cómo él expresa en LM la existencia con un ejemplo muy sencillo en árabe, y proponer frases con *ser* en contraste para que asimile e interiorice a partir de lo que ya sabe la estructura desconocida: la frase con *ser* en español se expresa, en árabe, mediante una frase *nominal* (tanto en árabe coloquial como en árabe estándar), o sea: tema (un nombre definido) + un predicado; y la frase con *estar* mediante la partícula *ra*[16] + pronombre personal enclítico:

— Fatima *šābba; Fatima ğamīlatun*: Fatima *es* guapa.

— Fatima *rahi šābba*: Fatima está guapa. *Rani fid-dār*: estoy en casa.

Al tomar conciencia de que los significados no están tan lejos de lo que él suele expresar (y que los puede comprender), el aprendiz deja transparecer a veces hasta incredulidad. No iríamos hasta decir siguiendo a Goethe que «Quien no conoce las lenguas extranjeras nada sabe de la suya propia», porque cada cual sabe necesariamente algo de su LM, pero de hecho, al aprender una LE, se descubren y aprehenden mejor las características intrínsecas de la lengua propia; y es la distanciación entre las dos consiguiente a ello, que una vez aclarada, la que fija las bases de una próxima competencia bilingüe.

• La enclisis

El aprendiz percibe aquí también el francés como más próximo al español, y mantiene el uso proclítico del pronombre o bien lo pospone al verbo como en francés:

— *¿Puede me dar un consejo?

— *…que dicta 3 o 4 páginas por día sin hacer los entender.

— *…hay que escribir las en la pizarra.

En árabe, no falta la enclisis: los verbos, los nombres y las preposiciones admiten pronombres enclíticos[17]. Para que se visualice en la pizarra el error, un procedimiento posible consiste en:

— Pedirle a un estudiante que escriba en la pizarra, por ejemplo, *escríbelo,* e *iré contigo* en árabe (es un caso de enclisis obligatoria tras un verbo y una preposición).

16 En árabe estándar se usa otra partícula; recurrimos a los dos registros solo en caso de necesidad.

17 Los pronombres *complemento directo* se sufijan al verbo; los que se posponen al nombre indican la *posesión*, y los últimos funcionan como complementos de la preposición.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

— Preguntarle después, por qué lo escribe así, correctamente, y no con pronombres antepuestos o sin enclisis: la reacción es inmediata: «¡Pero se escribe con pronombres enclíticos!»

— Se hace entonces una comparación entre las escrituras erróneas en árabe y en español, y se comenta para interiorizar la importancia de la enclisis para aprender a escribir correctamente.

— La reflexión se centra después en los tres casos de enclisis obligatoria en español. Al darse cuenta de su error[18], el aprendiz toma conciencia de la necesidad de respetar la regla y de adquirir rápidamente el mimo automatismo que en árabe. Después con la repetición en clase o fuera del aula, se va creando poco a poco el automatismo requerido.

• La acentuación:

La tilde también plantea problemas; es como si no se le diera ninguna importancia: observamos casos de adición indebida o de hipercorrección (*bién, *pués, *informaciónes); o bien se prescinde totalmente de ella..

En español, el acento diacrítico es importante para la corrección del escrito porque su uso (o no) le da a la palabra su sentido. Recurrir a la traducción es una primera opción porque llama la atención, permite aprehender mejor su importancia, y facilita las explicaciones sobre los tiempos verbales de las subordinadas. En árabe, no hay tildes que hagan la diferencia entre los interrogativos y los subordinantes, sino significantes diferentes. Para subrayar la importancia de la tilde y fijar los significados solemos indicar, en este caso, los dos conectores diferentes en los dos registros: en los ejemplos siguientes, el primero mencionado entre paréntesis se usa en árabe estándar y el segundo en árabe coloquial::

— Cuándo (*matā*, *winta*); cuando (*lammā*, *ki*);

— Quién (*man*, *škoun*); quien (*allaḍī*, *elli*).

Un segundo procedimiento posible consistiría en proponer primero ejemplos de pares de palabras en español como *acabo* / *acabó* y *papa* / *papá* y explicar la diferencia. Después, se sugieren pares de palabras contrastadas en árabe, con el objetivo de poner en evidencia la diferencia de sentido introducida por el acento en español. En árabe, con el fonema suprasegmental de cantidad (*'almadd*), el sentido de un verbo cambia, si se le añade una vocal larga a un verbo que lleva una vocal corta:

— *Žalasa*: sentarse; *žālasa*: estar en compañía de alguien;

— *Kataba*: escribir; *kātaba*: cartearse con alguien.

18 La escritura en árabe estándar siendo cursiva, es impensable no utilizar la enclisis.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7. Conclusión

A partir de estos pocos ejemplos, ya podemos ver que ni el árabe es tan lejano del español como para nunca recurrir a él, ni el francés tan cercano como para servir siempre de muleta: no se pueden manejar estructuras solo contando con la repetición, sin los significados correspondientes. No hemos citado ejemplos que también se pueden aprovechar del francés, o comparaciones con el inglés, pero esto muestra la importancia de aprender a sacar provecho de los conocimientos previos, en *función de las dificultades que se presenten*. No hay lenguas que no se puedan aprender, si todas las lenguas se hablan. Por otra parte, es verdad que recurrir a la lengua materna es transgredir la sagrada ley del 'todo en LE'; pero se trata de desviarse un poco, solo para buscar vías que permitan reencontrar la LE. Recurrir a la LM cada dos por tres es una solución de facilidad si se pierde de vista el objetivo; pero no es nada fácil intentar comprender donde está la dificultad del aprendiz y cómo él aprende (porque un mismo error se puede explicar de diversas maneras). Tampoco es fácil buscar para cada estrategia de aprendizaje una respuesta adaptada. Con la escasez (o la imposibilidad) de práctica de la lengua extranjera fuera del aula, una explicación apropiada es fundamental para poder dejar lugar, no a una simple repetición de estructuras, sino a una auténtica práctica de la lengua dentro del aula. La comprensión tiene que ser previa a la práctica y la repetición que fijan los automatismos. No sin razón Danièle Moore (1996: 96) llamó el recurso a la LM en situación de inmersión (de niños españoles que aprenden francés), una «bouée transcodique» (un aro salvavidas) porque está convencida de que la alternancia español-francés prepara realmente el trabajo de adquisición. Y es cierto: ¿Para qué dejar nadar a nuestros alumnos en mares profundos si podemos ayudarles con alguna percha? ¿Y qué más puede aclarar una lengua que otra lengua?

Rerencias bibliográficas

COBO, M. (2004). Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou. En: José M. Oliver Frade (coord.), *Estudios franceses en memoria de Alejandro Cioranescu*, Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones, pp. 85-102. Disponible en: http://hdl.handle.net/10045/15270 [Consulta: 20 de agosto de 2018].

ATKINSON D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource?, *ELT Journal*, 41 (4), pp. 241-247.

BESSE, H.; PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.

BOUKHALKHAL, A. (1987). 'At-taɛbīr 'azzamaniyy ɛinda an-nuhat al ɛarab. Alger: OPU, vol 1. (La expresión del tiempo en los gramáticos árabes).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CARRASCO PEREA, E. (2006). L'intercompréhension romane, véritable projet européen: les dispositifs *Galatea* et *Galanet* (CD-Rom et plate-forme collaborative), *Synergies Europe*, 1, pp. 165-171.

CERDAN, M. (2001). Historique et réalités actuelles de la *bivalence*, *Études de Linguistique Appliquée*, 121, pp. 9-19. Disponible en: https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1.htm-page-9.htm [Consulta: 20 de agosto de 2018].

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco [Consulta: 26 de julio de 2018].

CORRIENTE, F. (1988). *Gramática árabe*. Barcelona: Herder.

DABÈNE, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée, *Études de Linguistique Appliquée*, 104, pp. 393-400.

DABÈNE, L. (1994). Le projet européen *Galatea*: pour une didactique de l'intercompréhension des langues romanes, *Études Hispaniques*, 22, pp. 41-45.

DABÈNE, M. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, *Repères*, 6, pp. 13-21.

FANT, L. (2016). En defensa de la contrastividad en la enseñanza de segundas lenguas, *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, vol. 16, nº 20, pp. 21-48. Disponible en: http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2 [Consulta: 20 de agosto de 2018].

FLEISCH, H. (1990). *Traité de philologie arabe. Pronoms, morphologie verbale, particules*. Beyrouth: Dar el Machreq, vol. 2.

FORLOT, G.; BEAUCAMP, J. (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire, *Études de linguistique appliquée*, 149, (1), pp. 77-92. Disponible en: https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-77.htm. [Consulta: 26 de julio de 2018].

GALINDO MERINO, M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿Por qué no?, *ELUA*, 25, pp. 163-204. Disponible en: http://hdl.handle.net/10045/21644 [Consulta: 26 de julio de 2018].

GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé International.

GERMAIN, C. (1995). Les fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880). In: Jean-Louis Chiss y Daniel Coste (dir.) *Histoire, Épistémologie, Langage. Théories du langage et enseignement des langues*, t. 17/1, pp. 115-141.

GIROUX, L. (2016). La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère, *Synergies France*, 10, pp. 55-68.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

HAMPARZOUMIAN, A. y BARQUÍN, J. (2002). *Dificultades y problemas en la enseñanza de la lengua española con alumnos marroquíes. Proyecto de Investigación Educativa*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en: http://hdl.handle.net/11162/2872 [Consulta: 20 de agosto de 2018].

KELLERMAN, E. (1979). Transfert and Non-Transfert: Where We Are Now, *Studies in Second language acquisition*, 2 (1), pp. 37-58.

MOORE, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre?, *Études de linguistique appliquée*, 121 (1), pp. 71-78.

MOORE, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, pp. 95-121.

PUREN C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.

RIBAS AUADA, T. A.; SCALISE TAQUES M. R. (2001). L'alternance langue maternelle/langue étrangère dans le contexte éducatif brésilien, *Études de linguistique appliquée*, 121 (1), pp. 49-61.

ROULET, E. (1999). *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*, Paris: Didier, Collection LAL.

ROULET, E. (1995). Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues, *Études de linguistique appliquée*, 98, pp. 113-118.

ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*. París: Hatier / CREDIF.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA