

- HENNI (A). "État, surplus et société en Algérie avant 1830". Ed: Entreprise Nationale du livre. Alger 1986.
- TOUALBI (N). "Le sacré ambiguë" Ed: ENAL. Alger 1984.
- TURIN (Y). « Affrontements culturels en Algérie coloniale ». Paris. Maspéro. 1971
- VATIN (J.C). "L'Algérie politique". Armand Colin et fondation Nationale des sciences politiques. 1974.

II. REVUES

- ALLARD (M). "Langue arabe et développement". In. travaux et jours N° 35. 1969. PP. 25-35.
- ALLARD (M). "Arabisation". In. Travaux et jours N° 27 1968. PP. 11-23.
- DRETAS (G). "La diglossie : un pèlerinage aux sources". In: bulletin de la société de linguistique de Paris- Fascicule I - 1981 - PP. 61-98.
- MARIET (F). « Idéologie Secondaire et culture en Algérie ». Revue française de Sociologie. P427
- MELET (R). « l'Inspection des Ecoles Primaires en Algérie ». Institut International de Planification de l'Education. UNESCO-IIPE Paris. 1975.

El contraste: un auxiliar para la construcción del sentido

Zineb BOUCHIBA GHLAMALLAH

Según la concepción cognitivista, los conocimientos de los que ya dispone el aprendiz *determinan* lo que es capaz de aprender, es decir, que la adquisición de un conocimiento nuevo depende de la pertinencia de los conocimientos preexistentes en la estructura cognoscitiva. Desde esta perspectiva, podemos pensar que para el aprendiz argelino, los conocimientos lingüísticos adquiridos en lengua árabe pueden resultar, como *parte de lo conocido*, de mayor importancia para el aprendizaje del español como lengua extranjera. En tal caso, se debe buscar cómo aprovechar este conocimiento de manera que sirva de soporte para una mejor asimilación del nuevo dato lingüístico.

1. El contraste como procedimiento

Para enseñar ciertas nociones gramaticales como por ejemplo la del aspecto, que parecen más difíciles de aprehender que otras, nos parece que aproximarse al aspecto mediante un procedimiento contrastivo favorece una adquisición más afirmada de la noción en la lengua meta, y una toma de consciencia más clara y explícita del funcionamiento de las dos lenguas comparadas.

Cabe precisar que hablar de contraste aquí, no remite en absoluto a la teoría de la interferencia desarrollada en 1957 por Lado (1973), y en la que la lengua materna se concibe como la fuente principal de los errores cometidos. Las críticas¹ que suscitan sus fundamentos conductistas se conocen hoy muy bien, en particular a través de los paradigmas de investigación

¹ N. V. Entre otros: Besse y Porquier (1984: 202-6); Klein (1989: 40-3) y Wardaugh (1992: 41-9).

como el análisis de errores y la interlengua que le suceden, y en los que se demuestra que los errores no se producen siempre donde se había previsto que se iban a producir. También, los enfoques cognitivos han puesto en evidencia que los procesos puestos en juego durante el aprendizaje son muy complejos y no se pueden asimilar a una serie de estructuras lingüísticas elaboradas por un lingüista.

Hoy, si la teoría de la interferencia ha dejado de verse como pertinente para la enseñanza de las lenguas, los estudios contrastivos no sólo no se han abandonado, sino que se han revalorizado (Dabène: 1996; Penadés Martínez: 1999). Los lingüistas y didactas reconocen el valor heurístico del estudio contrastivo como auxiliar para el aprendizaje de las lenguas; por ejemplo, Coseriu (1987: 95) que se muestra muy crítico hacia lo que considera como las "deficiencias" de la gramática contrastiva, reconoce que "los hechos mismos de cada lengua pueden a menudo captarse con más facilidad y resultar más patentes desde el punto de vista contrastivo". También, para Klein (1989: 179-213), proceder por comparación entre la lengua que conoce y la que aprende es una "condición de la adquisición" lingüística, desde que ésta se inicia, hasta los niveles superiores, porque a medida que el aprendiz progresa, las diferencias se hacen menos evidentes y tiene más dificultad para percibirlas; si deja entonces la comparación, deja de progresar también.

Para nosotros, el contraste consiste en poner en relación la lengua árabe con la lengua española: esta puesta en relación nos parece en este caso, una alternativa didáctica pertinente para ayudar a los aprendices de español a superar sus dificultades y facilitarles el acceso a un conocimiento profundizado del funcionamiento de los microsistemas españoles comparados, y de tomar al mismo tiempo mejor consciencia del funcionamiento de microsistemas del árabe.

2. Una noción gramatical no integrada: la noción aspectual

La dificultad que observamos en los trabajos de los aprendices de español no se debe ni a un descuido del aprendizaje de la conjugación, ni a un desconocimiento de la morfología verbal, sino a una no diferenciación de los valores específicos de las marcas temporales del verbo español.

Consideramos que estos aprendices no deberían tener estas dificultades al nivel del subsistema de los valores aspectuales de los tiempos, porque en principio, deben poder contar aquí, con *su experiencia de aprendizaje*:

- *primero*, tenemos que tener en cuenta, según se afirma en los estudios sobre la ontogénesis del desarrollo, que la adquisición del aspecto es *anterior* a la del tiempo; los niños aprenden a distinguir los valores aspectuales antes de aprender a expresar los valores temporales: por ejemplo, Lyons (1980: 683) observa que en los sistemas lingüísticos aspectuo-temporales, es esta noción la que los niños empiezan por dominar.

También, la investigación de Bronckart (1976) no sólo confirma también que el significado aspectual se construye *antes* del temporal, sino que va más allá, ya que comprueba que es el caso incluso para el aprendizaje de una lengua que como el francés, tiene un sistema verbal que expresa claramente el tiempo y no el aspecto. Este psicolingüista demuestra que para los niños de *menos* de tres años de edad que aprenden el francés como lengua materna, las marcas verbales no tienen una pertinencia funcional, sino indican "el grado de cumplimiento de la acción" (Bronckart, 1976: 136); para los mayores de tres a seis años, las formas empleadas siguen asumiendo esa función, pero los niños manifiestan más sensibilidad a las características temporales; y es sólo *a partir de los seis años* que los verbos vehiculan para ellos, su significado temporal y los usan entonces con ese valor, de manera sistemática como los adultos.

- *segundo*, de acuerdo con Fernández (1991: 63), pensamos que la oposición "perfectos-imperfecto (...) es para los aprendices que no poseen esa distinción en su lengua materna, de las más costosas de superar"; y justamente, como la lengua árabe la "posee", el problema no debería plantearse para el aprendiz argelino.

Pero, si a pesar de que forman parte de su experiencia de aprendizaje, el aprendiz no sabe aprovechar los valores aspectuales, creemos que la puesta en paralelo de las dos nociones, guiada por claras explicitaciones de su significado puede llevarle primero a tomar mejor consciencia de la noción en la propia lengua, y segundo a favorecer una reflexión que lo capacite para discernir mejor las diferencias y fijar la especificidad de la noción gramatical de la lengua meta.

3. El aspecto en árabe

Muchos lingüistas concuerdan en que el sistema verbal árabe es fundamentalmente *aspectual* (Cohen: 1981; Meziani: 1989; Roman & Dichy: 1989; Fleisch: 1990).

El aspecto difiere del tiempo en el sentido en que éste sirve para la localización cronológica de la acción en relación (de anterioridad, simultaneidad o posterioridad) con el momento de la enunciación; mientras que el aspecto remite al transcurso del *proceso* inherente al verbo, independientemente del tiempo de la enunciación. Para Guillaume (1970: 15), el verbo "explica" e "implica" el tiempo, y desde esta perspectiva, tiempo "externo" y tiempo "interno" no aparecen como dos tiempos que se deben excluir necesariamente en un sistema verbal, sino como dos maneras de aprehender el verbo que (junto con el modo y la voz) se pueden combinar y complementar para un planteamiento más perspicaz de la categoría gramatical "Tiempo".

El sistema verbal árabe cuenta (además del imperativo) con sólo dos formas que la gramática tradicional² define en estos términos:

- i. *'al-māḍī* (i.e. *pasado*) designa "una acción que ha ocurrido en un tiempo anterior al momento del habla";
- ii. *'al-muḍārie* (i.e. *parecido*)³ indica "una acción que ocurre *en o después* del momento del habla [...] sirve para expresar el presente y el futuro".

Como lo vemos, las dos definiciones hacen referencia sólo al *tiempo*; pero debemos precisar que el primero (el pasado) puede expresar una acción *futura* (aún no realizada) si va precedido de una "partícula"⁴ que indica la condición. Así en el ejemplo siguiente: *'in-istaqāma 'at-tilmīḍu eafawtu eanhu* que significa: si el alumno se corrige, no lo sancionaré, se utiliza el pasado (lit.: si se ha corregido el alumno, le he perdonado), pero no tiene aquí valor temporal de pasado sino de futuro. El segundo tiempo (presente-futuro) puede a su vez expresar también el pasado cuando se utiliza con ciertas partículas de negación, como en: *lam yafeal šay'an* que se entiende perfectamente como 'no hizo nada', pero que dice literalmente 'no hace/hará nada'.

Esto no significa que estas formas no pueden expresar el tiempo, pues se ha demostrado que este idioma, sea clásico o dialectal, presenta esta dualidad aspectuo-temporal desde un punto de vista teórico (Cohen: 1981), y expresa efectivamente una gran variedad de tiempos (Helmy: 1976; Messaoudi: 1985; Boukhalkhal: 1987). Pero, como ninguna de las dos formas indica *exclusivamente* un tiempo, el valor expresado

² V.: El-Hachimi (s. f.: 17-23).

³ En árabe *muḍārie* significa *mušābih* (o *parecido*); se llama así por aproximarse al nombre por ciertos aspectos de su flexión; V.: El-Mundjd (1986).

⁴ Es el término consagrado por la gramática tradicional para designar varios tipos de conectores.

remite más bien al *término o no término del proceso* del verbo mismo: la primera forma expresa la acción terminada, y la segunda, la acción no acabada. Es lo que lleva a los orientalistas franceses del siglo XIX a designarlas por los términos de "cumplido/no cumplido", y a los arabistas españoles a adoptar como conceptos correspondientes, en lenguaje más propio de su tradición gramatical, los de "perfectivo/imperfectivo" (Corriente: 1988).

4. El aspecto en español

Si el sistema verbal árabe "contiene dos rasgos distintivos (uno temporal y otro aspectual", en el sistema español *también* "coexisten las categorías de tiempo y aspecto" (Slawomirski, 1983: 117; 119). *El árabe expresa fundamentalmente el aspecto sin dejar de expresar el tiempo, el español privilegia el tiempo, pero tampoco excluye el aspecto.*

La *primera oposición* de naturaleza aspectual que nos parece interesante en el sistema verbal español engloba todos los tiempos; es la que, partiendo de la distinción que hizo Bello entre verbos *desinentes* y *permanentes*, opone los tiempos *perfectos* (hice, he, había, habré hecho...) a los *imperfectos* (*hacía, hago, haré...*), y recibe hoy el nombre de *perfectivo* e *imperfectivo*. Alarcos Llorach (1984: 79) reconoce este valor aspectual diciendo que "el aspecto sintagmático opone todas las formas simples a las compuestas...". Para Marcos Marín (1987: 268) también, la oposición perfectivo/imperfectivo se debe describir como una oposición *gramatical* de naturaleza *aspectual*.

Esta oposición es particularmente interesante porque cuando nos fijamos en "que el *perfecto* tiene en Gramática el riguroso sentido etimológico de *completo* o *acabado*", como nos lo afirma la Real Academia Española (RAE, 1989: 462), nos

damos cuenta de que, aunque no funciona de la misma manera, la oposición es *equivalente* en los dos sistemas: si en un plan muy abstracto y simplificando en extremo, ponemos por un lado los perfectos (reunidos como si pudieran caber dentro de una sola forma) junto con el perfectivo (que reúne todos los valores que se pueden expresar), y por otro, los imperfectos junto con el imperfectivo, obtenemos por un lado, la expresión de acciones en cuanto terminadas, y por otro, la de procesos realizándose, cualquiera que fuera el momento de la enunciación.

La *segunda oposición* se restringe a los tiempos de pasado y concierne más precisamente la diferenciación de los valores entre el pretérito perfecto y el indefinido en relación con los del imperfecto. Para Alarcos Llorach (1984: 80), "el aspecto flexional, (...) ocurre sólo en los tiempos del pasado (...) *cantaba* no indica una diferencia temporal respecto a *canté*, sino sólo aspectual: es no terminativo, mientras *canté* es terminativo".

Como los dos pretéritos expresan procesos acabados en el pasado (RAE, 1989: 466), la coincidencia de significado temporal hizo que se perdiera, en algunas lenguas romanas, el uso de una forma al detrimento de otra. Es lo que ocurre por ejemplo en el habla francesa, con el 'pasado simple' (i.e. indefinido), y el uso sistemático del 'pasado compuesto' (o perfecto) no plantea problemas. Pero en español, no es en absoluto el caso, y el aprendiz tiene que elegir, en función del contexto, uno de los dos pretéritos si quiere hablar correctamente. Contrariamente al francés, esta oposición permanece muy activa: para Criado De Val (1969: 26; 30), "la relación decisiva [entre imperfecto e indefinido] se puede establecer como uno de los contrastes que nuestro idioma maneja con más fuerza expresiva y mayor frecuencia... es una

de las más expresivas fórmulas y la más característica del castellano frente a las otras lenguas románicas".

Es también una de las que *más problemas plantean* a los aprendices del español como lengua extranjera (Fernández: 1991). En esta oposición, el imperfecto se suele asociar a procesos durativos, y los perfectos a acciones puntuales; así se pueden explicar frases como: *estábamos comiendo cuando llegó*. Pero, la apreciación del valor aspectual puede hacerse a veces muy compleja porque, como se puede comprobar en los ejemplos siguientes, ni el imperfecto indica siempre una acción durativa, ni el indefinido una acción momentánea:

- "La guerra de los Cien Años duró en realidad ciento dieciséis años"⁵;
- "Daba la una cuando entré";
- "Al día siguiente moría y era enterrado en su pueblo".

Por eso, para el aprendiz arabófono, la aproximación a estos valores se puede hacer apoyándose en la *primera* oposición a la que acabamos de referirnos. La puesta en paralelo de los valores perfecto-imperfecto en las dos lenguas permite:

- explicar primero al aprendiz que en español, "el aspecto perfectivo expresa una situación presentada globalmente, en conjunto, como una totalidad no analizable en principio, medio o fin. (...) Las formas perfectivas e imperfectivas no tienen por qué implicar una determinada duración, ambas pueden emplearse para referirse a un mismo espacio temporal..." (Marco Martínez, 1987: 174);
- después, una vez definidos estos valores, tenemos que ayudar al aprendiz a tomar consciencia de que la oposición *muḍārie/māḍī* que él conoce, no es sólo temporal sino también aspectual y que corresponde pues en español, a la oposición '*hacer*⁶/*haber hecho*';

⁵ V.: Weinrich (1974: 199) y Marco Martínez (1987: 60).

⁶ Estando entendido que no habiendo la *misma forma* de infinitivo en árabe, éste indica aquí sólo un equivalente semántico.

- finalmente, podemos situar en un gráfico del eje temporal los momentos del proceso en relación con el 'yo' que habla en presente, y hacer coincidir estos momentos con las formas '*hago/he hecho*'; '*hacía/había hecho*'.

A partir del momento en que el aprendiz toma consciencia de las semejanzas y diferencias entre el nuevo valor aspectual y el valor que ya había asimilado, la aprehensión de la *primera* oposición (perfectivos / imperfectivos) es más rápida y facilita además, la comprensión de la *segunda* oposición (*hacía / hice*); *hice / he hecho*). Y así, al mismo tiempo que el aprendiz va apropiándose el funcionamiento del sistema verbal español —haciéndosele más claro el significado aspectual y la relación temporal entre el suceso y el presente del hablante— va aprendiendo también a recurrir a los medios metalingüísticos que ya tenía a su disposición en su lengua de referencia, el árabe, pero cuya utilidad para aprender el español no podía percibir claramente sin una oportuna explicitación contrastiva que le ayudara a evaluar mejor la distancia entre las dos lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS LLORACH, E. (1984). Sobre la estructura del verbo español, en *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 50-89.

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

BOUKHALKHAL, A. (1987). '*attaebīr 'azzamani ainda n-nuhāt al-earab*'. Argel: O.P.U., 2 vols.

BRONCKART, J. P. (1976). *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant. De l'aspect au temps*. Bruxelles: Dessart & Mardaga.

COHEN, D. (1981). Statif, accompli, inaccompli en sémitique, en *Actants, voix et aspects verbaux, Actes des Journées Linguistiques des 22-23 Mai 1979*. Angers: Presses de l'Université, 46-59.

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

COSERIU, E. (1987). *Gramática, semántica, universales. Estudios de lingüística funcional*. Madrid: Gredos.

CRIADO DE VAL, M. (1969). *El verbo español*. Madrid: S.A.E.T.A.

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

EL-HACHIMI, A. (s. f.). 'Al-qawā'id al-'asāsiyya lil-luġa-l-ʿarabiyya hasb manhaġ "matn-al-'alfiyya" li-Bni Mālik. Beirut: Dar al-kutub 'al-ʿilmiyya.

EI-MUNDJID (1986). 'Al-Munġid fī l-luġa wa-l-'aqlām. Beirut: Dar al-Mašriq.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1991). La competencia discursiva, en *III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera*, 17-23 de septiembre de 1990, Las Navas del Marqués (Ávila). Madrid: MEC., 43-71.

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

GUILLAUME, G. (1970). *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps. Architectonique du temps dans les langues classiques*. Paris: Lib. Honoré Champion.

HELMY IBRAHIM, A. (1976). Temps ou Aspects en arabe et en français, *Études de Linguistique Appliquée*, 22, 24-62.

KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: A. Colin.

LADO, R. (1973). *Lingüística contrastiva*. Madrid: Ed. Alcalá.

LYONS, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.

MARCO MARTÍNEZ, C. (1987). *La categoría del aspecto verbal y su manifestación en la lengua china*, Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

MARCOS MARÍN, F. (1987). *Curso de gramática española*. Madrid: Cincel.

MESSAOUDI, L. (1985). *Temps et aspect. Approche de la phrase simple en arabe écrit*. Paris: Lib. Orientaliste Paul Geuthner.

MEZIANI, A. (1989). Esquisse pédagogique du temps en arabe marocain, *IRAL*, XXVII (3), 240-4.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). La lingüística contrastiva y el análisis de errores desde la perspectiva del español, en I. Penadés Martínez (Coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*, Madrid: Ed. Edinumen, 7-17.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1989). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

ROMAN, A; DICHY, J. (1989). L'aspect en arabe, *Les Langues Modernes*, 3-4, 135-141.

SLAWOMIRSKI, J. (1983). La posición del aspecto en el sistema verbal español, *Revista Española de Lingüística*, XIII, 1, 91-119.

WARDAUGH, R. (1992). La hipótesis del análisis contrastivo, en Muñoz Liceras (Comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 41-9.

WEINRICH, H. (1974). Tiempos de pasado españoles, en *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 194-202.