

3-1-2012

El Análisis Contrastivo como herramienta para facilitar el plurilingüismo: el caso del artículo en árabe y en español

María del Mar Boillos

Universidad de Deusto, mboillosp@opendeusto.es

Follow this and additional works at: <http://ir.lib.uwo.ca/entrehojas>

 Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), and the [Spanish Linguistics Commons](#)

Recommended Citation/Citación recomendada

Boillos, María del Mar (2012) "El Análisis Contrastivo como herramienta para facilitar el plurilingüismo: el caso del artículo en árabe y en español," *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*: Vol. 2: Iss. 1, Article 8.

Available at: <http://ir.lib.uwo.ca/entrehojas/vol2/iss1/8>

This Linguistics Article is brought to you for free and open access by Scholarship@Western. It has been accepted for inclusion in *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos* by an authorized administrator of Scholarship@Western. For more information, please contact kmarsha1@uwo.ca.

El Análisis Contrastivo como herramienta para facilitar el plurilingüismo: el caso del artículo en árabe y en español

Abstract/Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar algunos de los beneficios que puede reportar el análisis contrastivo para la docencia de los profesores de español lengua extranjera a araboparlantes en sus países de origen. Siguiendo como eje el concepto de plurilingüismo establecido por el *MCER (Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación)* y el de conciencia lingüística, se presenta un ejemplo de cómo el conocimiento de los profesores de las similitudes y diferencias entre los usos de las formas lingüísticas puede contribuir al desarrollo de metodologías en las que se potencia el desarrollo de la competencia plurilingüe de los alumnos. Una competencia en la que los contenidos lingüísticos ayudan a lograr un mayor éxito comunicativo. En este caso, se estudiará la aportación del análisis contrastivo de los artículos definidos en ambas lenguas y su explotación desde el punto de vista estratégico.

The aim of this article is to present the benefits of contrastive analysis studies in teaching Spanish as a foreign language to Arab-speaking students in their home countries. Considering the concept of multilingualism set by the *CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment)* and the notion of language awareness, this research is an example of how teachers' knowledge of the similarities and differences between the uses of linguistic forms may contribute to the development of multilingual awareness of students. At the same time, linguistic contents will help to achieve a greater communicative success. In this case, we will consider the contributions of contrastive analysis of definite articles in both languages and its operation from the strategic standpoint.

Keywords/Palabras clave

Análisis contrastivo, plurilingüismo, conciencia lingüística, enseñanza E/LE (español/lengua extranjera)

Creative Commons License



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/)

El análisis contrastivo como herramienta para facilitar el plurilingüismo

Mari Mar Boillos
Universidad de Deusto

1. El español y el mundo árabe

Ya sea por motivos económicos, culturales o profesionales, el interés por aprender español en países árabes está difundiéndose a una velocidad sorprendente. Hay quien considera incluso estar ante lo que podría denominarse “la edad de oro” (Moratinos en IC, 2006) de la enseñanza de un español que está desbancando paulatinamente el papel que tenía el francés como lengua extranjera. Si bien es conocida la función de los Institutos Cervantes en este desarrollo, cabe destacar el peso que están teniendo las universidades como la de Jordania o la de Ain-Shams en Egipto, entre otras, en las que incluso se está empezando a ofrecer el español como segunda lengua en los estudios de grado. No hay que olvidar tampoco que existen centros de bachillerato privados en los que ya se está ofertando el español, despertando el interés de una gran cantidad de personas.

Esta difusión, sin embargo, se ha encontrado con un panorama poco propicio para atender todas las necesidades. Pensemos, por ejemplo, en los pocos estudios (Al-Zawam, 2004; Boillos, 2010; ElMadkouri, 2003, 2007; Goulaz, 1994; entre otros) que existen en el campo de la lingüística aplicada en torno a la enseñanza del español. En su mayoría son estudios parciales que dejan constancia de esa necesidad de investigar en un campo aún virgen y que demanda progresos inmediatos. Muchos otros estudios están relacionados con las necesidades de los estudiantes arabófonos pero en situaciones de inmersión (Amador y Rodríguez, 2001; Castro, 2009) y están destinados a aprendices que están viviendo coyunturas sociales y económicas muy diferentes de aquellos estudiantes que optan por aprender el español como una lengua extranjera en sus países de origen. Así también, en lo que respecta a los materiales específicos para arabófonos, el número de manuales (ElMadkouri, 2009), guías o materiales complementarios que se ofertan dista mucho de la cantidad preparada para hablantes de otras lenguas maternas.

Es, por tanto, tiempo ahora de investigar y analizar en profundidad la situación lingüística de estos hablantes para, de esta manera, proporcionar a los profesores fuentes para mejorar sus planteamientos docentes. Estos trabajos ayudarán a llevar a cabo una docencia más efectiva que derivará en mejoras en el campo de la didáctica y la pedagogía del español para araboparlantes.

Por eso, en este trabajo se mostrarán los beneficios que puede reportar el análisis contrastivo como herramienta para trabajar desde una perspectiva plurilingüe en el aula de español para arabófonos. En primer lugar, se definirá qué se entiende por plurilingüismo y en qué medida se puede enriquecer este concepto gracias a las contribuciones de las corrientes que abogan por la utilidad del tratamiento de lo lingüístico para el desarrollo de la competencia comunicativa. A continuación, se dará paso a la explicación de cómo debe entenderse el análisis contrastivo para que este pueda aportar nuevas miras a la enseñanza plurilingüe. Por último, tomando como ejemplo el análisis contrastivo del artículo definido en árabe y en español, se mostrará qué puede aportar esta comparación en la enseñanza de lenguas y en la mejora de la experiencia lingüística de los hablantes no nativos.

2.0. El análisis contrastivo como herramienta para fomentar el plurilingüismo

2.1. El plurilingüismo en el aula y el foco en la forma

El concepto de plurilingüismo al que hace mención el *MCER* se opone al concepto de multilingüismo en lo que respecta a la relación que se establece entre el hablante y las lenguas que conoce. A diferencia de un hablante multilingüe, el plurilingüe “desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (*MCER*, 2002, p. 4). Se crea, por tanto, una red de conocimientos de diferentes lenguas que se interrelacionan y complementan para dar respuesta a las necesidades de uso de la lengua de los hablantes. El multilingüismo, por el contrario, debe entenderse como el conocimiento de varias lenguas o la mera convivencia de diversas lenguas en un mismo contexto social. Esta convivencia se da sin ningún tipo de interacción, quedando las competencias en cada una de las lenguas separadas en compartimentos estancos y sin que el alumno se enriquezca de sus conocimientos previos.

Un tratamiento de las lenguas desde una perspectiva plurilingüe permitiría, por ende, desarrollar en el alumno una serie de destrezas, actitudes y capacidades que implican el desarrollo simultáneo de la competencia intercultural de los aprendices. Las competencias que adquiera, sin embargo, no se desarrollarán de manera simultánea sino que se caracterizarán por el desequilibrio y por la variabilidad en función del contexto y el tiempo en el que se encuentre el hablante.

La inclusión de este concepto en el ámbito de la enseñanza de lenguas trajo consigo la renovación de los planteamientos curriculares desde su raíz. El objetivo ya no era sólo el dominio de las lenguas, sino el desarrollo de una única competencia comunicativa que fuese eficaz para todas las experiencias lingüísticas que viva el individuo. El conocer una lengua dejó de ser conocer un sistema de la lengua, sino conocer una cultura en convivencia con otras muchas culturas.

Sin embargo, no debe considerarse que el dominio de la competencia comunicativa se oponga a la necesidad de adquirir una competencia gramatical en la lengua meta. Hoy en día, no cabe duda en que la competencia comunicativa no es únicamente el uso extensivo de la lengua, sino una combinación de este con la reflexión explícita y analítica de los aspectos formales que permiten llevar con éxito un acto de comunicación. Es decir, lo importante es enseñar a los alumnos a comunicarse al mismo tiempo que se despierta su conciencia lingüística (Kondo, 1995; Doval y Soliño, 1998; Pozuelo, 1998; entre otros). Así se entiende también en el *MCER* en el que la competencia lingüística figura junto con las competencias pragmática y sociolingüística como uno de los tres pilares fundamentales en la adquisición de la competencia comunicativa.

La conciencia lingüística consiste en prestar atención a cualquier aspecto formal que contribuya al desarrollo de la capacidad comunicativa del aprendiz de lenguas al mismo tiempo que asume una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje (Cots et al. 2007, p. 20). La finalidad de esta noción es romper con la idea que se heredó del tratamiento de la gramática de los enfoques tradicionales para comprobar que la formación gramatical puede ayudar a participar de forma más efectiva en las situaciones comunicativas. Esto se debe a que si el profesor ha promovido la reflexión metalingüística en el aula, el alumno dispondrá de recursos para poder prestar atención no sólo al significado que quiere transmitir, sino también a cuáles son las herramientas de las que dispone para transmitir ese mensaje. Se fomenta, por tanto, un tipo de

aprendizaje exploratorio gracias al cual el alumno estará más implicado en su adquisición y desarrollará diversas habilidades analíticas.

Otra de las ventajas de la conciencia lingüística está ligada al concepto de plurilingüismo en cuanto que esta conciencia ayuda a establecer como punto de partida el conocimiento previo y las habilidades ya adquiridas. Además de poner el énfasis en la comunicación y en las formas que se requieren para el uso de la lengua en determinados contextos, el alumno adopta una perspectiva contrastiva gracias a la cual desarrolla los nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos tanto en la lengua materna como en otras lenguas extranjeras. Siguiendo los enfoques constructivistas, podemos afirmar que el aprendizaje no se produce por la interiorización de significados externos sino por la construcción de modelos propios (Coll et al. 1993, p. 9). El fin último es desarrollar en el individuo la curiosidad o las habilidades que le permitan aprender a lo largo de su vida (Cots et al. 2007, p. 20). Dicho de otra manera, se pretende activar aquellos procesos cognitivos de más alto nivel que faciliten el aprendizaje y la activación mecánica de conocimiento.

Los planteamientos educativos basados en esta teoría consideran que, para que se produzca un aprendizaje significativo, es necesario que el profesor cree una situación lingüística, es decir, que se realicen actividades comunicativas en las que se inserten ejercicios de concienciación lingüística. Así, se consigue poner en marcha un trabajo compenetrado entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. “El individuo aprende una lengua en función de sus necesidades de comunicación y (...) a partir de estas necesidades podrá crear un puente entre el desarrollo de la capacidad de usar la lengua y la capacidad de reflexionar sobre ella” (Cots et al. 2007:53). Esta llamada de atención hacia lo lingüístico se realizará justo en el momento en que el hablante necesite del uso de la forma para llevar a cabo la actividad comunicativa. Y será así como logrará interiorizar las formas en su uso a través de prácticas naturales.

Es tiempo ahora de observar qué relación se puede establecer entre estos conceptos, el de plurilingüismo y el de conciencia lingüística, y el análisis contrastivo entre lenguas.

2.2. El análisis contrastivo como herramienta docente

Este trabajo no tiene como objetivo buscar cuáles eran los planteamientos de los estudios del análisis contrastivo en sus orígenes ni poner en duda su valía en el diagnóstico de errores. Tampoco se parte de la idea de análisis contrastivo como herramienta para encontrar modos de prevención de errores en la interlengua de los hablantes no nativos. El objetivo, por el contrario, es comprobar en qué medida la relectura de este tipo de estudios puede acarrear mejoras en las prácticas docentes siempre y cuando se adapten sus principios a las corrientes actuales de lingüística aplicada. En este artículo el análisis contrastivo se considera un estudio previo con el que tiene que familiarizarse el profesor de lenguas extranjeras. Esto se debe a que, una vez realizada la comparación entre la lengua de estudio y la lengua materna de los aprendices, el profesor puede beneficiarse de las conclusiones que extraiga para el diseño de un plan de clase que potencie el desarrollo del plurilingüismo. En el caso de este artículo, lo que se intenta es, tomando como ejemplo el caso de los artículos definidos en árabe y en español, sugerir un modelo de aproximación pedagógica en el que el análisis contrastivo sirva como mecanismo para el profesor para familiarizarse con la lengua materna del aprendiz. La percepción de distancia real que adquiera el profesor propiciará el diseño de prácticas docentes desde una perspectiva transcurricular en las que se potencien los factores cognitivos y, al mismo tiempo,

afectivos del aprendizaje de lenguas. Así, las secuencias didácticas en las que se impulse el foco en la forma, promoverán la adquisición de procedimientos y hábitos de reflexión lingüística, así como el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje. Ese foco en la forma está desligado totalmente de la concepción de forma tal y como se entendía en los métodos tradicionales. Fijarse en la forma no consiste en tomar el concepto gramatical que crea dificultades y tratarlo de manera aislada. Por el contrario, en esta nueva perspectiva, fijarse en la forma consiste en tomar el aspecto enmarcado dentro del contexto de comunicación pero deslizando la atención en función de las necesidades del alumno y en pos de un aprendizaje significativo. El objetivo principal es lograr una progresiva automatización de las reglas de manera espontánea al mismo tiempo que se desarrollan las habilidades comunicativas del hablante no nativo (Cots et al. 2007, p. 55).

Además de compaginar el conocimiento declarativo y el procedimental, el alumno, si es consciente de la relación entre las lenguas, podrá crear una red de interrelaciones entre el conocimiento ya interiorizado de su lengua materna y los rasgos de aquella lengua que aprende. El alumno dispone de un conjunto de instrumentos, estrategias y habilidades generales que tienen carácter translingüístico, es decir, que no están asociados a una lengua específica, y que podrá aplicar en la adquisición de la lengua meta. Se trata de unas capacidades generales de procesamiento y producción de la información que son comunes a todas las lenguas con las que esté en contacto el aprendiz, independientemente de cuál sea el nivel de dominio de cada una de ellas. Podrían considerarse como estrategias interlingüísticas que afectan de manera transversal pero que, para su correcto uso, necesitan de un usuario de lengua consciente de esta capacidad de interconexión.

El objetivo del profesor será, por tanto, conseguir que el alumno sea consciente de la existencia de esas operaciones mentales implicadas en el procesamiento de uso de la lengua y que son comunes a todas ellas. Se pretende que el aprendiz explore esos conocimientos en función de sus necesidades de comunicación y que, al mismo tiempo, desarrolle una competencia comunicativa común en la que confluyan uso de la lengua y reflexión metalingüística. Y es que “un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce (...) y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje” (Coll et al. 1993, p. 50).¹

Por tanto, en este trabajo se entiende la lengua materna como una fuente de enriquecimiento de la experiencia lingüística en lenguas extranjeras y el análisis contrastivo como un análisis que favorece el aprendizaje constructivo y, por ende, el desarrollo de la competencia plurilingüe de los aprendices. Ese análisis contrastivo será de especial utilidad para superar la distancia psicológica que tanto alumnos como docentes pueden percibir entre las lenguas origen y meta.

3.0. El artículo definido en árabe y en español

Para la realización de este análisis contrastivo se ha optado por describir las semejanzas y diferencias entre el artículo definido en árabe y en español en dos partes. En primer lugar, se analizarán las diferencias en cuanto a los paradigmas con una breve descripción y explicación de cada uno de ellos. En segundo lugar, se describirá la

¹ Para consultar un debate en detalle acerca de la importancia de la conciencia en la adquisición de una segunda lengua, consultar *AILA Review*, Volume 11. Disponible en Internet: <http://www.aila.info/publications/ailapublications/aila-review/downloads/aila-review-11.html>

comparación en cuanto a los usos de esta forma. No se pretende en este capítulo hacer un estudio detallado de ambos artículos² pero sí resaltar aquellos rasgos que sean significativos en la línea de las premisas teóricas de las que partimos. Del mismo modo, se ha optado por no analizar la *idafa* (الإضافة)³ o estado constructo en árabe a pesar de la vinculación con el artículo en lo que a definitud se refiere ya que consideramos que podría dar lugar a otro estudio de magnitud similar al que aquí presentamos.

3.1. Diferencia de paradigmas

	Masculino	Neutro	Femenino
Singular	el		la
		lo	
Plural	los		las

Tabla 1: Cuadro de los artículos en español

El paradigma de los artículos definidos en español está compuesto por cinco formas. Dos de ellas en singular, masculino y femenino, y otras dos en plural, masculino y femenino también. Junto con estas formas se encuentra el artículo neutro, *lo*⁴, que se diferencia de las otras formas en cuanto a usos y aplicación. Junto con estas formas, existen otras dos formas contractas que surgen de la fusión de las preposiciones *a* y *de* con el artículo masculino singular dando como resultado *al* y *del*⁵. Esta contracción no se da cuando el artículo forma parte de un nombre propio, de títulos o de países⁶. Lo mismo ocurre en los casos en los que no haya total adyacencia⁷ entre los miembros⁸.

1. Al amanecer, en sus espectaculares playas, comienzan a aparecer viejas barcasas de madera a vela que salen a pescar.
2. Miles de personas se congregaron hoy en la simbólica plaza Tahrir de El Cairo.
3. Los fabricantes de 'El Péndulo' se desmarcan del diseño y de la obra.

La concordancia entre los artículos y los núcleos del sintagma nominal en el que se encuentren se da tanto en género como en número, exceptuando en los casos en los que los sustantivos femeninos en singular comienzan por *a-* o *ha-* tónicas. En estos casos, debido a cuestiones morfofonemáticas, se emplea el artículo *el*, independientemente de que se intercale otra palabra o grupo de palabras entre el artículo y el núcleo. A pesar de su apariencia masculina, este artículo tiene su origen en la forma

² Para una descripción detallada de los artículos en árabe y en español así como del estado constructo en árabe (*idafa*) ver Boillos (2010)

³ Como nota aclaratoria, solamente indicar que la *idafa* consiste en un sintagma nominal constituido por dos o más sustantivos que no están unidos por ningún enlace preposicional pero que poseen una relación de interdependencia entre los miembros. El segundo de ellos conforma lo que en español se conoce como complemento del nombre y es éste el que determina al primero de los elementos (Paradela, 1999).

⁴ Este estudio se va a centrar en el análisis contrastivo de las formas femeninas y masculinas.

⁵ Ver ejemplo 1.

⁶ Ver ejemplo 2.

⁷ Ver ejemplo 3.

⁸ Salvo excepciones, los ejemplos de este artículo en lo que respecta al español están tomados de periódicos de tirada nacional.

latina *illam*⁹ y es, por tanto una forma femenina (Gómez, 2002:70). Observemos el siguiente ejemplo al respecto.

4. Pararon en Talavera con un cargamento de agua clara traída desde la cabecera del río Tajo

El artículo en español acompaña a los sustantivos excepto en los casos de elipsis nominal en los que acompaña a categorías diferentes al nombre siempre y cuando exista un apoyo fonético. En estos casos hay una elisión del núcleo y es el artículo el que ayuda a recuperar la información que se ha omitido. Es el caso de las sustantivaciones con adjetivos o verbos.

5. Ese derecho de pernada político, como el fregar, se va a acabar.

6. El verde indica que la casa es habitable.

En este sentido, en ningún de los casos puede aparecer seguido de elementos incompatibles que ya posean el valor del artículo y siempre tiene que conservarse la identificación del referente. Como excepción a esta regla, cabe mencionar la existencia de estructuras formadas por artículo más la preposición *de*.

7. Lo más incómodo fue el comer, lo de entrenar no me importaba

El artículo en árabe presenta una única forma tanto para los géneros masculino y femenino, como para el singular, el dual y el plural¹⁰. Véanse ejemplos para el singular masculino y femenino (casos a), plural masculino y femenino (b) y dual masculino y femenino (c)

8. a) كتاب /al-kitaab/ el libro مدينة /al-madinah/ la ciudad
b) كتب /al-kutub/ los libros مدن /al-mudun/ las ciudades
c) كتابان /al-kitabaan/ los dos libros مدينتان /al-madinatan/ las dos ciudades

Además, a diferencia de lo que ocurre en español, el artículo no acompaña únicamente a los núcleos del sintagma nominal, sino también a los adjetivos que funcionan como adyacentes dentro del sintagma. Esto ocurre siempre que el núcleo esté determinado a pesar de que no sea por medio de un artículo¹¹. Muestra de ello son los siguientes dos ejemplos.

9. لمنزل جميل
/al-manzil al-yamiil/
el edificio el bonito
el edificio bonito

⁹ Del demostrativo de lejanía *ille-illa-illud* en acusativo femenino singular.

¹⁰ Debido a la función pedagógica de este artículo y teniendo en cuenta un destinatario del mismo que no posee conocimientos de árabe, los ejemplos que se proporcionan son todos breves y creados *ad hoc* pero representativos del fenómeno que se trata.

¹¹ La determinación en árabe se realiza por medio de los pronombres personales, los determinantes demostrativos, los relativos, los nombres inherentemente determinados, los elementos precedidos por el artículo definido, los elementos con sufijo posesivo y los estados constructos en genitivo. (Ryding, 2005; Hassanein, 2006)

يتب ي ق ح تر غ صل أ .10
/haqibaty ass-sag'ira/
mi maleta la pequeña
mi maleta pequeña

Adjetivo y sustantivo concuerdan, por tanto, en género, número, determinación y caso¹².

Cabe añadir que en los casos en los que el sustantivo determinado esté acompañado de un adjetivo no determinado con el que concuerda en género, número y caso, no estaríamos ante un sintagma nominal sino ante una oración en la que el verbo ser/estar (كان) está omitido (Paradela, N. 1999, p. 61). El adjetivo será, por tanto, el atributo de la oración. Para evitar posibles ambigüedades, el árabe moderno estándar ha optado por introducir un pronombre sujeto que concuerde con el sustantivo entre ambos elementos como marca de la ausencia del verbo.

.11 الرجل هو صديقي
/ar-raÿul huwa ssadiqii/
“el hombre él mi amigo”
El hombre es mi amigo

En los casos en los que el adjetivo está determinado pero no acompaña a ningún sustantivo, el artículo funciona como elemento sustantivador.

.12 قررت الأحمر
/qarrartu al-ajmar/
Elegí el rojo

Esta sustantivación está muchos casos relacionada con el uso en las formas superlativas.

.13 بيتي هو الاكبر
/bayti huwa al-akbar/
“mi casa ella la más grande”
mi casa es la más grande

.14 فستان ليلي هو الاجمل
/fustaan layla huwa al-aÿmal/
“vestido Layla él el más bonito”
El vestido de Layla es el más bonito

¹² En árabe existen tres casos. El nominativo (المرفوع) se emplea para los sustantivos que funcionen como sujetos y como atributos y se indica por medio de una vocal –u al final de la última consonante de la palabra. El acusativo (المنصوب) se emplea para los complementos directos y su marca vocálica es la –a. Por último, el genitivo (المجرور) se emplea en todos los sustantivos a los que preceda una preposición y en aquellos que conformen el segundo elemento del estado constructo, tal y como se explicará en el apartado correspondiente dedicado a ese modo de determinación. Su marca vocálica es la –i. Existe, además, una concordancia entre los sustantivos y los adjetivos por lo que estos últimos llevarán la misma marca que el sustantivo al que acompañen.

Esta sustantivación no tiene lugar en las construcciones comparativas en las que tanto el primer término de la comparación como el segundo están determinados, pero no lo está el adjetivo.

15. الولد اجمل من الاب
/al-wald aǧmal min al-ab/
“el hijo más guapo que el padre”
El hijo es más guapo que el padre

Por medio de los ejemplos que se han mostrado se ha podido constatar que el artículo en árabe no es un elemento externo sino que consiste en una marca morfológica afija que precede al sustantivo o al adjetivo al que acompaña. En ningún caso son divisibles y, en caso de que la primera consonante de la palabra sea solar¹³, la -l del artículo se fusionará con ella perdiendo su fonema /l/ y convirtiéndose en la primera consonante de la palabra. De esta manera, quedaría reduplicada. (نعمة, ١٥: ١٩٨٧)

16. اريلا
/ar-rijla/
el viaje

Al igual que en el español, existe un caso en el que se produce una fusión morfofonemática del artículo con la preposición precedente. Es el caso de la preposición (bi-) con la que se pierde la vocal eufónica del artículo (a-). ب

17. بالكلب
/bil-kalb/
Con el perro

3.2. Diferencias en los usos

El artículo definido se emplea en español para restringir o definir la referencia de los sintagmas nominales conectando “la información léxica contenida en el sintagma nominal con la información contextual que los hablantes emplean para construir la interpretación de los enunciados” (Leonetti en Bosque y Demonte, 1999, p. 789)¹⁴. Así, el emisor restringe la interpretación que hace el receptor de la información. El artículo, por tanto, presenta una información como conocida y presente en el universo del discurso ya sea directa, indirecta o extralingüísticamente.

18. Cada euro que se invierte en la universidad se devuelve a la sociedad en una proporción dos o tres veces mayor que la cantidad invertida.
19. Los ladrones forzaron la persiana metálica y rompieron los cristales de una puerta para entrar en el local.

¹³ En la lengua árabe se pueden distinguir dos tipos de consonantes:

- Las solares (الحروف الشمسية): ن، ل، ظ، ط، ض، ص، ش، س، ز، ر، د، ذ، ث، ت،
- Las lunares (الحروف القمرية): ء، ب، ح، خ، ج، ف، ق، ع، غ، ك، م، ه، و، ي،

¹⁴ Debido al carácter eminentemente pedagógico del artículo, no se van a mencionar todas las fuentes bibliográficas para la realización de la descripción gramatical sino únicamente aquellos manuales más accesibles y didácticos para el profesor de E/LE. De la misma manera, se ha procurado seleccionar manuales de gramática árabe en inglés para que la información esté al alcance de un mayor número de lectores.

En los casos en los que la entidad no es conocida explícitamente por el receptor, se emplea el artículo cuando el emisor quiere que el receptor asimile la existencia de ese referente.

- 20. ¡Cuidado con el escalón!
- 21. No tocar los animales

Se constatan también casos en los que la identificación del referente de la descripción es irrelevante para el proceso interpretativo.

- 22. Puso la mano sobre la mesa
- 23. Contó con los dedos cuántos estábamos

Esto se justifica por la prominencia discursiva del referente. La finalidad del artículo es, por tanto, que el sintagma nominal pueda identificarse de manera unívoca sin que se produzca ningún tipo de ambigüedad en el contexto de uso. De esta manera, se garantiza la accesibilidad del receptor al referente explícito en el contexto.

En caso del árabe, el artículo funciona principalmente para especificar a un individuo de una categoría o grupo.

24. المدير هو محمد
/al-mudiir huwa muhammad/
“el director él Muhammad”
El director es Muhammad

Esta especificidad está relacionada a su vez con la delimitación de la denotación del grupo nominal al establecerlo como una información consabida. El sustantivo o grupo nominal se presenta como algo ya mencionado previamente o que es conocido por el receptor. Por esta razón, podríamos considerar que tiene un matiz anafórico.

25. قرأت ليلى جريدة. كانت الجريدة الاهرام
/qaraat layla yarida. al-yarida kanat a-lahram/
“Leyó Leyla un periódico. Era el periódico Al-Ahram”
Leía Leyla un periódico. El periódico era *Al-ahram*.

Ese matiz anafórico está también presente en el español cuando el artículo se emplea para hacer mención a una realidad a la que ya se ha hecho mención en el discurso.

- 26. He ido al cine con una sobrina de mi marido. La sobrina se llama María

El valor anafórico puede ser también asociativo en los casos en los que el grupo nominal depende de la aparición de otra expresión nominal a la que le liga un vínculo situacional.

- 27. La película se ve con agrado aunque el guión no sea muy original
- 28. Escaldar los tomates y a continuación quitar la piel y las semillas

Los contextos en los que puede aparecer el artículo pueden ser también no anafóricos pero estar basados en diversas clases de conocimientos por el contexto, ya sea general, enciclopédico o supuesto.

29. En 1969 asistimos a la llegada a la luna

30. El agua hierve a 100°

En el caso del árabe, el artículo irá acompañando a los sustantivos en singular que funcionen como hiperónimos de una totalidad.

31. الإنسان

/al-insaan/

El hombre

Se emplea también para hacer referencia a fenómenos naturales únicos (Holes, 1995:161).

32. القمر

/al-qamr/

la luna

Y acompaña a las acciones, estados o propiedades que sean comunes a todos los miembros que constituyen un grupo.

33. أخذ القلم باليد

/axad'a alqalm bil-yad/

Cogió el bolígrafo con la mano

Este último rasgo del artículo en árabe podría relacionarse con el valor posesivo que guarda el artículo en español en alguno de sus usos. El valor de posesión se constata cuando el artículo se emplea con valor relativo en las oraciones en las que el poseedor actúa como antecedente. En la mayoría de los casos hacen referencia a partes del cuerpo.

34. Sabe cómo meterle el dedo en el ojo a cualquiera que intente denigrarle.

También podemos observar ese valor en las acciones corporales o a los defectos en las que las fórmulas han podido incluso lexicalizarse.

35. Somos jóvenes y no queremos perder la ilusión en este proyecto.

Dentro de la esfera personal, se emplea el artículo definido para hacer referencia a cosas que es normal que todo el mundo posee y que son entidades únicas en el ámbito particular. Puede emplearse este uso con valor irónico.

36. Estuvo tendido en la cama de un hospital después de haber recibido un balazo en el estómago porque le trataron de robar el reloj.

Otro rasgo propio del artículo definido en ambas lenguas es su relación con la noción de unicidad. En español, el artículo se emplea para hacer referencia a una única entidad que cumpla con las condiciones impuestas por el contenido.

37. Lady Gaga es una de las artistas más excéntricas.

38. La nueva película es la última entrega de la franquicia.

En el caso del árabe hablamos de también del valor de unicidad en cuanto que sirve para hacer referencia a algo específico dentro de una circunstancia contextual.

39. وصل المدرس بالكتاب

/wassala al-mudarris bil-kitaab/

Llegó el profesor con el libro (con el significado de: “Llegó el profesor con el Corán”)

En esta línea, cabría mencionar el caso de los días de la semana en árabe, independientemente de cuál sea el contexto en el que aparezcan. Estos siempre irán junto con el artículo para mostrar su valor de unicidad, hasta el punto que el artículo se ha convertido ya en parte constitutiva del nombre.

40. الجمعة

/al-ÿuma'a/

“el viernes”

Viernes

41. يوم الجمعة

/yaum al-ÿuma'a/

“día el viernes”

Viernes

El artículo es empleado en español con los días de la semana con un valor déictico. Eso se debe a que puede emplearse el artículo con días de la semana o meses con valor de demostrativo para hacer referencia a momentos o intervalos en la línea del tiempo a la par de funcionar como localizador temporal con valor de futuro. Esto no ocurre con los años.

42. El lunes iré al médico (Con el significado de: “el lunes que viene iré al médico”)

También pueden indicar variación según el dominio temporal discursivo.

43. Vino el lunes y se marchó el jueves

El valor déictico del artículo se conserva a su vez al mencionar a un referente único respecto a la totalidad.

44. Juan-Miguel Villar Mir entregó a su majestad el rey el primer ejemplar del libro De Obrascón a OHL.

En este caso, según el contexto en el que se encuentre el emisor, hará referencia a uno u otro monarca.

Estos dos usos tienen su razón de ser en el origen etimológico de la forma. El artículo en español tiene su origen en la forma *ille-illa-illud* del latín en el que funcionaban como demostrativos de lejanía. Ante la inexistencia de artículos en latín vulgar, la variedad castellana tomó esta forma de la que ha derivado todo el paradigma de artículos (RAE, 2009, p. 1281).

Por último quedaría por añadir que el artículo en árabe, a diferencia del artículo en español, no hace distinción entre si el sustantivo es o no contable y si es o no singular y plural. Por ello, pueden darse todo tipo de combinaciones.

4. Conclusiones

En el apartado anterior hemos ido observando las diferencias y similitudes entre el artículo en árabe y en español a fin de establecer un cuadro contrastivo que permita clarificar hasta qué punto existe una distancia significativa entre los sistemas de las dos lenguas. La selección de los elementos analizados se ha hecho con el fin de mostrar ciertos aspectos que podrían explotarse desde el punto de vista docente como herramienta para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

Una lectura de los resultados lleva a considerar que la distancia que en un principio parece existir entre ambos sistemas no es tal. En lo que respecta al análisis de las formas, aunque no haya correlación entre los paradigmas, sirve de ayuda para el profesor de español conocer esos casos en árabe en los que se dan contracciones de los artículos con las preposiciones precedentes o la existencia de modificaciones de carácter morfofonemático. Estos dos rasgos y el hecho de que en ambas lenguas existan sustantivaciones de los adjetivos, puede ayudar al profesor a crear secuencias didácticas en las que se utilice como base el conocimiento previo de los alumnos y se construya a partir de este el nuevo conocimiento de la lengua meta.

Una breve profundización en ambos sistemas nos conduce a evidenciar que, a diferencia de lo esperado, ambas lenguas muestran gran proximidad en cuanto a los usos fundamentales del artículo, es decir, en cuanto a su valor de definitud y de unicidad. También se pueden vincular los usos de los artículos en cuanto al valor de posesión. Podría decirse, por tanto, que el artículo en ambas lenguas se asemeja en cuanto a los usos primarios, mientras que las diferencias se ponen de relieve una vez se analizan los matices y se describen los valores secundarios.

Si tenemos en cuenta estas conclusiones desde el punto de vista de su aplicación docente, cabe destacar que son los usos primarios los que se enseñan en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua, es decir, en los estadios en los que el aprendiz tiene un mayor apego a su lengua materna. Si tenemos este factor en cuenta, cabría subrayar que el análisis contrastivo podría servir como herramienta para enseñar a unos alumnos en ese primer estadio en el que buscan constantemente la similitud entre su lengua materna y la lengua que están aprendiendo.

En lugar de ir en contra de esa estrategia de aprendizaje a la que recurre el alumno cuando compara los sistemas origen y meta, el profesor puede aprovecharse de ella como recurso docente. Si el profesor de E/LE se anticipa y realiza esa comparación de los aspectos más conflictivos de antemano, podrá sacar más partido a aquellas actividades en las que se pretenda despertar la conciencia lingüística del alumno. Al mismo tiempo, podrá mostrar cómo hacer uso de la estrategia y enseñar a crear esa red de relaciones compleja de conocimientos y experiencias lingüísticas que es la competencia plurilingüe. El despertar de la conciencia lingüística promueve, a su vez, el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender” en cuanto que el alumno, por medio de estas tareas, aprenderá a planificar, controlar e incluso evaluar críticamente su

proceso de aprendizaje. Es decir, despertará su sensibilidad hacia la situación de enseñanza-aprendizaje en la que está inmerso.

No se trataría, por tanto, de un uso del foco en la forma reactivo tal y como lo entiende Long (1991), sino una intervención preventiva en la que los profesores pueden tratar de antemano cuáles son las dudas que tendrán sus alumnos. En primer lugar, el profesor elegirá el rasgo que quiere trabajar para el diseño de tareas en las que el alumno, además de practicar cierto aspecto gramatical, haga un uso significativo de la lengua meta. Los materiales serán siempre producciones reales de habla dentro de contextos comunicativos concretos acordes con el perfil de los alumnos y con sus necesidades de uso. No se debe olvidar que en ese diseño de tareas deberá incluirse la descripción explícita de las similitudes y diferencias entre la lengua origen y la meta para despertar la conciencia gramatical de los alumnos.

Bibliografía

- Al-Zawam Khaled, O. (2004). *Análisis de errores en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera de estudiantes universitarios árabes*. (PhD). Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española Literatura Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras.
- Amador, M. y Rodríguez, J. (2001). Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos. *Cuadernos cervantes de la lengua española*. 31, 39-42. Disponible en Internet: http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html
- Boillos, M.M. (2010). *El papel de la lengua materna en la adquisición de los artículos y demostrativos del español por araboparlantes*. (Memoria fin de Máster). Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de lenguas aplicadas, Facultad de Lenguas Aplicadas y Humanidades. Memoria sin publicar.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Byram, M. et al. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camps, A. (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: GRAÒ.
- Castro, F. (2009). Los estudiantes árabes y el aprendizaje del español. *Revista EOI Madrid*. Dic. 30.
- Coll, C. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAÒ.
- Cots, J.M. et al. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: GRAÒ.
- Doval, I. y Soliño, M. (1998) Gramática y comunicación: ¿conceptos antitéticos? *Actas IX Congreso Internacional de ASELE*. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0378.pdf

- El-Madkouri, M. (2003). Factores incidentes en la adquisición del español en niños magrebíes. Disponible en Internet: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero1-2/Comentario_El-madkouri.pdf
- El-Madkouri, M. (2007). El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. I (2), 1-9. Disponible en Internet: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero1-2/Comentario_El-madkouri.pdf
- El-Madkouri, M. (2009). *Español para principiantes*. للمبتدئين. Anaya ELE.
- Gineste, A. (2006). Español para árabes multilingües y multiculturales. *Cuadernos cervantes de la lengua española*. 62, 20-25.
- Gómez, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- Goulaz, H. (1994). *El español no nativo de los hablantes de árabe*. (PhD). Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Filología Española I, Facultad de Filología.
- Hassanein, A. (2006). *Modern Standard Arabic Grammar*. Cairo: American University in Cairo Press.
- Holes, C. (1995). *Modern Arabic: structures, functions and varieties*. New York: Longman.
- Instituto Cervantes. (2006). *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Círculo de lectores y Plaza & Janés. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm
- Kondo, C. (1995). La gramática como componente de la competencia comunicativa. *Actas VI Congreso Internacional de ASELE*. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0224.pdf
- Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. De Bot, K; Ginsberg, R. y Kramsch, C. (eds.). *Foreign Language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 39-52
- Llobera i Canavés, M. (2000). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Moratinos, L. (2006). El español en Egipto. Instituto Cervantes. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Círculo de lectores y Plaza & Janés. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm
- Paradela, N. (2005). *Manual de sintaxis árabe*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Pozuelo, I.A. (1998). Competencia comunicativa y lingüístico-gramatical fundamentada en los factores socioculturales psicolingüísticos y pedagógicos. *Actas IX Congreso Internacional ASELE*. Disponible en Internet:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0430.pdf

RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Ryding, K.C. (2005). *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge: Cambridge University Press.

فؤاد نعمة. قواعد اللغة العربية. القاهرة: المكتب العلمي للتأليف والترجمة. ١٩٨٧