



Nebrija
Universidad

**EL TRATAMIENTO DEL ARTÍCULO EN
MANUALES DE ELE DE NIVEL INICIAL (A1-A2)**

Análisis de materiales y propuesta didáctica para
aprendientes polacos basada en el Foco en la Forma
desde un enfoque cognitivo

María Pizarro Escabia
Tutora: Blanca Palacio Alegre

Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como
Lengua Extranjera

2011-2012

Autorización:

Dña. María Pizarro Escabia autoriza a que el presente trabajo se guarde y custodie en los repositorios de la Universidad Nebrija.

Dña. María Pizarro Escabia autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo.

Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber.

Albert Einstein

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: Introducción.....	1
-------------------------------	---

ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 2: Revisión del estado de la cuestión.....	6
2.1 Introducción.....	6
2.2 Investigaciones.....	6
2.3 Conclusiones.....	14

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 3: La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas	17
3.1 Introducción.....	17
3.2 La Adquisición de Segundas Lenguas.....	17
3.3 La instrucción formal en Adquisición de Segundas Lenguas: ¿explicación implícita o explícita?	18
3.4 La instrucción gramatical desde el punto de vista de la Adquisición de Segundas Lenguas.....	19
3.5 La instrucción gramatical: ¿Foco en la Forma o foco en las formas?.....	20
3.6 La Instrucción de Procesamiento	21
3.7 Propuesta: El Foco en la Forma desde un enfoque cognitivo.....	22
3.8 La Gramática Cognitiva aplicada a la enseñanza de la gramática de ELE	23
3.8.1 De la teoría a la práctica: <i>La Gramática Básica del Estudiante de Español</i>	25
3.9 La investigación teórica y práctica: ¿acuerdo o desacuerdo?.....	29
3.10 Conclusiones.....	30
CAPÍTULO 4: La determinación.....	30
4.1. La determinación en español: <i>el, un, Ø</i>	30
4.1.1 Introducción	30
4.1.2 Concepción del artículo como categoría gramatical.....	31
4.1.2.1 Los valores del artículo (<i>el/la/los/las</i>).....	33
4.1.2.2 Los valores del artículo <i>/Ø/</i>	43
4.1.2.3 El valor del numeral (<i>un/una/unos/unas</i>).....	50
4.1.3 Conclusiones: los valores operativos del artículo.....	56

4.2 La determinación en polaco.....	57
4.2.1 Introducción.....	57
4.2.2 La lengua polaca.....	57
4.2.3 Mecanismo de determinación en polaco.....	58
4.2.4 Conclusiones.....	59
LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	
CAPÍTULO 5: Metodología de la investigación.....	60
5.1 Introducción.....	60
5.2 Objetivos del estudio	60
5.3 Justificación del corpus.....	61
5.4 Descripción del corpus.....	63
5.5 Metodología y herramienta del análisis.....	66
5.5.1 Fases de la investigación.....	67
CAPÍTULO 6: Análisis de los manuales de ELE.....	70
6.1 <i>Aula internacional 1</i>	70
6.2 <i>En Acción 1</i>	73
6.3 <i>Español en Marcha 1</i>	75
6.4 <i>Prisma A1</i>	80
CAPÍTULO 7: Propuesta didáctica.....	84
7.1 Introducción.....	84
7.2 Consideraciones para el diseño de la propuesta didáctica.....	85
7.3 Secuencia didáctica.....	86
7.4 Conclusiones.....	104
CONCLUSIONES	
CAPÍTULO 8: Conclusiones generales.....	105
BIBLIOGRAFÍA	
Referencias bibliográficas	110
ANEXOS	
Anexo I: Manuales de ELE A1-A2.....	117
Anexo II: Plan Curricular. Gramática. Inventario A1-A2.....	118
Anexo III: <i>Español en marcha 1</i> (Unidad 4).....	122
Anexo IV: Propuesta para el inventario de gramática del PCIC.....	126

Lista de tablas

CAPÍTULO 4: La determinación

Tabla 4.1. Análisis contrastivo. Mecanismo de determinación en polaco: expresiones referenciales sin necesidad de elemento adicional.....	32
Tabla 4.2. Análisis contrastivo. Mecanismo de determinación en polaco: el adjetivo indefinido <i>jakiś</i> o el numeral <i>jeden</i>	32
Tabla 4.3. Análisis contrastivo. Mecanismo de determinación en polaco: el adjetivo indefinido <i>jakiś</i>	32
Tabla 4.4. Análisis contrastivo. Los determinantes.....	33

CAPÍTULO 5: Metodología de la investigación

Tabla 5.1. Metodología y herramienta de análisis (Plantilla resumida).....	69
--	----

CAPÍTULO 7: Propuesta didáctica

Tabla 7.1. Cuadro explicativo de sustantivos sin artículo /Ø/ con valor de cantidad indeterminada.....	97
--	----

Lista de figuras

CAPÍTULO 2: Revisión del estado de la cuestión

Figura 2.1. Valores inherentes del <i>artículo</i> , <i>numeral</i> y <i>artículo /Ø</i> . (Montero, 2011, p. 26).....	11
--	----

CAPÍTULO 3: La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas

Figura 3.1. Ejemplo de <i>input</i> . <i>Gramática Básica del Estudiante de Español</i> (2011), p. 32.....	27
Figura 3.2. Ejemplo de <i>output</i> . <i>Gramática Básica del Estudiante de Español</i> (2011), p. 32.....	28
	42

CAPÍTULO 4: La determinación

Figura 4.1. Valores del <i>artículo</i> . (Montero, 2011, p. 13).....	
Figura 4.2. Valores del <i>artículo /Ø/</i> . (Montero, 2011, p. 16).....	46
Figura 4.3. Ejemplos de casos que admiten presencia del <i>artículo</i> y del <i>numeral</i> . (Montero, 2011, p. 20).....	50
Figura 4.4. Los valores del numeral <i>un/una</i> . (Montero, 2011, p. 24).....	54
Figura 4.5. Los valores de <i>unos/unas</i> . (Montero, 2011, p.26).....	56
Figura 4.6. Visión global de los valores inherentes al <i>artículo</i> , <i>numeral</i> y <i>artículo Ø</i> . (Montero, 2011, p. 26).....	56
Figura 4.7. Relaciones establecidas entre el artículo, el numeral y el artículo Ø. (Montero, 2011, p. 26).....	56

CAPÍTULO 6: Análisis de los manuales de ELE

Figura 6.1. Actividad del Libro del alumno. <i>Aula internacional 1</i> , p.22.....	70
Figura 6.2. Cuadro gramatical. El artículo determinado. <i>Aula internacional 1</i> , p. 21.....	71
Figura 6.3. Ejercicio de práctica. Concordancia: artículos y sustantivos. <i>Aula internacional 1</i> , p.94.....	71
Figura 6.4. Diferencia entre qué o cuál. <i>Aula internacional 1</i> , p. 28.....	73
Figura 6.5. Cuadro gramatical. <i>En acción 1</i> , p.45.....	74
Figura 6.6. Actividad de práctica. <i>En acción 1</i> , p. 50.....	74
Figura 6.7. Cuadro gramatical de los artículos. <i>Español en marcha 1</i> , p. 41.....	76
Figura 6.8. Ejercicio de los <i>artículos determinados e indeterminados</i> . <i>Español en marcha 1</i> , p. 41.....	76

Figura 6.9. Cuadro gramatical de la forma verbal <i>hay</i> y el verbo <i>estar</i> . <i>Español en marcha 1</i> , p. 41.....	77
Figura 6.10. Ejercicio de producción. <i>Español en marcha 1</i> , p. 41.....	78
Figura 6.11. Ejercicios de autoevaluación. <i>Español en marcha 1</i> , p. 42.....	78
Figura 6.12. Cuadro gramatical de los artículos. <i>Prisma A1</i> , p. 29.....	81
Figura 6.13. Modelo de actividad para trabajar los artículos en <i>Prisma A1</i> , p. 29.	81
Figura 6.14. Cuadro gramatical de las formas verbales <i>está/n</i> y <i>hay</i> . <i>Prisma A1</i> , p. 34.....	82
Figura 6.15. Ejercicio de transformación. Cuaderno de ejercicios, <i>Prisma A1</i> , p. 56.....	83
Figura 6.16. Autoevaluación de la Unidad 2. <i>Prisma A1</i> , p. 36.....	83
 CAPÍTULO 7: Propuesta didáctica	
Figura 7.1. Presentación de la forma lingüística: <i>artículo indefinido</i>	86
Figura 7.2. Relación entre forma y significado de los <i>artículos indefinidos</i>	87
Figura 7.3. Uso del <i>artículo indefinido</i>	88
Figura 7.4. Propuesta de <i>input</i> . Primera parte.....	89
Figura 7.5. Muestra de <i>input</i> . Segunda parte.....	89
Figura 7.6. Presentación de la forma lingüística: <i>artículo definido</i>	90
Figura 7.7. Presentación del significado del <i>artículo definido</i>	91
Figura 7.8. <i>Artículo definido</i> con valor de <i>unicidad</i>	91
Figura 7.9. Imagen para explicar el <i>artículo definido</i> con valor de <i>unicidad</i>	92
Figura 7.10. Explicación de la contracción de los <i>artículos definidos</i>	94
Figura 7.11. Práctica de la contracción de los <i>artículos definidos</i>	95
Figura 7.12. Práctica de las excepciones de contracción del <i>artículo definido</i> . Ejemplo 1.....	95
Figura 7.13. Práctica de las excepciones de contracción del <i>artículo definido</i> . Ejemplo 2.....	95
Figura 7.14. Imagen para trabajar las contracciones del <i>artículo definido</i>	96
Figura 7.15. Valor del sustantivo sin artículo (<i>artículo /Ø/</i>): <i>cantidad indeterminada</i>	97
Figura 7.16. Resumen de los contenidos gramaticales de la Unidad 4, <i>Español en Marcha 1</i>	99

ABREVIATURAS UTILIZADAS

ASL	Adquisición de segundas lenguas
CFS	Conexión de forma y significado
DELE	Diploma de español como lengua extranjera
ELE	Español como lengua extranjera
FF	Foco en la forma
GC	Gramática cognitiva
GrOp	Gramática operativa
IE	Input estructurado
IL	Interlengua
IP	Instrucción de procesamiento
IT	Instrucción tradicional
LC	Lingüística cognitiva
LE/L2	Lengua extranjera/segunda
LM/L1	Lengua materna
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>
PI	Procesamiento del input

Agradecimientos

A mi tutora, Blanca Palacio Alegre, por su disponibilidad constante, su atención y consejos.

A Joanna Sienkiewick y a Urszula Lajkowska por su ayuda en la traducción de los textos.

A Iñaki Tarrés por el interés mostrado en este trabajo desde el primer momento.

A mis padres y a Tomasz, por su paciencia infinita y por su apoyo incondicional.

Resumen

Investigaciones recientes, como las realizadas por Denst-García (2006) y Fernández (2010), confirman la dificultad que presenta para aprendientes polacos la adquisición de la categoría gramatical del artículo, forma lingüística inexistente en su lengua materna. A su vez, Tarrés (2002) comprueba que el solo contacto con la lengua meta y sin análisis metódico del *input* no permite llegar a integrar su uso en el discurso que producen.

Conscientes de la importancia que presenta la instrucción gramatical para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de dicha categoría gramatical, el presente trabajo se propone un doble objetivo, en primer lugar, analizar el tratamiento didáctico que recibe la forma lingüística del artículo en cuatro manuales de nivel inicial (A1-A2): *Aula internacional 1*, *En acción 1*, *Español en marcha 1* y *Prisma A1* con el fin de detectar las posibles carencias o aspectos mejorables y, en segundo lugar, realizar una propuesta didáctica para suplir las carencias detectadas. Para lograr este objetivo se ha diseñado una ficha de análisis que permite desvelar cuál es el tipo de instrucción gramatical, el objetivo lingüístico y el objetivo metodológico de las actividades dedicadas al artículo de las actividades contenidas en los citados manuales. En definitiva, se indaga en las decisiones que han tomado los autores de los materiales para trabajar el artículo en un nivel A1.

Establecidas estas bases, se presenta una propuesta didáctica basada en el Foco en la Forma –en concreto, en la Instrucción del Procesamiento del *input*– desde un enfoque cognitivo (los valores operativos de la categoría gramatical del artículo propuestos por Montero (2011) en su trabajo). Esta propuesta promueve la conexión de dichas formas lingüísticas y sus significados, con el propósito de proporcionar a los aprendientes una comprensión de la gramática que les permita controlar su propio aprendizaje y construir significados basados en su intención comunicativa. La elección de la instrucción explícita y el enfoque cognitivo nace de los resultados obtenidos en numerosas investigaciones sobre adquisición de lenguas (Cadierno (2008) o Llopis-García (2009a), entre otras), en las que se han demostrado los beneficios de la instrucción explícita de la gramática para el proceso de aprendizaje del alumno y la posibilidad de acceder con mayor efectividad a los estudiantes a través de un acercamiento significativo al artículo.

Palabras clave: artículo, totalidad/unicidad, referencialidad, identificabilidad, singularidad/exclusividad, instrucción formal, gramática cognitiva, gramática operativa, foco en la forma.

Abstract

Recent researches, such as those made by Denst-García (2009) and Fernández (2010), confirm the difficulty that polish learners present for the acquisition of the grammatical category of the article because it does not exist in their mother tongue. At the same time, Tarrés (2002) checks that just the contact with the target language without methodical analysis of the input is not enough to integrate its use in speech that they produce.

Due to the awareness of the importance that grammar instruction presents for the improvement of the teaching and learning of this grammatical category, this paper proposes a double objective, first of all, it pretends to analyze the didactic treatment given the linguistic form of the article on four students' book of initial level (A1-A2): *Aula internacional 1*, *En acción 1*, *Español en Marcha 1* y *Prisma A1* in order to find possible deficiencies or areas for improvement and, as well as this, make a didactic proposition to fill identified gaps. A table of analysis that allows you to reveal what type of grammatical instruction, the linguistic goal and the methodological objective of activities dedicated to the article of the activities contained in these manuals is designed so as to achieve this goal. To sum up, it explores decisions that the authors of materials have taken to approach the article at a level A1.

Established these bases, a didactic proposal is developed based on the focus on form –in particular, on the instruction of the processing the input- a cognitive approach (the values operative of the grammatical category of the article proposed by Montero (2011) in her work). This proposal promotes the connection of these linguistic forms and meanings, in order to give a comprehension of grammar that enables to learners to control their own learning and build their communicative intention-based meanings. The choice of explicit instruction and the cognitive approach come from results obtained from many researches on language acquisition (Cadierno (2008) or Llopis-García (2009a)), among others that proved the benefits of explicit instruction of grammar to the learning process of the student and the possibility for students to access more effectively through a meaningful approach to the article.

Key words: article, whole/uniqueness, referentiality, identifiability, singularity/exclusivity, statement formal, operational grammar, cognitive grammar, focus on form.

1. Introducción

El propósito de nuestro trabajo es observar y analizar el tratamiento didáctico que recibe la categoría gramatical del artículo en una muestra de materiales seleccionados de Español como Lengua Extranjera (ELE) de nivel inicial (A1-A2), con el fin de detectar las carencias y los aspectos mejorables para la posterior realización de una propuesta didáctica de mejora.

El punto de partida para la elección del tema que nos ocupa nace de la experiencia personal de la investigadora como profesora de ELE en un centro privado de Polonia, junto a reflexiones y conversaciones mantenidas con otros profesores que imparten clase en el mismo país.

Durante este tiempo como docente se han observado confusiones en el uso del artículo tanto por los estudiantes del propio centro, como por otros aprendientes de fuera de la institución, por ejemplo, en la realización de los exámenes del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), a los que se presentan candidatos de diversas instituciones y escuelas.

A su vez, algunos profesores reconocen su desorientación respecto al tema y, a la hora de explicar la complejidad del artículo en español, se constata hasta qué punto pueden variar dentro de un grupo de profesores de la misma institución los puntos de vista sobre el modo de presentar esta cuestión lingüística y el tipo de explicaciones gramaticales que se ofrecen. Sea como fuere, se observa, por lo general, una baja dedicación al tema por parte de los docentes.

Hay que destacar que nuestra lengua suele presentar dificultades gramaticales comunes a la mayoría de estudiantes de ELE, sea cual sea su nacionalidad. En el caso de los hablantes de lenguas eslavas, se acentúan esos problemas y se presentan grandes dificultades que para otros estudiantes de lengua materna (LM) no eslava no plantearían apenas problemas.

En el caso de los polacos podemos centrarnos especialmente en los siguientes puntos de conflicto: artículos, concordancia de género y número, tiempos del pasado, *ser* y *estar*, determinantes y pronombres, preposiciones, subjuntivo y confusiones verbales (De la Cava y Sesmilo, 2007, p. 422).

Sin embargo, nuestro objeto de estudio será tan solo el primero de ellos, los artículos. En la mayoría de las lenguas eslavas¹ no encontramos lo que

¹ Excepto el búlgaro, ya que esta lengua posee la categoría gramatical de artículo.

gramaticalmente denominados artículo, ya sea determinado o indeterminado: este es el caso del polaco. A su vez, partimos de la situación de que muchos nativos estudian español como primera lengua extranjera (LE) y no tienen ningún referente de otra lengua en el que apoyarse para su uso.

Es evidente que la utilización del artículo supone ya un problema en los aprendientes de español de diversas LM, sin embargo, en hablantes eslavos la dificultad se acrecienta. Basta como muestra de ello el hecho de que encontramos estudiantes de niveles superiores o de perfeccionamiento que cometen errores a la hora de seleccionar el uso del artículo o la ausencia del mismo. Usan frecuentemente el artículo en construcciones como **la una chaqueta*, **un otro ejemplo*, etc. La ausencia de este referente en su lengua, unido a que su uso incorrecto en español ni dificulta ni impide la comunicación, hace que esta cuestión se prorrogue en el tiempo y se relegue a un nivel secundario en pro del aprendizaje de las formas verbales y de otros puntos gramaticales cuyo desconocimiento impedirían una comunicación eficiente.

Por todo lo expuesto, consideramos necesario continuar investigando en esta área de la gramática, en la instrucción y tipo de actividades dedicadas al artículo en los manuales de ELE. Es un campo abierto, puesto que nuestra experiencia docente nos ha demostrado que si encontramos algún espacio dedicado al artículo en los materiales, este está centrado sobre todo en el aspecto morfológico, que resulta trivial en comparación con el sintáctico y no abastece en ningún caso las necesidades de los estudiantes polacos.

El resultado: los alumnos eslavos que dominan el español, incluso a nivel superior, tanto en el aspecto léxico, como en el fonético y el gramatical, siguen cometiendo errores de nivel básico respecto al uso del artículo. Es a esta necesidad a la que intentamos atender con este trabajo.

Conviene destacar que en el presente trabajo consideramos necesario el acercamiento a la Gramática Cognitiva (GC) por su capacidad de poner de manifiesto el carácter simbólico del lenguaje, pues de esta manera y dentro de una perspectiva de enseñanza de una segunda lengua (L2), investigaciones como la de Llopis-García (2009a), entre otras, han demostrado que este acercamiento es capaz de acceder con mayor efectividad a los estudiantes, ya que se considera la gramática como un instrumento capaz de explicar y describir exactamente cuáles son los mecanismos necesarios para construir significados.

En el caso concreto de la adquisición del artículo, es importante comprender este cambio para poder buscar un valor de operación dentro de una instrucción que sea capaz de permitir a los estudiantes establecer relaciones entre forma y significado de

una manera lógica y coherente, sin olvidar nunca la relación indisoluble entre estos. Numerosas investigaciones en adquisición de lenguas ya han demostrado lo beneficioso que supone en el proceso de aprendizaje del alumno la instrucción explícita de la gramática².

El presente estudio se divide en seis grandes secciones formadas por ocho capítulos en total y por un apartado donde se recogen las referencias bibliográficas y anexos. La primera sección describe el contexto de trabajo en el que se desarrolla la investigación e incluye el presente capítulo.

La segunda sección, compuesta por el Capítulo 2, se propone efectuar una revisión de los trabajos afines a nuestra investigación realizados en los últimos años. En primer lugar se presentará una síntesis descriptiva de las mismas, siempre en relación con el tema que nos ocupa, y se concluirá este capítulo indicando las similitudes y diferencias de nuestro estudio respecto a los anteriores, así como los vacíos en el campo de investigación que esperamos cubrir.

La tercera sección, dividida en dos capítulos, da cuenta del marco teórico utilizado. Por un lado, en el Capítulo 3 efectuaremos una revisión del lugar que actualmente ocupa en la investigación de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) la *instrucción* formal de gramática y presentaremos las tendencias que constituirán la base de nuestra investigación. Para ello, en primer lugar trataremos la noción de ASL así como de *instrucción* gramatical. En segundo lugar, se atenderá al papel que desempeña la explicación explícita en esta última. En tercer lugar, abordaremos la *instrucción* gramatical con especial atención a la utilidad de las metodologías de Foco en la Forma (FF) en general y de la Instrucción de Procesamiento (IP) en particular para la práctica de estructuras en el aula. De este modo se planteará la unión metodológica de ambas, propuesta por Llopis-García (2009b), para promover la conexión de formas lingüísticas y sus significados. En cuarto lugar, se introducirá la Gramática Cognitiva (GC) aplicada a ELE. Con el objetivo de no dejar el Capítulo 3 a la mera descripción de conceptos abstractos, describiremos el tratamiento que se hace de los artículos en la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2005) para ejemplificar el enfoque Operativo de la GC para la enseñanza explícita de formas meta en ELE. Por último, se reflexionará sobre el importante papel que desempeña el trabajo cooperativo entre profesores e investigadores para la mejora de la ASL y se ofrecerán las conclusiones extraídas sobre todo lo expuesto, que justificarán la elección de este marco teórico para llevar a cabo el diseño de nuestra investigación.

² Así lo demuestran, entre otros, los trabajos realizados por Ruiz Campillo (1998) en cuanto a la creación de un modelo operativo para la enseñanza significativa del sistema verbal o Llopis-García (2009a) para la enseñanza de la selección modal.

Por otro lado, el Capítulo 4 dedicado a la determinación se divide en dos grandes apartados, en los que se propone presentar, en primer lugar, la determinación en español a partir de una aproximación teórica en busca de los valores de operación³ de las unidades lingüísticas objeto de nuestro estudio (el artículo *el/la/los/las*, el artículo */Ø/* y el numeral *un/una/unos/unas*) y, en segundo lugar, presentar la determinación en polaco. En la primera parte del Capítulo 4 se revisará la concepción del artículo como categoría gramatical. A continuación, se mostrarán los valores del artículo (*el/la/los/las*), entre los que se presentarán los conceptos de *referencia*, *identificabilidad* e *inclusividad*, necesarios para la comprensión de los valores asignados por Montero (2011). Igualmente, se presentarán las interpretaciones genéricas así como las específicas, trataremos los valores del artículo */Ø/* y presentaremos los términos *concepto*, *propiedad* y *cantidad*. A su vez, analizaremos la atribución de propiedades dentro de la cual se encuentran las construcciones atributivas y los complementos directos del verbo *tener*. Seguidamente, hablaremos del valor indefinido, indeterminado y numeral de *un(o)/una*, así como los de *unos/unas*. Para concluir, presentaremos un cuadro conceptual en el que se recogerán los valores operativos presentados, los cuales constituirán uno de los pilares de nuestro trabajo. La segunda parte del Capítulo 4, el apartado dedicado a la determinación en polaco, se propone presentar los mecanismos de determinación existentes en dicha lengua.

La cuarta sección de nuestro trabajo, dedicada a la investigación empírica, se divide en tres capítulos. En primer lugar, el Capítulo 5 se propone efectuar una descripción de los objetivos que pretendemos alcanzar con nuestro estudio para realizar a continuación una presentación y justificación del corpus de análisis y, finalmente, una descripción de la elaboración de la plantilla de análisis, definiendo los criterios seleccionados para ella. En segundo lugar, el Capítulo 6, la parte principal de la sección, se dedicará al análisis de los manuales en el que se ofrecerá un resumen crítico. Por último, el Capítulo 7 será el encargado de mostrar las consideraciones para el diseño de la propuesta de mejorar y de presentar dicha secuencia didáctica, para finalizar presentando algunas de las conclusiones extraídas a lo largo de su realización.

³ “Por ‘valor de operación’ entendemos todo rasgo o conjunto de rasgos de carácter semántico-funcional inherente/s a un determinado signo o recurso lingüístico y, por lo tanto, actualizados sin excepción en todos los contextos de uso donde éstos intervienen, independientemente de los valores discursivos o pragmáticos que puedan conllevar de forma complementaria” (Montero, 2011, p. 1). Conviene destacar que por una parte, la perspectiva adoptada por la autora parte de una serie de convicciones vinculadas a una visión cognitiva del lenguaje en tanto representación de figuras y procesos cognitivos. Por otra parte, la autora apunta hacia una propuesta didáctica basada en los valores de operación de los citados elementos como punto de partida.

La quinta sección del trabajo, formada por el Capítulo 8, se propone, en primer lugar, presentar las conclusiones generales a las que llegamos tras el análisis de la muestra de manuales y la elaboración de la propuesta didáctica. En segundo lugar, se presentan las líneas de investigación abiertas orientadas al aula, entre las que destacamos una investigación cuyo objetivo sea el diseño de materiales adaptados pedagógicamente desde la gramática cognitiva para la enseñanza significativa del artículo en español. Para finalizar, en la sexta y última sección presentamos un apartado bibliográfico en el que se recogerán todas las obras citadas y los anexos.

2. Revisión del estado de la cuestión

2.1. Introducción

El presente capítulo se propone efectuar una revisión de las investigaciones afines a nuestro estudio realizadas en los últimos años. En primer lugar se presentará una síntesis descriptiva de las mismas, siempre en relación con el tema que nos ocupa, y se concluirá este capítulo indicando las similitudes y diferencias de nuestro estudio respecto a los anteriores, así como los vacíos en el campo de investigación que esperamos cubrir.

2.2. Investigaciones

Las dificultades que entraña el uso del artículo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE a aprendientes de español, cuyo sistema de determinación es diferente a éste, han llevado a la realización de numerosos estudios sobre el tema. Este es el caso del polaco.

Tarrés (2002) presenta una investigación cuyo objetivo se plantea en términos de adquisición en el aula y su objeto es el discurso en español producido por los estudiantes polacos de ELE del Instituto Cervantes de Varsovia. El tema se centra en la categoría gramatical, el artículo, objeto de nuestro estudio e inexistente en la lengua materna de los estudiantes. Se propone una hipótesis que la investigación intenta demostrar: dado que se trata de un tema poco trabajado explícitamente tanto en clase como en los materiales disponibles y que es un elemento que aparece desde el principio en el proceso de adquisición del español por parte de los estudiantes. Los aprendientes pueden llegar a integrar sus usos en el discurso que producen a partir del contacto con la lengua meta y sin análisis metódico del *input*. Para dar respuesta a ella, se diseñó un instrumento para recabar datos que fueran suficientemente claros, explícitos y fiables del uso del artículo por los informantes. Dicho instrumento debía plantear situaciones de uso obligatorias, por lo que la base para su diseño partió de dos fuentes: la descripción del uso del artículo en español, y la comparación entre el sistema del español y el del polaco en relación con las distintas funciones que cubre esta categoría. Una vez diseñado dicho instrumento, se realizaron entrevistas de unos treinta minutos a informantes de distintos niveles de adquisición. A partir de ellas se

confeccionaron tablas de datos para un análisis cuantitativo, que fue completado con un análisis cualitativo.

Todo ello llevó a una conclusión inesperada por el investigador en el momento de definir la hipótesis inicial: si el sólo contacto con la lengua meta no garantiza la adquisición de un categoría inexistente en la lengua del estudiante y la adquisición de dicho elemento está íntimamente ligada al desarrollo de otro tipo de habilidades (en concreto de tipo pragmático), los estudiantes precisarán de algún tipo de refuerzo que persiga dos fines: por un lado, la conciencia de la existencia e importancia de ese elemento, pues la ausencia del artículo en su idioma les inmuniza contra él; y por otro lado, su adecuada presentación y práctica en situaciones que pragmáticamente supongan un uso claramente obligatorio del artículo. Conclusión que cambió la perspectiva desde la que inicialmente se había planteado el estudio.

Cuatro años más tarde, Fernández (2006) presenta un trabajo que es ante todo un intento de facilitar el camino a los aprendientes polacos de ELE. En su estudio se presenta una descripción de los errores interlingüísticos léxicos, morfosintácticos y ortográficos en el lenguaje escrito. A partir de esta descripción se estudia cuál es la importancia de cada uno de estos errores, cuál es su origen y cómo evitarlo, para así aportar más información que puede ser de gran ayuda a la hora de preparar materiales específicos para los aprendientes polacos.

En la primera parte del trabajo se revisan diferentes conceptos derivados de las distintas formas de favorecer la adquisición y el aprendizaje de lenguas segundas. Los primeros cuatro capítulos versan sobre el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua y los conceptos derivados de estos y en estos aspectos se basa la investigación. La segunda parte presenta la investigación empírica, con resultados, estadísticas, conclusiones y aportaciones didácticas que puedan mejorar el nivel de aprendizaje.

A continuación presentamos las conclusiones de Fernández (2006) que se relacionan con nuestro objeto de estudio, el artículo. En primer lugar las cifras presentadas⁴ muestran cómo el artículo es un punto de especial dificultad en el aprendizaje y adquisición del español para los aprendientes polacos⁵, tanto por el número total de errores como por su persistencia, debido en gran medida al hecho de no encontrar equivalente en su LM de la misma categoría. La mayor dificultad se

⁴ En dicha investigación los artículos suponen el 18,39% de los errores morfosintácticos y el 11,41% si tenemos en cuenta los léxicos y ortográficos, siendo además, la segunda categoría tras los verbos en porcentaje mayor. Otro dato muy significativo es su presencia constante, ya que aparece en casi la totalidad de los textos analizados.

⁵ En Tarrés (2002) se hace hincapié en esta dificultad y de hecho se afirma que los aprendientes polacos no llegan a un nivel de uso correcto que se pueda considerar como adquisición.

encuentra en el uso y la omisión incorrecta del artículo, siendo en el artículo determinado sobre el que recae el mayor número de errores. Los errores motivados por la oposición entre el artículo determinado y el artículo indeterminado son cuantiosamente menores.

Los principales puntos conflictivos son los referidos al uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados (ej. **Hace el sol*) y a la omisión del artículo en sustantivos determinados (ej. **Me gustan fresas*). En el primer caso las cifras mejoran, sin embargo, no significativamente, mientras que en el segundo caso las cifras empeoran entre el segundo curso y el tercero. Es, por lo tanto, un caso de especial interés ya que los errores son fosilizables. Lo mismo ocurre con el uso innecesario del artículo determinado en construcciones introducidas por la preposición *de* (ej. **Una mesa de la madera*). Las cifras evolucionan de forma negativa.

Fernández (2010) continúa su investigación apuntando a que uno de los factores que favorecen la frecuente aparición de errores es el hecho de que los artículos son partículas gramaticales sin significado referencial, como las preposiciones o muchos marcadores discursivos. Es decir, no poseen un significado que pueda tener equivalente en una representación real del mundo, por lo que su uso debe ser estudiado dentro de un contexto. Si el contexto requiere el uso de una lengua extranjera, los efectos pueden derivar no solo en un amplio número de errores gramaticales, sino también de carácter pragmático.

Por lo tanto, con su estudio se pretende mostrar mínimamente como la descripción exclusiva desde un punto de vista gramatical, no siempre explica con suficiente profundidad fenómenos en los que se vulneran algunas reglas. Fernández indica que en estos casos se debe recurrir a otras posibles explicaciones que nos permitan definir el significado último pretendido por el emisor, la pragmática nos aporta esta posible explicación al intentar describir no solamente la relación entre palabras sino también la relación entre palabras y contexto real⁶.

Castañeda y Alonso (2009) se proponen indagar qué ventajas puede suponer para la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera o segunda lengua la consideración de los recursos gramaticales desde los puntos de vista de la lingüística cognitiva por un lado y de la pragmática por otro. Para ello plantean la descripción de

⁶ El autor sigue la línea de trabajo iniciada por Garachana (2008), quien parte del hecho de que el artículo es una palabra no totalmente gramaticalizada en español, lo que se traduce en un empleo no obligatorio de esta pieza en los contextos nominales. La autora afirma que la posibilidad de alternar entre contextos con presencia y contextos con ausencia de artículo es reutilizada por los hablantes a fin de conseguir unos efectos de sentido concretos que remiten al ámbito de lo pragmático-discursivo. Su trabajo se ocupa de tales valores pragmáticos, con el objetivo de proporcionar unas claves para la interpretación de dichas construcciones a fin de facilitar la explicación del uso del artículo en la clase de ELE.

unos cuantos casos bastante representativos de la gramática del español a la luz de la concepción cognitivo-funcionalista e intentan sacar conclusiones de cara a la práctica pedagógica centrada en la gramática.

En cuanto a la categoría gramatical objeto de nuestro estudio, el artículo, los autores describen la oposición artículo definido/artículo indefinido a partir de los ejemplos: *coge la servilleta/coge una servilleta*. A la hora de reconstruir todos los contextos que generan dichos enunciados, optan por la asociación a la función discursiva como instrumento de reconstrucción (primera y segunda mención). Además, los autores señalan que tampoco es necesaria la presunción estricta de la mención explícita, puesto que en otro ejemplo mencionado en su estudio, *ponte la servilleta*, lo que realmente se presupone es el conocimiento compartido por parte de los hablantes sobre la servilleta sin ser necesaria una mención anterior.

Por otro lado, en muchas ocasiones el uso del definido parece imponerse no tanto por razones discursivas sino por la condición única del objeto al que se hace referencia. Los autores lo ejemplifican con la pregunta *¿cuál es la servilleta más resistente del mercado?*, en la que se valora la unicidad por encima de la identificación ostensible como elemento de selección. De esta manera, los autores dan cuenta del rendimiento discursivo de la elección del artículo definido, que aunque puede resultar extremadamente omnipresente, no es más que un ejemplo concreto de un valor de mayor alcance: la expresión de la identificación unívoca e inequívoca de un objeto frente a todos los demás por medio del artículo definido. Es aquí donde los autores otorgan a esta operación de representación ideativa un carácter básico. De tal manera que “la señalización lleva aparejada la unicidad (univocidad) e implica la capacidad de identificación del objeto por parte del hablante y el oyente, es decir, el acceso de ambos a un espacio abstracto poblado de objetos (carácter inequívoco)” (Castañeda y Raya, 2009, p.13).

Se puede recapitular todo lo mencionado en una primera aproximación de modelo operativo de colocación espacial para el artículo, donde se identifique la categoría artículo con tres manifestaciones o representaciones formales: artículo cero, *el* y *un*. Las tres posibilidades de colocación nominal se reorganizarán en función de la percepción que tengamos del objeto, ya sea virtual (artículo cero), aproximada (*un*) o positiva (*el*).

Denst-García (2006) realiza una investigación en la que se intenta llamar la atención sobre el artículo español, un aspecto gramatical bastante olvidado en la enseñanza de ELE, según la autora, y al mismo tiempo muy complicado para hablantes eslavos, como ya se había observado y comprobado en investigaciones anteriores. La autora parte de la observación de que los alumnos en cuestión que

dominan español incluso a nivel superior, tanto en el aspecto léxico, como en el fonético y el gramatical, siguen cometiendo errores de nivel básico respecto al uso del artículo. En este estudio la lengua de referencia es el ruso, sin embargo, está comprobado que los problemas de los hablantes de las restantes lenguas eslavas (exceptuando el búlgaro) son parecidos. El objetivo de la investigadora consiste en presentar la complejidad del problema en la visión contrastiva, es decir, presentar mecanismos que rigen el uso del artículo en español (o incluso más que mecanismos, las posibilidades y restricciones al respecto), y su posible equivalencia o ausencia en ruso. Algunas de las conclusiones a las que se llega tras la realización del estudio son las siguientes:

- El número de casos en los que se expresa el artículo es muy bajo. Parece que el nativo de ruso u otra lengua eslava (excepto búlgaro) en la lógica de su lengua no encuentra imprescindible expresarlo. El matiz expresado en las tres variantes expresadas por *¿Has tomado café/un café/el café?* carece de importancia para el alumno en cuestión.

- No es el único aspecto gramatical en español que no tiene equivalencia en ruso, sin embargo, es uno de los pocos que está tratados muy por encima en la enseñanza de ELE.

Un año más tarde Lewandowski (2011) publica un trabajo cuyo objetivo es descriptivo y consiste en averiguar los mecanismos morfosintácticos que cubren los usos más básicos de la determinación en polaco⁷, tomando como punto de partida el castellano. Entre estos mecanismos se observan los siguientes:

1) Por una parte, en la lengua polaca el orden de constituyentes ofrece una posibilidad para expresar la definitud o indefinitud del grupo nominal: ej. *Pociąg się zbliżał.* “Se acercaba el tren.” / *Zbliżał się pociąg.* “Se acercaba un tren.”⁸

2) Por otra parte, el aspecto y el caso pueden determinar/determinan su especificidad o inespecificidad. En cuanto al aspecto, los predicados perfectivos se combinan con sintagmas nominales específicos, tanto definidos como indefinidos: ej. *Piotr przeczytał książkę.* “Piotr ha leído un/el libro”; el sustantivo “libro” es específico, se trata de un libro concreto, sea definido o indefinido. Sin embargo, los predicados imperfectivos se combinan con sintagmas nominales inespecíficos: ej. *Piotr czytał książkę.* “Piotr leía un libro”; el sustantivo *libro* no tiene un referente concreto en la realidad extralingüística, se refiere más bien a un tipo de entidad, es inespecífico. En lo referido al caso, los grupos nominales en acusativo denotan una entidad específica

⁷ Por cuestiones de espacio el autor señala que se centra solamente en señalar el estatus denotativo definido/indefinido y específico/inespecífico del grupo nominal. Por lo tanto, se deja de lado otros valores, tales como por ejemplo el uso genérico o enfático. Tampoco se trata el tema del artículo neutro “lo”.

⁸ No obstante, se comprueba que esta regla no es del todo sistemática, (vid. Lewandowski, 2011, pp. 5-6).

(definida o no): ej. *Przynieś mi wodę*. “Tráeme un/el agua”; mientras que los grupos nominales en genitivo denotan una entidad carente de delimitación y, por lo tanto, una entidad inespecífica (carente de un referente concreto en la realidad extralingüística: ej. *Przynieś mi wody*. “Tráeme agua”).

Otro nivel de la lengua importante a la hora de analizar los recursos que cubren el uso del artículo en las lenguas que carecen de tal entidad gramatical es el nivel léxico. El autor señala que los pronombres demostrativos en polaco en muchas ocasiones pierden su valor deíctico, adquiriendo un valor muy parecido al del artículo definido (no conservan su valor de indicar la proximidad espacial o temporal de lo denotado al hablante, sino que pasan a codificar tan solo la definitud del grupo nominal). En cuanto a los pronombres indefinidos, se observa que éstos guardan estrecha relación con la inespecificidad del grupo nominal más que con su indefinitud⁹.

El trabajo de Montero (2011) constituye una aproximación teórica de corte cognitivo en busca de los valores de operación del artículo *el/la/los/las*, el artículo */Ø/* y el numeral *un/una/unos/unas*. Por *valor de operación* se entiende todo rasgo o conjunto de rasgos de carácter semántico-funcional inherente a un determinado signo o recurso lingüístico y, por lo tanto, actualizados sin excepción en todos los contextos de uso donde éstos intervienen, independientemente de los valores discursivos o pragmáticos que puedan conllevar de forma complementaria. La perspectiva adoptada parte de una serie de convicciones vinculadas a una visión cognitiva del lenguaje en tanto a representación de figuras y procesos cognitivos y apunta hacia una propuesta didáctica basada en los valores de operación de los citados elementos como punto de partida.

En la Figura 2.1 ofrecemos una visión global de los valores inherentes¹⁰ a cada uno de los tres elementos a la que se llega tras la investigación.

ARTÍCULO	NUMERAL	ARTÍCULO /Ø/
Valor inclusivo	Valor exclusivo	Valor conceptual
Totalidad/unicidad	Singularidad/exclusividad	± Atribución de propiedades
Valor referencial	Valor referencial	Valor no referencial
Identificabilidad		

Fig. 2.1. Valores inherentes del *artículo*, *numeral* y *artículo /Ø/*. (Montero, 2011, p.26)

⁹ Para más detalles, remitimos al lector interesado en el tema a Mindak (1987).

¹⁰ La definición de los valores operativos especificados para cada una de estas posibilidades de actualización nominal queda explicitada en Ruiz Campillo (1998) y Montero (2011).

Como se desprende la Fig.2.1 el *artículo el* es el objeto es accesible para el oyente, quien debe inspeccionarlo en el momento de la comunicación en curso. Esto significa que el referente de los objetos representados mediante este colocador debe seleccionarse de entre todos los objetos que en la configuración espacial activada esté sometido a contacto. Por consiguiente, la naturaleza referencial de los objetos debe ser identificable de forma unívoca. De tal manera que la señalización lleva aparejada la unicidad (univocidad) e implica la capacidad de identificación del objeto por parte del hablante y el oyente, es decir, el acceso de ambos a un espacio abstracto poblado de objetos (carácter inequívoco). El valor principal sería la unicidad o inclusividad, es decir, presentar a los referentes singulares como si fueran entidades únicas y los referentes plurales como si fueran totalidades absolutas.

Artículo un: el objeto se coloca en cualquier lugar que el oyente sea capaz de prospeccionar en virtud de su conocimiento enciclopédico del mundo del amplio espacio efectivo que rodea al evento de comunicación. Desde un punto de vista receptivo, el hablante proyecta el objeto en un espacio circundante donde el oyente efectuará una aproximación al objeto referido. Se trata entonces de una identificación aproximada, información nueva, referente accesible, sin embargo, no restringido.

Artículo cero: el objeto se coloca en el espacio virtual, y queda limitado tan sólo a la pura mención del objeto, que consiste en una especie de retrospectión hacia los dominios lingüísticos donde se identifica forma y su respectivo contenido simbólico. Así, el oyente extrae el significado referencial del objeto de su “diccionario mental”. Otros valores asociados al artículo cero serían la idea de *cuantificación indeterminada o imprecisa* (asociada a los nombres en plural o a los continuos en singular) e idea de *conjunto de propiedades léxicas* (asociada a los nombres discontinuos en singular).

Por lo tanto, el vínculo más fuerte es el que se establece entre el artículo y el numeral. Principalmente debido a la oposición entre el valor de inclusividad de uno y el valor de exclusividad del otro, aunque también debido al hecho de compartir un pequeño ámbito a través del valor referencial que ambos confieren al nombre.

Por su parte, numeral y artículo /Ø/ aparecen como categorías contiguas y ligeramente opuestas en la medida en que ambas pueden actualizar valores de cuantificación de tipo singularizador en un caso e indeterminado en otro, sin embargo, no comparten ningún ámbito de acción.

Por último, destaca la distancia que media entre el artículo y el artículo /Ø/, entre los que no se percibe ningún tipo de relación, ni de oposición ni de semejanza. Esta distancia es, curiosamente, la que menos atención recibe en la enseñanza de ELE a pesar de que, en opinión de Montero (2011) es una de las claves para superar las dificultades que entraña el uso del artículo. Las tesis que se presentan están

pendientes de una propuesta de aplicación didáctica que permita poner a prueba su *operatividad* en los términos de la *gramática pedagógica u operativa*.

Santiago (2013) también presenta un acercamiento a la enseñanza significativa del artículo desde el punto de vista de la gramática cognitiva, teniendo en cuenta por un lado, la importancia que la GC ha ido adquiriendo en los últimos años en el conocimiento lingüístico, y por otro lado, el potencial pedagógico de la gramática cognitiva y todas las implicaciones didácticas que esto conlleva. En este sentido, investigaciones recientes que pretendían resolver la problemática de la adquisición de aspectos como la selección modal (Llopis-García, 2009a) o temporal (Ruiz Campillo, 1998) han demostrado con estudios empíricos en el aula la validez y eficacia de la gramática desde una perspectiva cognitiva (y su aplicación didáctica) a partir de la creación de modelos operativos.

Siguiendo esta aproximación, y teniendo en cuenta el modelo operativo propuesto por Ruiz Campillo (1998) y Montero (2011), Santiago (2013) intenta diseñar una primera aproximación de modelo operativo de colocación espacial para el artículo.

Lo que se quiere ante todo es poner de relieve la necesidad de un acercamiento a la GC por su capacidad de poner de manifiesto el carácter simbólico del lenguaje. De esta manera, y dentro de una perspectiva de enseñanza de una L2, este acercamiento es capaz de acceder con mayor efectividad a los estudiantes, ya que se considera la gramática como un instrumento capaz de explicar y describir exactamente cuáles son los mecanismos necesarios para construir significados.

En el caso concreto de la adquisición del artículo es importante comprender este cambio que presenta la GC, mostrando el carácter simbólico del lenguaje, para poder encontrar un valor de operación dentro de la instrucción gramatical que sea capaz de permitir a los estudiantes establecer relaciones entre forma y sus significados de una manera lógica y coherente, sin olvidar nunca la relación indisoluble entre ambos.

Llopis-García (2009a) dentro del marco de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), pretende dar una perspectiva global de la enseñanza de gramática en el aula de lenguas extranjeras y de su evolución histórica. El objetivo es entender el lugar que la instrucción formal de gramática ocupa actualmente en la investigación y presentar sus últimas tendencias. Se plantea la unión metodológica del enfoque Operativo de ELE y la Instrucción de Procesamiento para promover la conexión de formas lingüísticas y sus significados, con el propósito de proporcionar a los aprendientes una comprensión de gramática que les permita controlar su propio aprendizaje y construir significados basados en su intención comunicativa.

Por último, Llopis-García et al. (2012) partiendo de todo lo expuesto en el párrafo anterior, presentan una visión innovadora y eminente práctica para el tratamiento de la

gramática dentro del proceso de aprendizaje y adquisición del español, considerando los inconvenientes que presentan distintos modelos aún presentes en las aulas y ofreciendo soluciones.

2.3. Conclusiones

Todas las investigaciones realizadas hasta el momento señalan el problema existente del uso inadecuado del artículo español por parte de los aprendientes cuyo sistema de determinación en su L1 es diferente al español.

Tanto Tarrés (2002), Garachana (2008) como Fernández (2010) indican la importancia de la enseñanza/aprendizaje de esta unidad lingüística desde la pragmática, puesto que la descripción exclusiva desde un punto de vista gramatical no siempre explica con suficiente profundidad fenómenos en los que se vulneran algunas reglas. En estos casos hay que recurrir a otras posibles explicaciones que nos permitan definir el significado último pretendido por el emisor. La pragmática nos aporta esta posible explicación al intentar describir no solamente la relación entre palabras sino también la relación entre palabras y contexto real.

Sin embargo, nosotros consideramos que las propuestas de trabajo de Castañeda y Alonso (2009), Llopis-García (2009a), Montero (2011) y Santiago (2013), siguiendo los principios de la GC, logran alcanzar también estos objetivos, ya que se atiende tanto al significado como a la intención comunicativa del emisor, y es en esta línea en la que se desarrollará nuestra investigación.

Partimos de la premisa de que la gramática responde al hecho esencial de transmitir significados, y que esto es siempre resultado de la elección del hablante. Es necesario, pues, que la gramática tenga en cuenta al hablante como constructor de significados, puesto que él sabe lo que quiere decir en todo momento. Por esta razón, coincidimos completamente con Llopis-García et al. (2012, p. 32) y con Santiago (2013) en la idea de que la gramática no es una cuestión de correcto/incorrecto, sino más bien de grado y dirección¹¹. Los nativos eligen entre un repertorio de formas movidos por la preocupación de transmitir lo más eficazmente posible su intención comunicativa. De ahí que sea necesario poner en práctica una gramática donde aparezcan opciones significativas e intencionales, si queremos que la gramática del aula se defina y se practique al igual que la gramática natural.

¹¹ Con estos términos no nos referimos a un sistema binario, sino a los términos graduales de un *continuum* entre lo posible y lo imposible, entre lo más y lo menos eficaz en términos de consecución mediante la forma del efecto comunicativo deseado. (Llopis-García, 2011, p. 5)

Llopis-García et al. (2012, p. 35) afirman que la gran aportación de la gramática cognitiva está en que la forma de procesar el mundo que tienen los hablantes de cualquier lengua extranjera se vuelve accesible y comprensible, dado que se unen las formas con sus significados. La gramática cognitiva constituye el mejor soporte para habilitar la búsqueda de significados gramaticales o valores de operación debido a que permite al estudiante un proceso de aprendizaje lógico, un instrumento imprescindible que enseña al alumno no solo a hablar sino a *pensar* para hablar.

Por lo tanto, un acercamiento cognitivo a la enseñanza de aspectos gramaticales supondrá para el alumno una mejora tanto en la percepción de las estructuras más complejas de la L2 como en su consiguiente manejo, comprensión y aprendizaje, de manera que se dirija al estudiante no tanto hacia el resultado de la elección gramatical como hacia la lógica que lo causa Llopis-García et al. (2012, p. 52).

Al hacer a los alumnos cómplices de la resolución de problemas, e incluso al dotarles de instrumentos capaces de hacerles cuestionarse las propias reglas que la gramática dicta, lo que conseguimos finalmente es acercarlos al descubrimiento de las lenguas como organismos vivos, alejadas de los estrictos y rígidos códigos gramaticales. En definitiva, el trabajo por parte del alumno se convierte ahora en algo significativo, en tanto que el origen de la instrucción es significativa e intuitivamente asimilable. De lo que se trata ahora es:

[...] de integrar la competencia lingüística en la competencia comunicativa, por lo que la exposición a los datos observables al alumno es fundamental y más aún si consideramos que el aprendizaje es más efectivo cuando el alumno realiza los análisis por él mismo, siendo la adquisición del lenguaje no una progresión lineal, sino cíclica, e incluso metamórfica, pues el alumno está constantemente reanalizando datos, reformulando hipótesis, etc. (Cifuentes, 1995, p. 79)

En síntesis, sería altamente necesaria y ventajosa una descripción gramatical de orientación cognitiva enfocada en el carácter representacional de las formas y las estructuras que unida a explicaciones fundamentadas en concepciones simbólicas configuracionales de la lengua permitiera abordar el problema de la adaptación pedagógica de las descripciones gramaticales desde una perspectiva mucho más accesible y efectiva para los alumnos de L2. (Santiago, 2010, p. 4) Esto es lo que pretendemos cubrir con nuestra investigación.

Por otro lado, Denst-García (2006) y Tarrés (2002) señalan la necesidad de crear conciencia en el aprendiente de la existencia e importancia del artículo, pues la ausencia de este elemento en su idioma les inmuniza contra él. Nuestra investigación se ocupará de comprobar si los manuales de ELE favorecen esta conciencia, aunque

la respuesta parece ser encontrada en la siguiente afirmación que realizan los investigadores, a la que aludimos en el párrafo siguiente.

A su vez, los autores destacan el escaso tratamiento que se hace de él en los manuales de ELE resultando insuficiente a la hora de responder a las necesidades de los aprendientes. Esta observación unida a nuestra experiencia nos mueve a seguir investigando en este campo.

Por lo tanto, el objetivo de nuestra investigación consiste en el análisis del tratamiento de esta unidad lingüística, el artículo, en cuatro manuales de ELE de nivel inicial. Esta análisis se llevará a cabo a partir de un diseño observacional, con el fin de comprobar los aspectos que pueden ser mejorables, y de la posterior realización de una propuesta didáctica, siguiendo la propuesta metodológica de Llopis-García (2009b) y los trabajos realizados por Montero (2011) y Santiago (2013).

3. La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas

3.1. Introducción

Este capítulo se propone efectuar una revisión del lugar que actualmente ocupa en la investigación de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) la *instrucción* formal de gramática y presentar las tendencias que constituirán la base de nuestra investigación. Para ello, en primer lugar trataremos la noción de ASL así como de *instrucción* gramatical. A continuación, se atenderá al papel que desempeña la explicación explícita en esta última. En tercer lugar, abordaremos la *instrucción* gramatical, con especial atención a la utilidad de las metodologías de Foco en la Forma (FF) en general y de la Instrucción de Procesamiento (IP) en particular para la práctica de estructuras en el aula. De este modo se planteará la unión metodológica de ambas, propuesta por Llopis-García (2009b), para promover la conexión de formas lingüísticas y sus significados. Seguidamente se introducirá la Gramática Cognitiva (GC) aplicada a la Enseñanza de Español (ELE).

Con el objetivo de no dejar el presente capítulo a la mera descripción de conceptos y argumentos, describiremos el tratamiento que se hace de los *artículos* en la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2005) para ejemplificar el enfoque Operativo de la GC para la enseñanza explícita de formas meta en ELE. Por último, se reflexionará sobre el importante papel que juega el trabajo cooperativo entre profesores e investigadores para la mejora de la ASL y se ofrecerán las conclusiones extraídas sobre todo lo expuesto, que justificarán la elección de este marco teórico para llevar a cabo el diseño de nuestra investigación.

3.2. La Adquisición de Segundas Lenguas¹²

La ASL es el campo de la Lingüística que trata el aprendizaje de una lengua diferente a la materna. Su ámbito de acción es variado y puede abordarse desde muchas perspectivas: psicología, sociología, análisis del discurso, ciencias cognitivas encargadas del procesamiento del lenguaje, pragmática, lingüística aplicada, así como, didáctica y aprendizaje de lenguas. En estrecha relación con estas dos últimas disciplinas, el marco teórico de la ASL reflexiona “sobre el conocimiento y la

¹² Para el desarrollo de este capítulo tomaremos como referencia a Llopis-García (2009b).

adquisición de una competencia y de una serie de habilidades que nos permiten hacer uso de un instrumento de comunicación que no somos capaces de aprender tal como aprendimos nuestra lengua materna” (Baralo, 1999, p. 7).

La asimilación de una Lengua Extranjera (LE) o L2, según Krashen (1985, 1989) puede darse de dos formas: o bien la lengua *se aprende* (es decir, conscientemente y a través de instrucción) o bien *se adquiere* (inconscientemente y a través de la exposición a *input* comprensible en la L2). Tarrés (2002, p. 79) señala que “el solo contacto con el idioma en contextos formales no garantiza la adquisición” del artículo. Por lo tanto, nuestra investigación se centrará en la instrucción gramatical, como vía necesaria para la mejora de la adquisición de dicha unidad lingüística en aprendientes polacos.

Al contrario de lo que pueda pensarse al encontrar la vasta colección de bibliografía e investigación en el campo¹³, la ASL es en realidad una disciplina bastante joven. Sus orígenes se estiman a finales de los años 60, cuando S.P. Corder publicó su artículo “La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua”.

Conviene destacar que en el presente trabajo, tal y como se ha indicado, nos interesan los efectos de la instrucción gramatical en el aula de L2/LE y por ello consideramos importante definir el término *instrucción* al que nos referiremos a lo largo de este capítulo.

La instrucción puede definirse como un acercamiento sistemático y programado a una L2/LE por medio de una explotación de aspectos lingüísticos que provea el contexto de trabajo necesario para que los alumnos aprendan. El contexto del aula de LE y cualquier metodología que dentro de ella se aplique pueden enmarcarse aquí también, dada la amplitud de la definición anterior. (Llopis-García, 2009b, p.3)

3.3. La instrucción formal en ASL: ¿explicación implícita o explícita?

Una vez definido el término *instrucción*, la pregunta que nos surge es la siguiente: “¿explicación implícita o explícita?”. A la que damos respuesta a través de Robinson & Ellis (2008, pp. 498-499), quienes en una revisión de los efectos de la instrucción formal en la investigación de ASL plantearon que la instrucción *explícita* que dirige a los aprendientes a hacer conexiones de forma y significado es “más efectiva en favorecer la evaluación posterior a la instrucción del aprendizaje de formas, comparada con situaciones *implícitas*, donde los aprendientes no promueven o demuestran tal percepción”.

¹³ Recomendamos al lector Doughty & Long, (2003), y Hinkel, (2005) para una completa revisión.

La cuestión relacionada con este tema aún se encuentra en activo y dinámico debate, sin embargo, la investigación realizada hasta el momento, que seguiremos en nuestro trabajo, parece apoyar el argumento de que la instrucción explícita tendrá mayores y mejores efectos para los aprendientes que deben tratar con estructuras gramaticales complejas¹⁴.

3.4. La instrucción gramatical desde el punto de vista de la ASL

Tal y como afirma Llopis-García (2009b, p. 5) este punto es “considerado uno de los más “calientes” en ASL, el tema de la gramática es fuente de polémica. ¿Se necesita gramática en el aula de L2/LE? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de gramática y cuánta?” Lee & VanPatten (2003, p. 123) hablan sobre los usos tradicionales de la gramática en las aulas americanas y la describen como “mayormente mecánica, con un foco exclusivo en utilizar una forma gramatical para *producir* algún tipo de enunciado”.

Los años 80 y 90 vieron nacer el llamado enfoque comunicativo, en el que la gramática apenas tenía presencia en el programa de clase y si se enseñaba, era de manera casi “clandestina”, sin referencia específica a metalenguaje y con el foco en nociones lingüísticas que se expresaban a través de formas¹⁵.

Hoy en día, sin embargo, se ha reconsiderado el papel de la gramática y se están llevando a cabo intentos de reconciliarla con el enfoque comunicativo, aunque la cuestión continúa siendo problemática, pues muchos profesores tienden a considerar la gramática como una serie de formas lingüísticas desconectadas entre sí y que pueden usarse en muchos contextos. Esta perspectiva trata las categorías lingüísticas independientemente de su significado o como unidades con significado que cambian según el contexto¹⁶.

Dado que el enfoque comunicativo continúa floreciendo en el aula de LE, Byrd (2005) señala que la cuestión más importante relativa a la instrucción gramatical se refiere al foco: ¿foco en la forma o foco en las formas?

¹⁴ “Estructura gramatical compleja” se refiere a todas aquellas formas que o bien tienen una fuerte carga morfológica, bajo valor léxico o semántico, o bien una combinación de todo lo anterior. Por lo general, la estructura no se percibirá ni procesará desde el *input* si no hay una instrucción que dirija la atención de los aprendientes explícitamente hacia estas formas. Recomendamos al lector consultar Housen & Pierrard (2005) para ver una serie de estudios que apoyan este argumento.

¹⁵ Santos Gargallo (1999) ofrece una excelente revisión histórica de las metodologías de enseñanza en ELE.

¹⁶ Byrd (2005) revisa y discute estas y otras ideologías de los profesores.

3.5. La instrucción gramatical: ¿Foco en la Forma o foco en las formas?

El término “foco en la forma” (FF) lo acuñó por primera vez Long a finales de los años 80. Su intención era buscar un hueco apropiado para la gramática dentro del enfoque comunicativo. La Hipótesis del *Input* (Krashen, 1985, 1989) y la noción de adquisición natural que imperaba en ASL tenían enorme presencia en el aula de LE, sin embargo, la idea de que una instrucción explícita pudiera ayudar a los aprendientes a acelerar su proceso de adquisición había empezado a ganar atractivo.

Siguiendo la idea anterior, tal y como retoma Llopis-García (2009b), podemos decir que el FF se basa en la siguiente cuestión: si los aprendientes deben percibir algún aspecto del *input* en L2, sin embargo, por alguna razón no lo hacen o no pueden hacerlo, entonces se necesitará una instrucción (fundamentalmente centrada en tareas de negociación e interacción) que los “reconduzca” para que lo consigan:

Tal tipo de *feedback* atrae la atención del aprendiente hacia las discrepancias que ocurren entre el *input* y el *output*, es decir, hace que se centren en la forma y puede promover la percepción de los tipos de estructuras para las que una pura dieta de *input* comprensible no es suficiente. (Long & Robinson, 1998, p.23)

Sin embargo, consideramos importante distinguir entre FF y foco en las formas. Este último enfoque es el que tradicionalmente se ha utilizado para componer el currículum de L2/LE el cual está dividido en unidades que tratan las formas gramaticales como elementos básicos separados de significado y contexto. La distinción primaria entre ambos tratamientos de la gramática se encuentra en que el FF “implica actividad previa con el significado antes de que la atención a los aspectos gramaticales sea efectiva” (Doughty & Williams, 1998, p. 3), mientras que con el foco en las formas el trabajo con los significados no es un requisito.

Según Long & Robinson (1998, p. 23), el FF “consiste en un desplazamiento ocasional de la atención a los aspectos lingüísticos codificados –por los profesores y/o uno o más estudiantes- producido porque se perciben problemas de comprensión o producción”. De esta forma, el FF establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, y permite así un procesamiento basado más en percepción y en comprensión y, menos en memorización. Así, se hace posible trabajar en el *input* que aparece (accidentalmente o indicado por el profesor) en el aula comunicativa y hace que las formas lingüísticas sean más notorias para que el alumno pueda prestarles atención.

A pesar de la definición anterior de Long & Robinson, el FF se ha trabajado y operacionalizado desde muchas perspectivas (algunas de las cuales han regresado

hacia enfoques estructuralistas), por lo que con el tiempo se han ido produciendo cambios en su concepción y aplicación. Hoy en día, el concepto de FF (tal y como también le ocurrió al enfoque comunicativo en su momento) se utiliza para definir diversos acercamientos a las conexiones de forma y significado¹⁷. De cualquier forma, casi todos estos acercamientos utilizan el FF con una combinación de información explícita y algún tipo de *input* especialmente trabajado con el apoyo de cuadros, colores, textos orales o estructuración determinada.

Cadierno (2008), después de revisar los tratamientos de gramática presentes durante los últimos 30 años en el aula de L2, concluye que el FF es el mejor tipo. Con él se pueden unir la presentación de contextos comunicativos con las formas lingüísticas y sus significados, y favorecer así que el aprendiente preste atención a las conexiones entre forma y significado que pueden y deben hacerse. Por todo lo expuesto nuestro trabajo seguirá este tipo de instrucción gramatical.

3.6. La Instrucción de Procesamiento

Una de las operalizaciones posibles del FF que están presentes en la investigación de ASL (aunque ciertamente no es la única disponible¹⁸) es la llamada Instrucción de Procesamiento (VanPatten, 1996, 2002, 2004, 2007). Esta metodología, presente en el ámbito de la investigación desde principios de los años 90, da a los aprendientes la oportunidad de procesar formas meta por medio de actividades con un *input* que ha sido especialmente estructurado para aumentar las posibilidades de desarrollo de la interlengua y una eventual adquisición. Sin embargo, para que la adquisición tenga lugar no basta con exponer al aprendiente a un *input* cualquiera, sino que éste tiene que ser *comprensible*, pues “aunque la comprensión no garantiza la adquisición, la adquisición no sucede si la comprensión no tiene lugar” (VanPatten, 2007, p. 115).

Por eso, aun teniendo las condiciones necesarias y favorables, el aprendiente no será capaz de descifrar todo el contenido del *input*, sino que se fijará en ciertos elementos mientras que otros le pasarán desapercibidos y serán ignorados. Para poder asimilar el *input*, es necesario que el significado que se transmite y su referente, es decir, la forma lingüística, se detecten y ensamblen conjuntamente

¹⁷ Para una revisión histórica del FF y de los diferentes acercamientos en la literatura de ASL, se recomienda la lectura de Williams (2005).

¹⁸ Otros modelos teóricos que utilizan el FF como aplicación al aula de L2/LE incluyen la Teoría de Adquisición de Destrezas de DeKeyser (DeKeyser & Sokalsi, 1996, DeKeyser, 1998) o la Hipótesis del *Output* de Swain (1998ab) e Izumi & Bigelow (2000).

en la mente del hablante.

Este acontecimiento, parte del procesamiento, se conoce como “conexión de forma y significado” (CFS) e implica la comprensión de una forma. Por lo tanto, cuando una CFS tiene lugar puede hablarse de *input* detectado que, si se procesa con éxito, podría llegar a convertirse en *intake*¹⁹.

3.7. El Foco en la Forma desde un enfoque cognitivo

Cadierno (2008, p. 264) resalta las ventajas de trabajar con este acercamiento a la gramática desde un enfoque cognitivo:

Con la clave en el foco en la forma, en las relaciones entre significados y en el uso del lenguaje en contextos comunicativos [el FF] está más en consonancia con la visión del lenguaje propuesta por la lingüística cognitiva, por lo que se espera que se beneficie con sus fundamentos teóricos.

Esta visión del lenguaje que propone la Lingüística Cognitiva se centra en la relación inseparable que existe entre forma y significado y que representa al lenguaje como parte de nuestro sistema cognitivo general, es decir, de nuestro pensamiento. Se toma en cuenta la intención comunicativa del hablante y su uso del lenguaje por medio de la construcción de significados a través de las formas lingüísticas. De esta forma, todos los hablantes (nativos y no nativos) expresan significado de acuerdo con cómo perciben la realidad y cómo quieren expresar su perspectiva. En otras palabras una misma situación puede ser descrita con diferencias por los hablantes porque será percibida siempre de acuerdo con las perspectivas y visiones que cada uno extraiga de ella.

Desde esta comprensión de lo que es la lengua (representación fónica del pensamiento), la gramática deja de ser un conjunto arbitrario de formas y reglas que se usan en contextos (significativos o no), y pasa a convertirse en la herramienta necesaria que permite a los aprendientes construir una nueva realidad en la L2 por medio de conexiones de forma y significado.

Desde el enfoque cognitivo es posible encontrar otras maneras de hacer operativas estas conexiones.

Dentro del enfoque cognitivo, la Gramática Operativa (Ruiz Campillo, 2007ab, 2008) parte de esta base y permite al aprendiente *ser dueño* de su comunicación y

¹⁹ El término *intake* fue primeramente acuñado por Corder en 1967: “una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se le presente al alumno en el aula [...] y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o para ser más exactos, su toma (“intake”)”. El *intake* es el *input* que el aprendiente ha detectado y que podría ser conocimiento que se incorporara eventualmente a la interlengua del hablante

dominar en cada momento qué quiere decir y por qué. Esta Gramática está dirigida a la enseñanza de formas lingüísticas y consiste en buscar valores de operación prototípicos que permitan restringir los usos posibles de una forma lingüística para manejarlos con un mínimo de estos valores. El objetivo es que el aprendiente pueda ser capaz de producir un número ilimitado de enunciados sin tener que aprender cada contexto de uso individualmente. De modo que los estudiantes no tengan que trabajar con listados de formas y puedan manejar valores de operación que reduzcan todos los contextos posibles a una decisión formal basada en su intención comunicativa.

3.8. La Gramática Cognitiva aplicada a la enseñanza de la gramática de ELE²⁰

Según Ruiz Campillo (2007, p. 1) podemos afirmar que la Lingüística Cognitiva tiene” como eje fundamental (y casi fundacional) la reivindicación de la indisolubilidad de *forma y significado*”, es decir, la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables.

Puesto que en el campo de la gramática (y más concretamente de la gramática pedagógica), a excepción de la *Foundations of Cognitive Grammar* de Langacker (1987) y la *Cognitive English Grammar* de Radden y Dirven (2007), no se conoce ningún otro intento de elaborar una gramática expresamente etiquetada de “cognitiva” que tenga un valor contrastable. Lo que tenemos en la enseñanza de la gramática en el aula son tan solo pautas, principios destinados a renovar la visión secular del lenguaje que persiste en la enseñanza.

Ante la pregunta realizada, durante una entrevista, a Ruiz Campillo (2007, p. 2) acerca de las pautas que hay que seguir para poder hablar de “profesor cognitivo” él responde lo siguiente:

Se tendría que efectuar, de manera constante y consecuente, los siguientes tres “movimientos de conciencia”:

DEL OBJETIVISMO AL **EXPERIENCIALISMO**: decididamente, la lengua no ofrece una imagen objetiva de la realidad, y por tanto toda regla basada en una relación

²⁰ Recomendamos la revisión bibliográfica comentada que ofrece Castañeda (2006) y sus propios artículos sobre el enfoque cognitivo de la gramática y Llopis-García (2009a, pp. 80-114). En la parte práctica, recomendamos la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2005) junto a su edición revisada y ampliada (2011) y las sesiones destinadas a gramática del manual *El Ventilador* (2006) en los que se desarrolla también un enfoque cognitivo.

directa entre lengua y mundo no pasará nunca de ser eso, tan solo una regla perfectamente preparada para ser contradicha por numerosas excepciones; al contrario, la lengua *representa* la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente, y por tanto la gramática está destinada, sobre todo, a favorecer diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho “objetivo”.

DE LA FORMA AL **SIGNIFICADO**: la gramática no opera sobre las formas, sino sobre el *significado* con que el hablante usa esas formas en cada momento. Cualquier regla gramatical que tome las puras formas como referente no podrá pasar de ser eso, tan solo una regla perfectamente dispuesta a generar excepciones.

DE LA NORMA AL **USO**: una gramática basada en una determinada norma que desprecie las manifestaciones “periféricas” (los “aspectos de la actuación” en términos generativos, pero también diferencias diastráticas o diatópicas) será incapaz de describir adecuadamente el funcionamiento de una lengua; las manifestaciones “periféricas” y hasta supuestamente “incorrectas”, de hecho, dan más pistas sobre la maquinaria gramatical de una lengua que las consideradas “centrales” o “normativas”. La gramática real no vive en los libros, sino en la mente de las comunidades que la usan, y cuando el uso real va en contra del libro de gramática, no es la realidad la que falla: es el libro que no es capaz de dar cuenta de ella.

[...] el funcionamiento de la gramática puede ser comprendido, quizás por primera vez, como un conjunto de decisiones *lógicas*²¹, y consecuentemente, aprendido de una manera significativa más que memorística.

Ruiz Campillo, en su propuesta para aunar lo cognitivo con lo didáctico, propone un desplazamiento que vaya de la instrucción descriptiva y *categorizada*²² presente en las aulas, a un estudio que se centre en cómo se generan todos los significados que se atribuyen a una sola forma. Llegados a este punto, puede denominarse la propuesta de Ruiz Campillo como gramática operativa (GrOp) de ELE, que define como el conjunto de valores operativos²³ que, desde la lógica que domina su significado, rige las combinaciones posibles que las formas lingüísticas pueden adoptar para transmitir la intención comunicativa de los hablantes nativos. La GrOp es “una gramática de significados básicos e inalterables con los que tomar decisiones gramaticales” (Ruiz Campillo, 2007, p. 6). Es posible afirmar que “la GrOp no se centra en usos de la lengua sino que, volviendo a la indisoluble conexión de forma y significado, busca valores comunes a ellas para poder operar con un mínimo de condiciones en un máximo de contextos” (Llopis-García, 2009a, p. 107). En este contexto, la gramática explícita se convierte en aquello que es indispensable para que el alumno tome conciencia de los medios a través de los cuales puede llevar a cabo

²¹ “La lógica a la que se refiere un enfoque cognitivo, [...] es una lógica *natural*, es la lógica de los esquemas cognitivos con que construimos la representación humana del mundo, es la lógica, si se quiere, de lo que conocemos como *sentido común*”. (Ruiz Campillo, 2007, p. 3)

²² La instrucción “categorizada” a la que nos referimos se basa en aquellas explicaciones gramaticales que clasifican, definen y explican de forma extensiva todos los usos de una forma determinada y la combinan con una práctica controlada de cada uso.

²³ Este se define como “un valor de significado, y el significado global de una secuencia de formas equivale al producto lógico de la relación de esos significados básicos o valores de operación” (Ruiz Campillo, 2004, p. 3).

esa comunicación.

Una de las ventajas fundamentales que encontramos en esta concepción de la gramática del español es la de ser entendida como una simple manifestación particular de representación del mundo, de la que cada alumno puede ser consciente pensando en *su propia lengua*.

Por todo lo expuesto, consideramos, al igual que Llopis-García (2009a, p. 101), “que la GC tiene mucho que ofrecer al campo de la ASL, pero sobre todo al mundo del aula de LE, donde la enseñanza de los aspectos gramaticales es crucial y se espera del profesor que maneje y domine los entresijos del sistema que enseña”. Comprender que la lengua y el pensamiento comparten analogías de funcionamiento significa abrirle a la gramática una puerta alternativa en el actual campo de la didáctica de LE, donde las más nuevas tendencias en gramática siguen incorporando “los inventarios acerca de las parcelas tradicionalmente habituales en la enseñanza de idiomas” (Fernández García, 2007, p. 7, sobre el componente gramatical presente en el nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes).

3.8.1. De la teoría a la práctica: *La Gramática Básica del Estudiante de Español*

No hay ninguna otra gramática de ELE en el mercado que haga a los estudiantes *pensar* sobre la gramática en lugar de *obedecerla*, pensar además en términos de *significado* y no de *forma*, y especialmente interpretar el valor de las formas antes de lanzarse a *producir* directamente. (Llopis-García, 2011, p. 5)

La *Gramática Básica del Estudiante de Español* (GBE) (2005)²⁴, destinada a los niveles A1-B1, es el primer intento de plantear en explicaciones y ejercicios, una gramática de clara inspiración cognitiva. Desde el punto de vista de la Lingüística, hace más de 30 años que profesores de lengua y lingüistas están en permanente desacuerdo. Los últimos porque lo que se hace en clase no es lo que dictan las teorías de ASL, y los primeros porque los que teorizan parece que nunca han pisado un aula y no conocen la realidad de lo que enseñar otra lengua implica (Achard, 2004).

La GBE es una de las pocas excepciones que concilian ambos campos con un objetivo común: que aprender una lengua sea un proceso edificado en unos principios lingüísticos con los que se pueda operar y enseñar. El punto de partida de la GBE es la Lingüística Cognitiva (LC)²⁵.

²⁴ En 2011 se publica una nueva edición revisada y ampliada. También existe una versión en polaco, lo cual favorece la comprensión de las explicaciones e instrucción de los ejercicios.

²⁵ Sus autores son las máximas referencias en su aplicación al español como lengua extranjera (Ruiz Campillo, 2007, Castañeda Castro, 2004, Castañeda Castro & Alonso Raya, 2009, u Ortega Olivares, 1998, son ejemplos ilustrativos).

A continuación, nos proponemos ejemplificar los conceptos teóricos presentados en los apartados anteriores. Para ello hemos escogido el apartado dedicado a los artículos, por ser objeto de nuestra investigación. Una muestra de cómo la GBE y la LC están interconectadas la encontramos en las imágenes, las cuales están absolutamente *milimetradas* para explicar gráficamente la representación mental de los conceptos lingüísticos. No es casual la cara de pensativo absoluta del personaje en la página 31 cuando su interlocutor le comunica: *Hay una carta para ti*. Tampoco es fortuito el gesto que hace con la mano, el cual refleja una actitud pensativa, mostrándose de manera explícita a través de la *nube*. Lo que está detrás de esta precisión gráfica es ayudar al estudiante a visualizar la relación entre la *intención comunicativa* del hablante, su *percepción* del mundo que le rodea y cómo lo transmite con la *gramática*: cuando construimos comunicación queremos expresar exactamente lo que tenemos en mente, y queremos que nuestro interlocutor nos entienda como esperamos.

Las imágenes de la GBE sitúan al aprendiente en el contexto real del nativo y de cómo este “ve” o representa mentalmente la gramática. Miquel (2008, p. 7) confirma lo anterior en una entrevista diciendo que la GBE se centra “en los procesos del aprendizaje de las formas y en la visualización de la gramática con imágenes dinámicas que permiten secuenciar mejor la representación mental de cada forma lingüística”.

A continuación analizamos el planteamiento didáctico de los ejercicios. En esta gramática encontramos siempre el mismo orden: una aclaración explícita sobre una estructura y actividades de práctica. Las actividades suelen tener un orden de presentación que va desde la interpretación del *input* para empezar y la producción de *output* en ejercicios de creciente dificultad después. Este orden no es aleatorio, sino que está destinado a pertrechar a los aprendientes con muestras de lengua que corroboren lo explicado y que les haga visualizar y procesar la teoría que acaban de leer de forma activa. Seguidamente y una vez hechas las interpretaciones activas del *input*, se pasa a la práctica estructurada en ejercicios donde los estudiantes deben *comprender para producir* (y no hacerlo nunca automáticamente como mera práctica de estructuras). Todos los ejercicios, sin excepción, son de FF para que el estudiante pueda hacer conexiones de cada forma con su significado. Con estas actividades se “establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, y se permite así un procesamiento basado más en percepción y en comprensión, y menos en memorización. Así, se consigue [...] que las formas lingüísticas sean más notorias para que el alumno pueda prestarles atención”. (Llopis-García, 2011)

Para ejemplificar con ejercicios concretos tomamos la sección dedicada a los *artículos*. Podemos encontrar *ejercicios de transformación* (número 1, p. 30), donde se presenta un texto con *input* que representa una actitud comunicativa para que el estudiante lo transforme en *output* que exprese otra visión subjetiva del mismo hecho. Los ejercicios son siempre de *foco en la forma a través del significado*: si el estudiante no comprende la oración y lo que se quiere decir con ella, es imposible que pueda seleccionar la forma correcta/adecuada. En el ejercicio número 3 (p. 32) se pone en práctica la capacidad del estudiante de hacer conexiones de forma y significado para explicar conceptos de la parte teórica como *Un amigo de Julia nos puede ayudar* como un amigo no identificable (no han hablado de ese chico) vs. *El amigo de Julia nos puede ayudar* como amigo identificable (ya han hablado de ese chico antes). Unos ejemplos de actividades de *procesamiento del input* son el número 3 (p. 32) y el 6 (p. 33), seguidos por actividades de *procesamiento del output*, el número 4 (p.32) y los ejercicios 7-10, (p. 35).

Para el *input* se le dan al estudiante las frases ya construidas y se resalta comunicativamente la forma que se quiere conectar con cada significado. A cada frase se le dan dos posibles interpretaciones de lo que se quiere decir con ella y los alumnos deben leerlas y elegir una de estas interpretaciones: deben tomar una decisión formal basada en la interpretación correcta de las frases. Tal y como mostramos en la Figura 3.1:

3 Carmen y Lucía tienen que hacer un trabajo para clase. ¿Sabes de qué hablan? Lee las frases y relaciona cada una con la situación correspondiente.

A2

a. Carmen: Un amigo de Julia nos puede ayudar.
b. Carmen: El amigo de Julia nos puede ayudar.

1. a. Lucía: He traído unos libros que había en casa.
b. Lucía: He traído los libros que había en casa.

2. a. Carmen: Tenemos que entregar un trabajo el martes.
b. Carmen: Tenemos que entregar el trabajo el martes.

3. a. Lucía: Un profesor de Filosofía me ha dejado esta revista.
b. Lucía: El profesor de Filosofía me ha dejado esta revista.

4. a. Carmen: ¿Me dejas el bolígrafo?
b. Carmen: ¿Me dejas un bolígrafo?

5. a. Lucía: Ha llamado Luis, un chico de Barcelona.
b. Lucía: Ha llamado Luis, el chico de Barcelona.

a. Lucía y Carmen ya han hablado del amigo de Julia.
b. Lucía y Carmen no han hablado antes de ese chico.

a. Carmen ya sabe de qué libros habla Lucía.
b. Carmen no sabe de qué libros habla Lucía.

a. Hablan del trabajo que están haciendo.
b. Hablan de otro trabajo distinto.

a. Hablan de otro profesor de Filosofía.
b. Hablan de su profesor de Filosofía.

a. Lucía tiene solo un bolígrafo.
b. Lucía tiene tres bolígrafos.

a. Lucía y Carmen han hablado muchas veces de Luis.
b. Carmen no conoce a Luis.

Fig. 3.1. Ejemplo de *input*. *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2011), p. 32.

Para el *output*, sin embargo, es necesario que el alumno lea la frase y con una indicación clara de cómo proceder, de modo que decida él mismo qué forma completa mejor cada frase para que el significado que se quiere conseguir sea el adecuado, como puede comprobarse en la Figura 3.2:

4 Fijate en el contexto y escribe el artículo correspondiente.

A2 En el salón de casa de Lucía hay solo un cuadro en la pared.

1. Carmen y Lucía han terminado su trabajo de Historia.

2. Carmen llega con una tarta muy grande. Lucía no sabía nada.

3. Carmen ha cortado la tarta. Hay un trozo grande y otro pequeño.

4. Las dos chicas conocen a toda la familia de Julia.

5. Carmen tiene un reloj, como todas sus compañeras de piso.

Carmen: Me gusta mucho *el* cuadro del salón. Siempre he querido tener *una* pintura como esa.

Lucía: ¿Puedo llevarme *un* trabajo a casa para leerlo otra vez? Si quieres, puedo hacer *una* copia.

Carmen: Mira, mi madre ha hecho *una* tarta. ¿Te apetece *un* trozo?

Lucía: A mí dame *un* trozo pequeño.

Lucía: Voy a ir al cine con *mis* amigos. Bueno, tú los conoces, son Paco y Pepe, *mis* hermanos de Julia. ¿te acuerdas?

Carmen: ¿Sabes qué? Pues que he perdido *un* reloj.

Lucía: Bueno, yo he visto *un* reloj pequeño encima de la cama, no sé si es *tu*yo.

Fig.3.2. Ejemplo de *output*. *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2011), p. 32.

Otro aspecto interesante de la GBE es que no se trata de una gramática de “blanco o negro”, con una respuesta que es correcta frente a otra que es incorrecta. En esta gramática se le da al alumno todo el espacio que necesita para hacer un análisis de *cómo se dice lo que se quiere decir* y cómo en gramática una forma u otra *ni es lo mismo, ni es igual*.

Un ejemplo de ello es el ejercicio 3 de la p. 32, que trabaja la diferencia entre *el/la/los/las* y *un/una/unos/unas*, es decir, entre usar un artículo u otro en función de objeto *identificable* o no especialmente *identificable* por el oyente. El enunciado del ejercicio contextualiza la situación sobre la que se quiere que piense el estudiante y la indicación (Carmen y Lucía tienen que hacer un trabajo para clase. ¿Sabes de qué hablan? Lee las frases y relaciona cada una con la situación correspondiente:). Con esta indicación se permite la discusión, la reflexión gramatical, la puesta del aprendiente en el lugar del hablante y la selección de una forma sobre otra basada en haber estado pensando sobre qué comunicaría mejor la situación que se propone en el ejercicio. Es esta una técnica muy original y ampliamente implementada a lo largo de toda la GBE, donde los autores subvierten la tradicional interpretación de las decisiones gramaticales en los términos artificiales de correcto/incorrecto y ofrecen en su lugar opciones de diferencia de significados que representan mejor la auténtica naturaleza de la decisión gramatical nativa. Es lo que Ruiz Campillo denomina *gramática de grado*: “una gramática naturalista cuyas opciones no se definen en los términos binarios –y ciegos al significado– de correcto/incorrecto, sino en los términos graduales de un *continuum* entre lo posible y lo imposible, entre lo más y lo menos eficaz en términos de consecución mediante la forma del efecto comunicativo deseado” (en prensa). El hecho de que el aprendiente tenga que comprender qué se dice con la forma X es sorprendentemente liberador: él puede decidir por sí mismo.

Concluimos este apartado con palabras de la misma autora con la que dábamos comienzo a este. “La GBE les da a los estudiantes las pautas necesarias para convertir su intención comunicativa en una realidad mediante el uso de la gramática que es, al fin y al cabo, la base y esencia de toda comunicación”. (Llopis-García, 2011, p. 6)

3.9. La investigación teórica y práctica: ¿acuerdo o desacuerdo?

Esta cuestión ya ha sido presentada en el apartado anterior, sin embargo, por su importancia, consideramos necesario volver a insistir sobre ella. Hoy en día son muchos los lingüistas y profesores que comparten la visión separatista que presentamos a continuación: Collentine (2003), Grove (2003), Ruiz Campillo (2007), Langacker (2008 a y b), Tyler (2008) o Llopis-García (2008) son algunos ejemplos, a los que nos unimos.

Los lingüistas a menudo se quejan de que los métodos que se usan en las clases de lengua extranjera no se corresponden con lo que ellos investigan sobre el lenguaje, y lamentan que sus conocimientos se pasen por alto en el diseño de métodos y actividades. Por otra parte, los profesores de lenguas extranjeras se quejan de que los conocimientos de los lingüistas simplemente son poco prácticos con los asuntos de clase, porque en las teorías lingüísticas actuales no se pueden encontrar los elementos que puedan ser útiles en el día a día y que proporcionen directrices firmes sobre las que basar los métodos didácticos. (Achard, 2004, p.167)

Bien entrados en el siglo XXI, esta falta de acuerdo tan significativa entre la investigación teórica y práctica general en clase continúa planteando un serio reto para la ASL. Hay una gran necesidad de investigación que se centre en unir, combinar, aliar y probar diferentes acercamientos de ASL con la instrucción formal, puesto que “su desarrollo podrá ayudar a la creación de nuevos y más efectivos materiales de enseñanza, a la mejor formación de profesorado, a una más completa planificación de programas de enseñanza y a métodos de evaluación eficaces”. (Llopis-García, 2009b, p. 9)

Doughty (2003) afirma que la investigación debería dar prioridad a trabajar con formas de instrucción que, mediante el foco en la forma, estudien el procesamiento de L2. Argumentos ante los que Pica (2005, p. 277) se muestra de acuerdo y añade que:

Las intervenciones [pedagógicas] diseñadas para estimular estos procesos no sólo proveerán información sobre la progresión de *input-intake*-reestructuración-internalización, sino que servirán como base para [crear] materiales y actividades que pueden aplicarse según las necesidades del aula”.

Aunque ya se ha hecho alusión a ello en apartados anteriores, queremos concluir con Robinson & Ellis (2008, p. 7), quienes señalan que “algunos aspectos de una L2 requieren conciencia y/o atención a la forma lingüística –el aprendizaje implícito no es suficiente para una ASL con éxito– y el foco en la forma mejora el ritmo y maximiza los logros en L2”.

3.10. Conclusiones

Por todo lo expuesto, por medio de la combinación de metodologías de FF (como la IP) y acercamientos cognitivo-operativos a la gramática se puede:

- Hacer a los estudiantes conscientes de la naturaleza de las formas lingüísticas y de los propósitos comunicativos que implican (en lugar de tratar su gramática en el aula como una tarea más a completar durante la instrucción, al lado e independientemente de otras tareas como las de expresión oral o escrita).
- Llamar su atención al hecho de que, para comunicar ideas con éxito y significativamente en la L2, necesitan utilizar formas y que si no las unen a sus significados, no podrán comunicarse con precisión y efectividad.
- Afirmar rotundamente que lo que dicta la selección de estructuras lingüísticas no es la relación entre las mismas y una miríada de contextos –expresar duda, hablar de sentimientos, comunicar rutinas, información compartida, estados, cambios, lugar, hora, dinamismo, narraciones repetidas, etc. –, tal y como se enseña en la actual aula nociofuncional de E/LE, sino que hay una perspectiva más amplia que incluye el *objetivo de comunicación* del propio aprendiente.
- Preparar a los alumnos para superar las barreras de procesamiento a las que se enfrentan por medio de información explícita sobre estrategias de aprendizaje, dirigiendo su atención hacia el camino correcto para procesar con éxito.
- Asegurar que las conexiones de forma y significado en la LE se fijen con la práctica estructurada en tareas tanto de interpretación (*input*) como producción (*output*), pues de esta manera se consigue un acercamiento más completo a la realidad del aula de E/LE (Llopis-García, 2009b, pp. 10-11).

4. La determinación

4.1. La determinación en español: *el, un, Ø...*

4.1.1 Introducción

Este capítulo se propone presentar una aproximación teórica en busca de los valores de operación²⁶ de las unidades lingüísticas objeto de nuestro estudio: el artículo *el/la/los/las*, el artículo */Ø/* y el numeral *un/una/unos/unas*. Para ello nos basaremos en Montero (2011).

²⁶ “Por “valor de operación” entendemos todo rasgo o conjunto de rasgos de carácter semántico-funcional inherente/s a un determinado signo o recurso lingüístico y, por lo tanto, actualizados sin excepción en todos los contextos de uso donde éstos intervienen, independientemente de los valores discursivos o pragmáticos que puedan conllevar de forma complementaria”. (Montero, 2011, p. 1).

Por un lado, la perspectiva adoptada por la autora parte de una serie de convicciones vinculadas a una visión cognitiva del lenguaje en tanto representación de figuras y procesos cognitivos. Por otro lado, apunta hacia una propuesta didáctica basada en los valores de operación de los citados elementos como punto de partida. Propuesta que seguiremos en nuestra investigación.

Los contenidos de este capítulo se despliegan en cinco secciones: en la primera de ellas se revisará la concepción del artículo como categoría gramatical. En la segunda se mostrarán los valores del artículo (*el/la/los/las*), en los que se presentarán los conceptos de *referencia*, *identificabilidad* e *inclusividad*, necesarios para la comprensión de los valores asignados por Montero (2011), y se presentarán las interpretaciones genéricas así como las específicas. En la tercera sección trataremos los valores del artículo */Ø/*, así como los términos: *concepto*, *propiedad* y *cantidad*. A su vez, analizaremos la atribución de propiedades dentro de la cual se encuentran: las construcciones atributivas y los complementos directos del verbo tener. En la cuarta sección hablaremos del valor indefinido, indeterminado y numeral de *un(o)/una*, así como los de *unos/unas*. Para concluir, presentaremos un cuadro conceptual en el que se recogerán los valores operativos presentados, los cuales serán uno de los pilares de nuestro trabajo.

4.1.2. Concepción del artículo como categoría gramatical: *artículo*, *artículo /Ø/* frente a “artículo determinado o definido”, “artículo indeterminado o indefinido”.

La concepción del artículo como categoría gramatical no es unánime en el panorama hispánico. Hay lingüistas, como Alarcos (1999), que lo consideran una categoría independiente y que solo se puede hablar de un artículo, sin embargo, otros lo incluyen dentro de la categoría de los determinantes y hablan de "artículo determinado o definido" para distinguirlo del "artículo indeterminado o indefinido". En nuestra opinión, estas diferencias son irrelevantes para la tarea que nos proponemos realizar.

Sin embargo, reconocemos que la concepción de Alarcos (1999) nos resulta más rentable que las otras. En primer lugar porque la consideración del artículo, según indica Montero (2011), en buena parte basada en los estudios de dicho autor, como una categoría independiente facilita el hecho de poder hablar de una expresión positiva (*el/la/los/las* y la forma invariable *lo*) y otra negativa (el artículo */Ø/*).

Aunque muchos autores prefieren remitirse a la "ausencia de artículo (determinado o indeterminado)" o incluso a la "ausencia de determinante", a nosotros

nos resulta más operativo el concepto de "artículo /Ø/". Puesto que si el sistema de una lengua determinada carece de una categoría comparable a la del artículo, carece tanto de su expresión positiva en tanto signo visible como de su expresión negativa en tanto /Ø/.

Esto es al menos lo que ocurre en la lengua materna de nuestros alumnos, el polaco, donde los nombres comunes pueden constituir por sí mismos expresiones referenciales sin necesidad de ningún elemento adicional, de manera que es el contexto (oracional, discursivo o situacional) y en última instancia el conocimiento del mundo y del lenguaje, el que aporta la información necesaria para establecer la referencia oportuna en caso de haber alguna, como puede comprobarse en la Tabla 4.1:

Widzę		Góry
Veo	(las)	Montañas

Tabla 4.1. Análisis contrastivo. Mecanismo de determinación en polaco: expresiones referenciales sin necesidad de elemento adicional

Por otro lado, la lengua materna (L1) de nuestros alumnos cuentan con un elemento equiparable al determinante indefinido, por ejemplo, el numeral *jeden* o el adjetivo indefinido *jakiś*, como puede observarse en las Tablas 4.2 y 4.3:

Widzę	jedną/ jakaś	Górze
Veo	<u>una</u>	Montaña

Tabla 4.2. Análisis contrastivo. Mecanismo de determinación en polaco: el adjetivo indefinido *jakiś* o el numeral *jeden*.

Widzę	<u>jakiś</u>	Góry
Veo	(las/ <u>unas</u>)	Montañas

Tabla 4.3. Análisis contrastivo. Mecanismo de determinación en polaco: el adjetivo indefinido *jakiś*.

A su vez, conviene señalar que el polaco cuenta con otros determinantes (demostrativos, posesivos...) cuyos valores y comportamientos son muy similares a

los del español, como mostramos en la Tabla 4.4:

Widzę	<u>Tamte</u>	Góry
Veo	<u>Aquellas</u>	Montañas

Tabla 4.4. Análisis contrastivo. Los determinantes.

De manera que la falta de correspondencia (y, por consiguiente, el núcleo problemático) entre ambos sistemas se concentra en el uso del nombre escueto, el cual se corresponde en español con tres posibilidades de actuación: artículo, artículo /Ø/ y *un/una/unos/unas*.

Estas características son las que justifican el empleo en este trabajo de los términos "artículo" y "artículo /Ø/" en el sentido que les confiere Alarcos (1999). En cuanto al llamado "artículo indefinido o indeterminado" se verá que los valores que le atribuye Montero (2011) justifican el hecho de considerarlo como un "numeral".

4.1.2.1. Los valores del artículo (*el/la/los/las*)

Referencia, identificabilidad e inclusividad

Como se sabe, el artículo procede del demostrativo latino de lejanía *ille/illa/illud*, del que se fue desligando para introducir otros valores más sutiles y menos marcados. Estos valores se han entendido tradicionalmente desde dos concepciones ligeramente distintas: una, la que resalta su valor como identificador del nombre al que acompaña (su referente) y otra, la que concibe el artículo como una segunda mención del nombre en tanto información conocida o temática. Podríamos decir que la primera de estas concepciones engloba la segunda, lo que no sucede a la inversa. Tal circunstancia hace que nos decantemos, *a priori*, por la primera, la cual resalta su valor como identificador del referente.

Según Alarcos (1980, p. 233), el principal papel del artículo "consiste en trasponer los nombres comunes a la categoría de los nombres propios". Con esta idea Alarcos hacía hincapié en dos rasgos básicos del nombre propio: en primer lugar, su naturaleza referencial, la cual explica que su uso presuponga la existencia del referente y, en segundo lugar, su naturaleza identificadora, la cual permite la identificación unívoca de ese referente. El nombre común, por su parte, carece de capacidad referencial concreta y, por lo tanto, ni puede tener referentes

únicos ni, mucho menos, puede permitir su identificación como tales. La función del artículo sería pues, en primer lugar, la de otorgar capacidad referencial al nombre común y asegurar la existencia del referente y, en segundo lugar, la de permitir la identificación de este último.

Aunque esta doble función no es exclusiva del artículo ya que también la desempeñan los demostrativos y los posesivos, conviene advertir que, mientras estos últimos siempre introducen otros valores (deícticos o de posesión), el artículo es el único capaz de cumplirla sin modificar los matices del nombre²⁷. Este hecho, entre otros, justifica que Alarcos considere el artículo como una categoría independiente con respecto a la representada por los determinantes (o como él los denomina, adjetivos determinativos).

Las nociones de "unicidad" y "definitud" que propone Leonetti como rasgos semánticos del artículo complementan esta visión. Según este autor la "unicidad" vendría a ser aquello que "permite hacer referencia a la única entidad existente [y relevante en el contexto] que cumpla con las condiciones impuestas por el contenido descriptivo del SN" (Leonetti, 1999, p. 792). Por su parte, la "definitud" podría definirse como "la indicación de que el referente del SN puede identificarse de forma unívoca (sin ambigüedad) en el contexto de uso" (Leonetti, 1999, p. 794).

Como vemos, ambas nociones insisten en la capacidad referencial que el artículo confiere al nombre, sin embargo, mientras la primera destaca el carácter único del referente, la segunda pone de manifiesto su *identificabilidad*. Entre estos dos rasgos, (Leonetti, 1999, p. 795) parece dar más peso al segundo concluyendo que "el uso del artículo [...] garantiza que el referente aludido se puede identificar sin ambigüedad en el contexto". Sin embargo, al igual que Montero nosotros pensamos que es el primero el que constituye el valor esencial. Para ilustrar estas ideas ofrecemos los siguientes ejemplos²⁸:

Imaginemos una situación en la que dos personas, un adulto y un niño, se disponen a salir de casa, están frente a una hilera de pares de zapatos distribuidos a lo largo del pasillo y el adulto le dice al niño:

(1) *Venga, ponte los zapatos que nos vamos.*

Imaginemos ahora el momento en que esas dos mismas personas regresan a casa con los zapatos llenos de barro y, al descalzarse en la entrada, el adulto

²⁷ Ello no impide que pueda adquirir valores deícticos o posesivos en determinados contextos: *Pásame el mando a distancia* o *He estado con la familia*.

²⁸ Los ejemplos: (1), (3), (9), (13-15), (23-28) y (38) son tomados de Montero (2011).

le dice al niño:

(2) *Trae, que voy a limpiar los zapatos.*

Por último, imaginemos que al día siguiente por la mañana el adulto, aspiradora en mano, le dice al niño desde el pasillo:

(3) *¿Me ayudas a quitar los zapatos que voy a pasar la aspiradora?*

Es evidente que en (1) el sintagma *los zapatos* no se refiere al conjunto total de zapatos distribuidos a lo largo del pasillo sino a un par consabido (es decir, identificado) por hablante y oyente. Por otra parte, en el ejemplo (2) lo lógico sería interpretar *los zapatos* como una referencia a los dos pares que se acaban de usar (y manchar) y no a la totalidad de ejemplares que se alinean en el pasillo. Sólo en (3) podemos decir que *los zapatos* hacen referencia a la totalidad de los objetos presentes en la situación.

El primer fenómeno destacable al contrastar los citados ejemplos es que, si un sintagma como *los zapatos* pueden hacer referencia a un par, a dos pares o a la totalidad de ejemplares presentes en una determinada situación, el vínculo del artículo con el referente no es tan sólido ni tan nítido como podría pensarse. El segundo fenómeno es que, puesto que es el mismo sintagma en todos los casos, el artículo no es el identificador del referente sino aquello que de alguna manera garantiza, más que su *identificación*, su *identificabilidad*. Lo que permite aquí que podamos interpretar en cada caso el sintagma *los zapatos* adecuadamente es el rasgo de unicidad inherente al artículo, el cual lleva a éste a hacer referencia "a la máxima colección de objetos a los que se puede aplicar su contenido descriptivo, y este conjunto es único en el contexto de uso (precisamente porque es el mayor conjunto que se puede definir)" (Leonetti, 1999, p. 792).

Volviendo a los ejemplos de Montero (2011) podríamos decir que en (1) y (2) el artículo presenta los objetos relevantes (un par concreto o dos pares concretos) como si se tratara de "conjuntos únicos" o, si se prefiere, de "totalidades absolutas", tal y como indica la autora, ignorando la existencia de otros objetos pertenecientes a la misma categoría y presentes también en el contexto; mientras que en el ejemplo (3) alude a la totalidad de objetos presentes en la situación como si se tratara, por ejemplo, de la totalidad de zapatos del mundo.

Como señala el propio Leonetti, la unidad del artículo se corresponde con su

carácter inclusivo, el cual contrasta especialmente con el carácter exclusivo de *un/una/unos/unas*:

(4) *Necesito el libro.*

(5) *Necesito un libro.*

Mientras que en (4) destacamos el carácter único del objeto en cuestión, en (5) implicamos la existencia de otros objetos susceptibles de pertenecer a la categoría *libro*.

Lo mismo sucede en:

(6) *Me gustan las botas.*

(7) *Me gustan unas botas.*

Mientras que en (6) destacamos *las botas* como un conjunto unitario que corresponde a la totalidad relevante de botas en el contexto, independientemente de que ésta coincida o no con todas las botas del mundo (de ahí su doble lectura genérica y específica); en (7) se hace patente que destacamos un conjunto extraído de otro conjunto y que, por lo tanto, hay otras botas que quedan excluidas.

Por todo ello concluimos que "la "unicidad" o "inclusividad" es el valor esencial del artículo y que consiste en presentar los referentes singulares como si fueran entidades únicas y los referentes plurales como si fueran totalidades absolutas", Montero (2011, p. 7). El artículo, pues, más que articular un vínculo entre el lenguaje (el nombre) y la realidad (el referente), lo que hace es manipular la realidad de forma que podamos aludir e interpretar determinados aspectos de la misma con el mínimo esfuerzo. Si Leonetti no comparte esta visión es, según opinión de Montero (2011, p. 7), "porque permanece demasiado aferrado a una concepción del lenguaje en términos de "representatividad" o "referencialidad"', lo que lo lleva a considerar ciertos usos del artículo como casos excepcionales en los que "el requisito de unicidad no se ve satisfecho" (Leonetti, 1999, p. 794)". En cuanto a los valores de "referencia" e "identificabilidad", tal y como indica Montero (2011) creemos que deben ser entendidos como valores implícitos, es decir, como presupuestos que actúan en caso de necesidad como una especie de guiño al interlocutor, advirtiéndole de que se habla de una entidad existente e identificable.

Esta tesis permite entender, por un lado, el hecho de que las referencias a

totalidades y las referencias a entidades únicas demanden, por regla general, la presencia del artículo en español y, por otro, ayuda a comprender su compatibilidad (o incompatibilidad) en numerosos contextos considerados tradicionalmente como casos excepcionales o caprichosos de la lengua.

Las interpretaciones genéricas

Las llamadas "referencias genéricas", en tanto expresiones de la totalidad de una especie o entidad, están vinculadas al uso del artículo (al menos, en su expresión prototípica): *El hierro es más duro que el plomo*. Mientras que en otras lenguas que también disponen de esta categoría como, por ejemplo, el inglés, esto no es así: *Iron is harder than lead*²⁹. Esta particularidad del artículo español justifica la consideración de las llamadas referencias genéricas como un caso aparte en la didáctica de ELE. No como un caso excepcional sino, al contrario, como ejemplos representativos del valor esencial del artículo en tanto expresión inclusiva de una totalidad absoluta entendida como unidad, puesto que aquí el artículo no lleva a error.

Por otro lado, conviene señalar que el carácter genérico de un determinado enunciado es un aspecto pragmático, puesto que no son los enunciados los que son genéricos sino las interpretaciones que puedan sugerir. El artículo sigue siendo el mismo que el que encontramos en las llamadas "referencias específicas" en la medida en que, como señala Leonetti, (1999, p. 873) el artículo singular presenta "la clase como una entidad homogénea, como si no estuviera constituida por elementos diversos (es decir, precisamente como si fuera un objeto individual [...])", mientras que el artículo plural lo que hace es aludir a "un conjunto plural de individuos que resulta ser equivalente a la extensión de la especie" (Leonetti, 1999, p. 874). Es por eso por lo que muchos enunciados descontextualizados podrían dar lugar tanto a una interpretación específica como a una genérica, según hemos visto en (6).

Las interpretaciones específicas

Entre los múltiples usos del artículo que pueden dar lugar a interpretaciones específicas destacan los llamados usos anafóricos, más que nada por servir de fundamento a la concepción del artículo como segunda mención o como introductor de información conocida o temática. Tal y como apunta Montero (2011, p. 8), "estos usos no son más que actualizaciones pragmáticas del valor esencial del artículo".

²⁹ Tomado de Laca (1999, p. 896).

Lo que los justifica es el hecho de que, si nos referimos a algo cuya existencia es conocida por hablante y oyente o a algo que constituye parte de la información temática del discurso, sólo su delimitación como entidades únicas o totalidades absolutas puede permitir su identificación puesto que, en el contexto, ya están concebidas así. Es más, lo contrario podría resultar absurdo o dar lugar a innecesarias ambigüedades:

(8) A.- *Estoy haciendo una sopa riquísima.*

B.- *¿Me dejas probarla? / *¿Me dejas probar una?*

Ahora bien, el artículo también puede presentar información remática o nueva:

(9) *Mira, te presento a Juana, la novia de Ernesto.*

En este sentido las palabras de Leonetti resultan esclarecedoras:

Si alguien le menciona a su interlocutor *la novia de Ernesto*, el uso del artículo *la* garantiza que el referente aludido se puede identificar sin ambigüedad en el contexto en el que se habla: en otras palabras, garantiza que sólo hay una persona que, en el contexto relevante, responda a la descripción *novia de Ernesto*. Que el oyente posea ya esta información o, por el contrario, se vea obligado a integrarla en su conocimiento del mundo como información nueva, es algo secundario. Lo fundamental es que el empleo del artículo definido cuenta como una garantía de que el referente es una entidad identificable, accesible [...] (Leonetti, 1999, p. 795)

Aunque Leonetti no lo destaque, conviene advertir que es el carácter inclusivo del artículo lo que "garantiza que sólo hay una persona" en el contexto que responda a la citada descripción y, por lo tanto, lo que permitiría introducir esa información como algo nuevo. El artículo singular, en realidad, siempre presenta un referente único, es decir, entendido como único en el contexto:

(10) *Este es el amigo guapo de Juan.*

Si aquí podemos inferir que Juan tiene otro u otros amigos no es por la presencia del artículo sino por la presencia del modificador *guapo*. De lo que no nos queda ninguna duda es que se nos está presentando a esa persona como el único *amigo guapo* del citado Juan.

Paralelamente, si las realidades que designan objetos únicos suelen ir

acompañadas por el artículo independientemente de que constituyan primeras o segundas menciones, no es porque lo exija su naturaleza única:

(11) *¿Acaso no es la luna maravillosa?*

(12) *¿Acaso no es una luna maravillosa?*

En el enunciado (11) la presencia del artículo nos garantiza que se está hablando de la luna en tanto entidad única, mientras en el enunciado (12) se nos pone de relieve que se trata de *una luna* entre otras posibles o, dicho de otro modo, que no todas las lunas son maravillosas.

Por otro lado, las referencias que apuntan hacia realidades continuas (o incontables) se ajustan perfectamente a esta tesis:

(13) *Echo de menos el aire del mar.*

(14) *¡Apaga la luz!*

(15) *Pásame el salero.*

En todos estos enunciados se hace referencia a realidades perfectamente identificables en la medida en que presentan *el aire*, *la luz* y *la sal* como *todo el aire*, *toda la luz* y *toda la sal* relevantes en el contexto enunciativo, lo cual equivale en realidad a cantidades restringidas de materia. Los procesos que intervienen para establecer esa restricción y evitar, así, una interpretación de carácter genérico pueden ser múltiples, desde los modificadores oracionales (*del mar*) hasta las metonimias metaforizadas (*la luz* por el interruptor, *la sal* por el salero) que se infieren automáticamente a través del conocimiento del contexto, del mundo y del lenguaje.

Por último, quisiéramos destacar, tal y como apunta Montero (2011, p. 10) que el valor de *unicidad* o *inclusividad* del artículo resulta especialmente operativo a la hora de entender y explicar ciertos contextos en los que la identificación del referente se da independientemente de la presencia o ausencia del artículo:

(16) *Lucía, Ana y Blanca son (las/unas) alumnas del curso.*

La estructura atributiva del enunciado favorece que se interpreten los tres sujetos como los referentes aludidos mediante el nombre *alumnas* y, por lo tanto, que se identifiquen en cualquiera de las tres variantes: *las/unas/∅/ alumnas*. De modo que el sintagma *las alumnas* no es lo que garantiza tal identificación, sino lo que garantiza que se trata del conjunto total de alumnas relevante en el contexto, el cual a su vez

puede o no coincidir con el conjunto total de "alumnas del curso".

La falta de identificabilidad

Como ya se ha señalado, tanto la existencia del referente como su *identificabilidad* son presupuestos inherentes al valor del artículo. Esto explica que los contextos en los que no estos presupuestos no se dan sean incompatibles con esta unidad lingüística:

(17) **Hay la farmacia cerca.*

(18) *Me refiero a la farmacia que hay cerca.*

(19) *Hay el mismo problema que ayer.*

Como vemos, no es la forma impersonal *hay* por sí misma la que rechaza la presencia del artículo sino la posibilidad de identificar o no el referente como entidad única relevante en el contexto. Ahora bien, no podemos negar que el carácter de esta forma es, en principio, incompatible con el artículo. Sin embargo, ante la pregunta *por qué*, a la que muchos lingüistas han dado respuesta con lo que se ha llamado su condición *presentadora* de información nueva. Nosotros, al igual que Montero, apuntamos hacia otra hipótesis y, es la idea de que *hay* requiere un referente cuantificado de tipo exclusivo (*Hay una farmacia, Hay farmacias, Hay pocas farmacias, Hay muchas farmacias, Hay tres farmacias...*) y este tipo de cuantificación es incompatible con el carácter inclusivo del artículo. Lo que justifica la aceptabilidad del artículo en los ejemplos (18) y (19) es el hecho de que los referentes se presentan ya delimitados y, por lo tanto, pueden concebirse como entidades únicas, lo que no ocurre en (17).

Otro ejemplo donde no se satisface el presupuesto de identificabilidad debido a la imposibilidad de entender los referentes como referentes únicos o totalidades absolutas es el siguiente:

(20) **Me he comprado la falda muy elegante*

El adverbio *muy* no delimita como puedan hacerlo *más* o *menos*. Los nombres que designan realidades discontinuas en singular son especialmente sensibles a esta falta de delimitación, pues sin ella no pueden ser identificados como entidades únicas. Esto es lo que ocurre en el ejemplo (20), donde *muy* es incompatible con *falda*.

Sin embargo, con los nombres en plural o incluso con nombres que designan

realidades continuas no encontramos esta incompatibilidad:

(21) *Las faldas muy elegantes las reservo para ocasiones especiales.*

(22) *El agua muy fría me sienta mal.*

Aquí sí es posible identificar *las faldas muy elegantes* como un conjunto único y *el agua muy fría* como un tipo delimitado de agua.

La identificabilidad bajo mínimos

Hay una serie de contextos en los que, al parecer, no se garantiza (o presupone) la identificación del referente:

(23) *Se pasa el día viendo la televisión.*

(24) *¿Por qué nunca vas al cine?*

(25) *No salgas a la calle.*

(26) *Me voy a la cama.*

(27) *Han ingresado a tu padre en el hospital.*

(28) *Me besó en la mano.*

Aunque casi todos estos enunciados permitirían una interpretación específica en la que se garantiza la identificación de los referentes como referentes únicos relevantes en el contexto, lo cierto es que suelen apuntar hacia otras lecturas. Según Leonetti, (1999, p. 793) "estamos ante situaciones comunes y estereotipadas [asociadas a determinados roles] en las que el artículo no indica necesariamente una entidad determinada, sino un tipo abstracto".

Un "tipo abstracto" es lo que encontramos en las llamadas *referencias genéricas* cuando el nombre en singular designa una realidad discontinua: *La araña es un insecto*, donde no se hace referencia a ninguna *araña* en particular sino a la totalidad de la especie a través de un representante abstracto. Algo semejante ocurre con los ejemplos (23), (24) y (25) donde podríamos decir que, si no aluden a referentes concretos, los sustantivos *televisión*, *cine* y *calle* se comportan como sustantivos incontables y, por lo tanto, el artículo permite entenderlos en un sentido genérico.

Lo mismo ocurre con ciertas expresiones de frecuencia y tiempo como son *dos veces al mes*, *por la tarde*, *hasta la noche*, *durante el día*... Podemos pensar que aquí, al no resultar relevante la pluralidad de los referentes ni su identificación en tanto objetos concretos de la realidad extralingüística, el sistema se decanta por lo

más rentable: la forma de singular y su representación en tanto entidades únicas.

Tal y como afirma Montero, en el resto de ejemplos (26), (27) y (28) no podríamos esgrimir esta teoría puesto que no se alude al conjunto de ejemplares sino a un único ejemplar no identificado. Ahora bien, ya hemos dicho que la identificación no es el valor esencial del artículo, sino que constituye, entendida como identificabilidad, parte de sus presupuestos. Ello significa que cuando no puede estar garantizada, el sistema rechaza la presencia del artículo; sin embargo, cuando resulta innecesaria, puede prescindir de ella. Es por eso por lo que en estos casos la identificabilidad no se activa o, si se prefiere, se activa mínimamente: en los ejemplos (26), (27) y (28) sabemos que se trata de una de las dos manos, uno de los muchos periódicos del día, uno de los muchos hospitales de la ciudad, etc. y sabemos también que se trata de entidades existentes y concretas.

Lo que sí se da es el requisito de unicidad o inclusividad como podemos ver si contrastamos los ejemplos anteriores (26), (27) y (28) con los siguientes:

(29) *Me besó en una mano.*

(30) *Han ingresado a tu padre en un hospital.*

(31) *Me voy a una cama.*

El uso del artículo es inclusivo en la medida en que confiere a *la mano, el hospital y la cama* un carácter único, como si no hubiera otros ejemplares susceptibles de constituir el referente; mientras que el uso del numeral pone de relieve la existencia de ese colectivo excluido.

Recapitulando todo lo dicho hasta aquí, presentamos los valores del artículo propuestos por Montero (2011) en la Figura 4.1:

VALOR DE INCLUSIVIDAD	Totalidad	Interpretaciones genéricas
	Unicidad	Interpretaciones específicas
Presupuestos: a) Existencia del referente		
b) Identificabilidad del referente		

Fig. 4.1. Valores del artículo. (Montero, 2011, p. 13)

4.1.2.2. Los valores del artículo /Ø/

Concepto, propiedad y cantidad

El artículo /Ø/ ha sido y es uno de los elementos menos estudiados en el campo de la gramática hasta el punto de que, a día de hoy, todavía parece ser el gran ausente en la mayor parte de manuales de ELE. Laca (1999, p. 896), en su trabajo sobre la "presencia y ausencia de determinante", destaca que "lo que caracteriza al español como lengua con artículo es que los sustantivos comunes no pueden constituir por sí solos expresiones referenciales", idea respaldada por Alarcos entre otros.

Sin embargo, Matte Bon (1992, p. 205) asocia el artículo /Ø/ a las primeras menciones junto con el artículo indeterminado³⁰, lo cual implica, entre otras cosas, considerar que el nombre común tiene cierta capacidad referencial.

[Se usa el operador Ø] con los sustantivos que se refieren a entidades contables para referirnos a algún elemento o individuo de la categoría o especie, que interesa mucho más como representante de un concepto o de su categoría que como individuo concreto en sí [y en plural] para referirnos a algunos elementos o individuos de la categoría o especie que interesan mucho más como elementos indeterminados de su categoría que como individuos concretos en sí, sin querer hacer hincapié en su individualidad, ni en su identidad".

Montero (2011, p. 14) apunta a que "la cuestión, quizás, podría resolverse si supiéramos qué es lo que se entiende por "referencia" en cada caso", cosa que no explica ninguno de estos autores y, lo delimita con el fin de continuar con su estudio. La definición de *referencia* que ofrece la RAE coincide con lo que la intuición (y la tradición) nos dicen: "ser u objeto de la realidad extralingüística a los que remite el signo".

³⁰ Como ya se ha visto en el apartado anterior, no creemos que la estructura informativa sea lo suficientemente relevante como para determinar los valores esenciales de estos elementos. De hecho, también aquí encontramos numerosos casos en los que el artículo /Ø/ no constituye una primera mención:

A.-¿Para qué quieres el tomate?

B.- Para hacer salsa de tomate;

A.-¿Me das fuego, por favor?

B.- Lo siento, no llevo mechero;

A.- ¿Has visto las películas de Michael Moore?

B.-No, es que yo no veo nunca películas americanas, ¿sabes?.

Según esta definición los nombres comunes escuetos (es decir, sin determinante ni artículo) no pueden constituir un referente. Un enunciado como *Quiero pera* no puede hacer referencia a ninguna pera presente en la realidad experimentable y un enunciado como *Quiero peras* no puede referirse a un conjunto concreto de peras.

Montero indica que la respuesta a la pregunta qué son hay que buscarla en los rasgos léxicos y morfológicos de los nombres, es decir, su carácter continuo (incontable) o discontinuo (contable)³¹ y el morfema de número (singular/plural), tal y como señala Alarcos (1980, p. 282).

El *plural* indica que de las sustancias discontinuas o continuas de un campo semántico se toma o considera un número más o menos impreciso de ejemplares o variedades (*árboles, niños, casas*, lo mismo que *aguas, vinos, arenas*). El término opuesto, el *singular*, por sí solo, es indiferente a cualquier posible segmentación del campo semántico: *árbol, niño, casa*, lo mismo que *agua, vino, arena*, no aluden a ejemplares únicos, sino a conjuntos unificados de rasgos de contenido".

Según esto, el rasgo principal parece ser el de número: mientras el morfema de plural alude a una "cantidad indeterminada" de ejemplares (realidades discontinuas) o variedades (realidades continuas); el morfema de singular alude a un "conjunto de rasgos léxicos" del nombre. Sin embargo, el carácter continuo o discontinuo de las realidades aludidas no es irrelevante. El hecho de que los nombres discontinuos en singular no puedan aludir a ejemplares únicos explica que el sistema rechace ciertos enunciados (**Planta está seca, *Están reformando oficina, *Escribe cartas a amigo*), que presuponen la existencia de un individuo concreto en tanto agente, paciente o receptor.

Ahora bien, deberíamos plantearnos qué significa el hecho de que nombres como "agua", "vino", "arena" "no aluden a ejemplares únicos". Puesto que se trata de realidades continuas, es decir, indivisibles, la única manera de concebirlos como ejemplares únicos es la de entenderlos en su totalidad, cosa que sólo puede expresar el artículo. Sin embargo, estos nombres difieren de los discontinuos en el hecho de que pueden parcelarse sin dejar de ser lo que son: *agua + agua* da lugar a *agua*, mientras *padre + padre* da lugar a *padres*. Esto explica que un enunciado como *Quiero agua*, además de una alusión al concepto de 'agua' en tanto unidad simbólica cargada de determinados rasgos, también pueda interpretarse como una alusión a una cantidad indeterminada de agua.

³¹ Conviene precisar que este carácter no es intrínseco a los nombres en sí, sino a las realidades que designan. Además, estas realidades a menudo se ven representadas en el lenguaje de forma contraria a lo que se esperaría de su naturaleza: *¿Te apetece una cerveza?*

Por otro lado, conviene tener en cuenta que “el lenguaje no representa la realidad sino la imagen que tenemos o hacemos de ella” (Montero, 2011, p. 15). Es por eso por lo que los llamados nombres contables pueden recategorizarse como incontables (llevando aparejada, en singular, la necesidad de un artículo o determinante: *Quiero una cerveza*) y a la inversa:

(33) *Quiero pera*

Es decir, una cantidad indeterminada procedente de una o varias peras. Este último ejemplo demuestra que las restricciones que se citaban antes en relación a los nombres discontinuos no son de carácter sintáctico, sino que dependen de la imagen o representación final que se construya de la realidad.

De las observaciones que realiza Montero se desprenden dos valores asociados al artículo /Ø/: por un lado, la idea de "cuantificación indeterminada" o imprecisa (asociada a los nombres en plural y, también, a los nombres continuos en singular)³², por otro, la idea de "conjunto de propiedades léxicas" (asociada, fundamentalmente, a los nombres discontinuos en singular). A diferencia de lo que pudiera parecer a simple vista, consideramos que es este último valor el que engloba realmente al primero: al fin y al cabo, *peras*, *cervezas* y *cerveza* aluden a una cantidad indeterminada de ejemplares/variedades o de materia a la que cabe atribuir, uno por uno, todos los rasgos léxicos de las categorías correspondientes.

Sin embargo, Montero observa que hay un caso que contradice todo lo dicho hasta ahora, desde la incapacidad referencial del nombre escueto, hasta la idea de conjunto de propiedades léxicas como valor esencial de aquel. Se refiere a las expresiones autorreferenciales, donde el nombre hace referencia a sí mismo en tanto concepto escueto, vacío de rasgos:

(34) *Esto es "pera"*

Teniendo esto último en cuenta podríamos comparar el artículo /Ø/ con la luz blanca dado que puede descomponerse en un abanico de posibilidades en el que estas se van derivando unas de otras formando un *continuum*. El valor conceptual sería el valor general o básico que, en el uso, se actualiza en una escala que va de mayor presencia de propiedades léxicas a menor hasta llegar a la pura mención del concepto en tanto mera forma lingüística.

³² Este valor se correspondería con lo que Laca (1999, p. 902) denomina "lecturas parti-genéricas [...], características de los sintagmas nominales sin determinante del español y de otras lenguas con una distribución similar de los artículos como, por ejemplo, el italiano".

El nivel con mayor carga de propiedades estaría representado por los ejemplos que hemos citado en relación a los plurales y el singular de los nombres continuos, donde las propiedades léxicas están activadas en su totalidad permitiendo que los nombres puedan interpretarse como cantidades indeterminadas de ejemplares o materia.

Sin embargo, entre estos ejemplos que presentamos a continuación y el último que citamos (34) se extiende una amplia gama de posibilidades que van desde la atribución de determinadas propiedades a un segundo nombre (sustantivo, verbo o adjetivo) a través, por ejemplo, de una preposición (*ropa de cama, noche de luna; subir de precio, cambiar de trabajo, delgada de cara, suelto de lengua; ir en tren, poner en vereda, viaje en barco; ir a caballo, escribir a máquina; cerrar con llave; llamar por teléfono; estar bajo arresto...*) hasta los vocativos (*¡Señor González, cuánto tiempo sin verle!*).

Para resumir, sintetizamos los valores del artículo /Ø/ a través de la Figura 4.2:

VALOR CONCEPTUAL	+propiedades léxicas	Cantidad indeterminada
	↕	Atribución de propiedades
	-propiedades léxicas	Expr. autorreferenciales

Fig. 4.2. Valores del artículo /Ø/. (Montero, 2011, p. 16)

Atribución de propiedades

Las restricciones que caracterizan (o parecen caracterizar) a los nombres discontinuos en singular a la hora de poder cumplir determinadas funciones sintácticas, así como su incapacidad para constituir expresiones cuantificadas³³ llevan a Laca a considerarlos como casos excepcionales ante el artículo /Ø/. Es por eso por lo que esta autora no logra dar cuenta de un valor esencial (es decir, generalizable) en relación con /Ø/. Sin embargo, su laborioso rastreo de lo que parecen excepciones está, al entender de Montero, repleto de hallazgos encubiertos. Entre los numerosos contextos que registra destaca dos: las construcciones atributivas y los complementos directos del verbo *tener*. Una breve aproximación a ellos nos servirá para ilustrar el valor de /Ø/ como "donante" de

³³ "[...] Las nociones de cuantificación, de totalidad y de partitividad [...] pueden en buena parte explicar la casuística de la presencia y ausencia del artículo con los nombres continuos y con los plurales, [pero] no encuentran aplicación en el caso del singular de los nombres discontinuos" (Laca, 1999, p. 896).

propiedades léxicas del nombre y, además, dar cuenta de otros casos que se consideran muy similares.

Las construcciones atributivas

Uno de los contextos sintáctico-semánticos donde podemos encontrar con frecuencia nombres discontinuos escuetos en singular es el representado por nombres que designan "funciones, estatus, profesiones u oficios, roles o relaciones" aplicados a entidades humanas (Laca, 1999, p. 914) en función atributiva o de predicado nominal: *Es empleada/soltera/ profesora/ comunista/ vecina del barrio*. Como la propia Laca reconoce y Montero afirma, todos estos sintagmas "pueden interpretarse como la adscripción de una propiedad" (Laca, 1999, p. 915) y equivaldrían a la expresión "pertenece al gremio/colectivo/conjunto de". Ninguno de ellos constituye una expresión referencial y, si resulta evidente que se alude a una persona concreta, ello no se deriva del nombre en cuestión sino de la posibilidad de atribuirle una propiedad a alguien. En realidad, no encontramos grandes diferencias entre estos sintagmas y otros donde se designan entidades no humanas: *Es pera*. También aquí se expresa la idea de que algo pertenece a la entidad representada por el concepto de "pera".

En vistas a una aplicación didáctica, lo importante no es enseñar y aprender que los nombres relativos a "funciones, estatus, profesiones u oficios, roles o relaciones" van sin artículo en función de atributo, como se dice en muchos manuales de E/LE, sino entender que es así cuando lo importante es únicamente la adscripción de tal propiedad, mientras que si se quiere enfatizar el hecho de la singularización se deberá recurrir al numeral y si se quiere hacer referencia a un individuo concreto e identificado en el contexto o, mejor dicho, a la totalidad de individuos relevante en un contexto determinado, se deberá introducir el artículo. La explicación según la cual la introducción de modificadores que restringen el alcance del nombre impone el uso del artículo o de un determinante tampoco es estricta:

(35) *Juan es profesor de matemáticas*

(36) *Juan es maestro de escuela*

(37) **Juan es maestro de la escuela*

(Montero, 2011, pp. 17-18)

Las observaciones y ejemplos de la investigadora parecen indicarnos que todo depende del carácter de los modificadores. Si representan junto al nombre un determinado concepto o categoría léxica, entonces no requieren la presencia del artículo o determinante; si, por el contrario, aluden a referentes concretos o hechos adscritos a realidades específicas, entonces requieren la presencia de un artículo o

determinante.

Los complementos directos del verbo tener

Un segundo caso aparentemente excepcional que presenta son los complementos directos de determinados verbos asociados a la posesión o adquisición:

(38) *¿Tienes piso/marido/coche/hijos?*

Montero deduce que muy probablemente son las expectativas culturales acerca de la unidad o pluralidad de los correspondientes ejemplares las que justifican el hecho de que los nombres se actualicen en singular unas veces y en plural otras sin embargo, como señala Alarcos, no debemos olvidar que "el singular señala realmente indiferencia al número, por ejemplo: - *¿Tiene auto?* – *Sí, tiene tres*" (Alarcos, 1980, p. 231). Es decir, que la unidad no viene determinada por el nombre sino precisamente por las expectativas culturales y, en general, como sostienen Hilferty y Cuenca (1999), por el conocimiento del mundo y del contexto enunciativo³⁴. Además, conviene no perder de vista el hecho de que ninguno de estos casos constituye una expresión referencial. Es más, ni siquiera se alude a la existencia o inexistencia del ejemplar en cuestión, sino al hecho de 'tener eso' o 'no tenerlo'.

En este sentido coincidimos con Montero (2011) y Garachana, (2008, pp. 11-12) cuando esta última señala que en estos casos "el sustantivo deja de ser un argumento del verbo para desempeñar una función de modificador verbal, originándose así una estructura predicativa compleja en la que el sustantivo forma unidad sintagmática con el verbo".

Este predicado complejo se emplea para atribuir características vinculadas al estado civil, social, económico, etc. de alguien y, en última instancia, para atribuir propiedades a alguien o a algo en contextos donde el hecho de "tener" o "no tener" cierta cosa pueda resultar relevante o especialmente significativo:

³⁴ Estos autores ilustran esta idea a través de diferentes ejemplos. Destacamos, por un lado, los siguientes: *¿Tienes marido?*, **¿Tienes maridos?*, **¿Tienes hijo?*, *¿Tienes hijos?*. En ellos se ve el papel de las expectativas culturales, las cuales restringen una de las dos posibilidades. Por otro lado, reproducimos este otro ejemplo: *¿Tienes bolígrafos?*, *¿Tienes bolígrafo?*". Estos enunciados no son intercambiables pues "no serían igualmente apropiados en toda situación" ya que, mientras en plural manifiestan la presuposición de pluralidad (presumible, por ejemplo, en un comercio), en singular manifiestan indiferencia al número. Vid. (Hilferty, J. y Cuenca, M. J., 1999, pp 92-93).

(40) *La casa tiene jardín.*

Desde esta perspectiva, estos enunciados no se diferencian demasiado de otros como:

(41) *¿Tienes frío/hambre/sueño?*

(42) *Tengo hermanos /pájaros.*

Montero señala que la única posible divergencia estaría en el alcance interpretativo de los mismos, pues mientras estos últimos permiten una lectura del tipo "cantidad indeterminada", los que están constituidos por nombres discontinuos en singular no lo permiten (a menos que se trate de recategorizaciones³⁵), limitándose así a la atribución de una propiedad.

En cuanto a los complementos directos de verbos como *gastar, llevar, usar* o *vestir* o "verbos de adquisición u obtención (*comprar coche, conseguir piso, sacar billete*)" (Laca, 1999, p. 919) no son más que variantes del mismo fenómeno.

También podríamos incluir aquí los SSNN constituidos por ciertas expresiones de lugar que, más que el lugar, lo que perfilan es "un estado, condición o actividad particular" (Laca, 1999, p. 922), modificando así el alcance significativo del verbo: *estar en casa, ir a casa; ir a misa, volver de misa, estar en clase, ir a clase, estar en prisión, estar en cama*, etc. E incluso todos aquellos sintagmas nominales SSNN que, independientemente de la función sintáctica que desempeñen, se entienden como una extensión del verbo y constituyen con él un determinado concepto:

(43) *No hablo japonés*

(44) *Vendo coche.*

(45) *Voy en autobús.*

(46) *¿Haces deporte?*

El hecho de que la mayoría de estos casos admitan también la presencia del artículo y del numeral es significativo pues deja en evidencia un cambio de foco, ya que con estos últimos se pone de relieve el nombre aislado en tanto referente tal y como refleja Montero (2011) en la Figura 4.3:

³⁵ Ejemplo: *Tengo sofá para todos, no os preocupéis.*

47. <i>Quiero que me lo</i>	<i>entregues</i>	<i>en mano</i>
48. <i>Quiero que me lo</i>	<i>entregues en</i>	<i>la/una mano</i>
49. <i>Juan</i>	<i>está</i>	<i>en cama</i>
50. <i>Juan</i>	<i>está en</i>	<i>la/una cama</i>
51. <i>Mis padres</i>	<i>tienen</i>	<i>perro</i>
52. <i>Mis padres</i>	<i>tienen</i>	<i>el/un perro</i>
53. <i>Vamos a</i>	<i>viajar en</i>	<i>tren</i>
54. <i>Vamos a</i>	<i>viajar en</i>	<i>el/un tren</i>

Fig. 4.3. Ejemplos de casos que admiten presencia del artículo y del numeral.

(Montero, 2011, p. 20)

Este hecho, unido a los notables cambios de significado que encontramos en algunos de los ejemplos (47), (48) y (49), (50), nos lleva a pensar que estamos ante estructuras en proceso de gramaticalización, tal y como apunta Montero (2011).

4.1.2.3. El valor del numeral (*un/una/unos/unas*)

***Un(o)/una*: valor indefinido, indeterminado y numeral.**

Cuando hablamos de "artículo indefinido o indeterminado" nos referimos a la expresión apocopada de *uno* (*un*) y a sus variantes de género y número (*una/unos/unas*) y, al mismo tiempo, inscribimos *uno/una/unos/unas* en la categoría de los "pronombres indefinidos", lo cual supone a su vez que entendemos la forma *uno* como una forma bivalente: por un lado como "numeral" y por otro como "pronombre indefinido", tal y como lo concibe Montero. Esta compleja trama de nombres y categorías es un reflejo de los distintos valores atribuibles a *un(o)/una/unos/unas*: valor indefinido, valor indeterminado y valor numeral (o cuantificador). Mientras que los valores de indefinición e indeterminación opondrían estas formas a las del artículo (definido o determinado); el valor numeral, además de asociarlas al resto de cuantificadores, las enfrentaría de algún modo al artículo /Ø/. Montero demuestra que todos estos valores se desprenden de un mismo valor básico.

Las formas *un(o)/una/unos/unas* proceden del numeral latino *unus*. Por esta razón comenzamos abordando qué es lo que ha quedado de ese valor numeral originario. Para Alarcos, estas formas se incluyen en una única categoría: la de

los (adjetivos) cuantificadores. Según Alarcos, el valor "numeral" de estos elementos sólo se ha mantenido en las formas de singular, mientras que las formas de plural han asumido un valor claramente "indefinido". Ahora bien, ambos valores están íntimamente emparentados a través de lo que podemos llamar un tercer valor más general: el de la "singularización".

Teniendo en cuenta que el morfema de singular de los nombres comunes en español no representa una unidad, es lógico que requieran de un elemento capaz de dotarles ese valor cuando éste se impone en el contexto: *un/una*. Si podemos decir *Sale agua del grifo* pero no **Sale niño de la escuela* no es porque la materia "agua" en el primer enunciado esté singularizada, sino porque no se implica un valor de unidad, es decir, de materia restringida sino de cantidad indeterminada. Cuando el valor de unidad entra en juego siempre se requiere un elemento singularizador: *Sale un niño de la escuela; Sale un agua purísima del grifo*.

Leonetti, (1999, p. 838), por su parte, habla de "artículo indefinido", destacando así su valor de "indefinitud" en contraste con el valor de "definitud" que atribuye al artículo:

Mientras que el artículo definido (y los determinantes definidos en general) obliga al oyente a recuperar, de alguna forma, los datos necesarios para establecer una representación del referente, el artículo indefinido no transmite ninguna orientación o instrucción en este sentido, y aporta únicamente un contenido de cuantificación, por el que la interpretación del SN se reduce a extraer un elemento perteneciente al conjunto denotado: en el sintagma *un libro de cocina*, un elemento de la clase de los libros de cocina. Que ese elemento sea uno determinado o uno cualquiera, que el conjunto sobre el que se cuantifica esté o no ya restringido contextualmente, o que la interpretación resultante dependa también de la presencia de otros cuantificadores u operadores en la estructura sintáctica, son todas cuestiones externas al significado lingüístico de *un*".

Como vemos, aunque este autor no lo destaque, el valor singularizador de *un/una* sigue estando vigente en su propia concepción. Ahora bien, como este valor no resulta operativo en la oposición artículo definido/indefinido, es el valor de la indefinitud el que resalta. La idea básica viene a ser que, mientras el artículo presupone (y garantiza) la posibilidad de identificación del referente, el numeral impide esta identificación indicando "la ausencia de accesibilidad", (Leonetti, 1999, p. 839).

En este sentido, Montero diverge respecto a Leonetti:

(55) *Esto es un triciclo.*

(56) *A.-Alberto está leyendo El Quijote.*

B.-¿En serio? ¡No me lo puedo creer! ¡Por fin está leyendo un libro!

Los ejemplos citados, (55) y (56), demuestran que no es así. De manera que, en relación a la posibilidad de identificación, el artículo constituye el elemento marcado, mientras que el numeral es el elemento no marcado. Es decir, que no presupone ni la posibilidad de identificación ni su imposibilidad.

Mientras la definitud se asocia a las referencias inclusivas, la indefinitud se asociaría a las referencias exclusivas. Y aquí volvemos a coincidir con Montero y Leonetti, (1999, p.840), quien indica que "en el caso del artículo indefinido la referencia exclusiva es evidente: cada vez que se emplea *un* se da a entender que existen otros elementos de la clase de los que no se dice nada, y por eso la referencia a entidades únicas se realiza siempre con el artículo definido". Este carácter exclusivo del numeral contrasta claramente con el carácter inclusivo del artículo.

Las llamadas referencias genéricas no constituyen una excepción en este sentido. Y es que no es lo mismo decir *La araña es un insecto* que *Una araña es un insecto*. Se trata de diferencias sutiles, sin embargo, como Leonetti (1999, p.873) reconoce, mientras en un caso nos referimos a la totalidad de la especie a través de un representante abstracto, en el otro caso nos referimos a "un ejemplar aleatorio y representativo de la clase, es decir, a un miembro cualquiera, elegido al azar, de la clase denotada por el nombre".

Otros ejemplos que podrían aducirse como contra-argumentos de esta tesis son:

(57a) *Tengo un hermano.*

(58b) *Aquí hay un libro.*

(59c) *Queda un tomate.*

En estos casos creemos que es el valor numeral el que otorga ese carácter de *exclusividad* en la medida en que deja fuera otras posibilidades (*un hermano* y no dos o tres, *un tomate* y no más, etc.). De hecho, consideramos que este valor siempre subyace en el numeral, aunque a menudo se vea solapado por el de la exclusividad. De modo que podríamos decir que el carácter exclusivo del numeral es lo que lo opone al artículo, tal y como afirma Montero:

(60a) *Esto es un triciclo* (uno entre otros)

(61b) *Esto es el triciclo* (uno presentado y entendido como si fuera único)

(62a) *Por fin está leyendo un libro* (uno entre otros)

(63b) *Por fin está leyendo el libro* (una presentado y entendido como si fuera único)

Por otro lado, su valor numeral o singularizador lo opone al nombre escueto en tanto éste último es capaz de expresar cantidades indeterminadas:

(57a) *Tengo un hermano.*

(57b) *Tengo hermanos.*

(58a) *Aquí hay un libro.*

(58b) *Aquí hay libros.*

(59a) *Queda un tomate.*

(59b) *Quedan tomates.*

Según Leonetti, el numeral no presupone la existencia del referente, debido a esa falta de "accesibilidad" que atribuye al numeral. Sin embargo, en opinión de Montero, sí lo hace:

(70) *No tengo un hermano.*

(71) *Aquí no hay un libro.*

Aunque observamos que la única manera de entender los enunciados (70) y (71) es restringiendo la negación a la singularización en sí de manera que no afecte a la existencia de los referentes, es decir, interpretando que no se tiene 'un' hermano sino más de uno, que no hay 'un' libro sino más de uno. Puesto que el único modo de negar la existencia de los referentes sería introduciendo la partícula *ni* o bien, sustituyendo *un* por *ningún*:

(72) *No tengo ni un hermano / ningún hermano*

(73) *Aquí no hay ni un libro / ningún libro*

Sin embargo, "un libro" y "un hermano" continúan entendiéndose como referentes afirmados de alguna manera en tanto posibilidades no actualizadas, mientras que la estricta negación de su existencia sólo la garantiza el indefinido *ningún*.

En conclusión, el numeral presupone, al igual que lo hace el artículo, la existencia del referente, oponiéndose así a los indefinidos *algún* (que no la presupone) y *ningún* (que la niega), y contrastando también con el artículo /Ø/,

incapaz de constituir expresiones referenciales salvo en casos de autorreferencia:

- (74a) ¿Hay una farmacia por aquí cerca?
 (74b) ¿Hay alguna farmacia por aquí cerca?
 (75a) Nunca he visto una mariposa con esos colores
 (75b) Nunca he visto ninguna mariposa con esos colores
 (76a) ¿Crees de verdad que tenemos una oportunidad de salir de ésta?
 (76b) ¿Crees de verdad que tenemos alguna oportunidad de salir de ésta?
 (77a) No creo que haya una serpiente ahí.
 (77b) No creo que haya ninguna serpiente ahí.
 (78a) A esas horas no pudieron encontrar un autobús.
 (78b) A esas horas no pudieron encontrar ningún autobús.

Recapitulando todo lo dicho hasta ahora, podemos ilustrar los valores del numeral *un/una* a través de la Figura 4.4:

VALOR DE EXCLUSIVIDAD	Valor exclusivo (uno entre otros)	Vs. artículo
	Valor numeral o singularizador (uno)	Vs. /Ø/
Presupuestos: Existencia del referente		

Fig. 4.4. Los valores del numeral *un/una*. (Montero, 2011, p. 24)

Valores de unos/unas

En cuanto a las formas de plural *unos/unas*, Alarcos (1980, p. 284) les confiere el mismo valor singularizador (y excluyente) que confería a las formas singulares, entendiendo que hacen referencia a "un conjunto unitario de elementos o variedades, opuesto a otros posibles conjuntos dentro del campo semántico de referencia". Es decir, que, por un lado, *unos/unas* se opondrían al artículo /Ø/ en la medida en que cuantifican (o delimitan) un conjunto de referentes entendido como unitario o singularizado y, por otro lado, se opondrían a las formas *los/las* mediante el contraste exclusividad (característica de las primeras) e inclusividad (característica de las últimas).

- (79a) He visto gaviotas (cantidad imprecisa)

(79b) *He visto unas gaviotas* (conjunto unitario opuesto a otros conjuntos)

(79c) *He visto las gaviotas* (conjunto único)

Por su parte, Leonetti, (1999, p. 841) también reconoce que *unos/unas* conservan las mismas propiedades que las formas singulares en tanto expresiones cuantificadas, oponiéndose así a los nombres escuetos; pero además hace aportaciones interesantes respecto a la idiosincrasia particular de estas formas. La primera indicación importante es que "es una de las peculiaridades del paradigma de los indefinidos en español y en las lenguas iberorrománicas" pues otras lenguas también derivadas del latín, como el francés o el italiano, "emplean en su lugar un artículo partitivo [...] o un cuantificador equiparable a *algunos*".

La segunda observación del autor está relacionada con la oposición entre *algunos/algunas* y *unos/unas*, en la que destaca "la facilidad con la que se asigna a *algunos*, pero no a *unos*, una interpretación presuposicional, en la que el cuantificador opera sobre un conjunto de entidades ya delimitado y establecido en el discurso" (Leonetti, 1999, p. 843). Las conclusiones de este autor apuntan hacia el valor restrictivo de *algunos/algunas* frente a *unos/unas*, lo cual contradiría el valor singularizador y exclusivo que Alarcos atribuía a estos últimos. Sin embargo, al igual que Montero, pensamos que si *unos/unas* no presupone la existencia de "un conjunto de entidades ya delimitado y establecido en el discurso" es porque estas formas constituyen de por sí esa delimitación en la medida en que hacen referencia a un conjunto unitario. Lo que sí requieren es la posibilidad de entender ese conjunto como un conjunto extraído de otro/s posibles:

(80a) *Esta frutería tiene verduras muy buenas* (cantidad imprecisa: pueden ser todas o algunas)

(80b) *Esta frutería tiene unas verduras muy buenas* (se destaca el conjunto de verduras como conjunto unitario frente al que puedan tener otras fruterías)

(80c) *Esta frutería tiene algunas verduras muy buenas* (se destaca un conjunto delimitado, sin embargo, no unitario, del conjunto total de verduras de la frutería)

En conclusión, todo parece indicar que los valores de *unos/unas* no difieren de los que Montero atribuye a *un/una*. A continuación presentamos dichos valores en la Figura 4.5:

VALOR DE EXCLUSIVIDAD	Valor exclusivo	Conjunto extraído de otros posibles conjuntos
	Valor numeral o singularizador	Conjunto unitario
Presupuestos: Existencia del referente		

Fig. 4.5. Los valores de *unos/unas*. (Montero, 2011, p.26)

4.1.3. Conclusiones: los valores operativos del artículo

En vista de todo lo expuesto, ofrecemos a continuación la visión global de los valores inherentes a cada uno de los tres elementos propuesto por Montero (2011) en la Figura 4.6:

ARTÍCULO	NUMERAL	ARTÍCULO /Ø/
Valor inclusivo	Valor exclusivo	Valor conceptual
Totalidad/unicidad	Singularidad/exclusividad	± Atribución de propiedades
Valor referencial	Valor referencial	Valor no referencial
Identificabilidad		

Fig. 4.6. Visión global de los valores inherentes al *artículo*, *numeral* y *artículo Ø*. (Montero, 2011, p. 26)

Las relaciones que se establecen entre ellos pueden ilustrarse a través de la Figura 4.7:

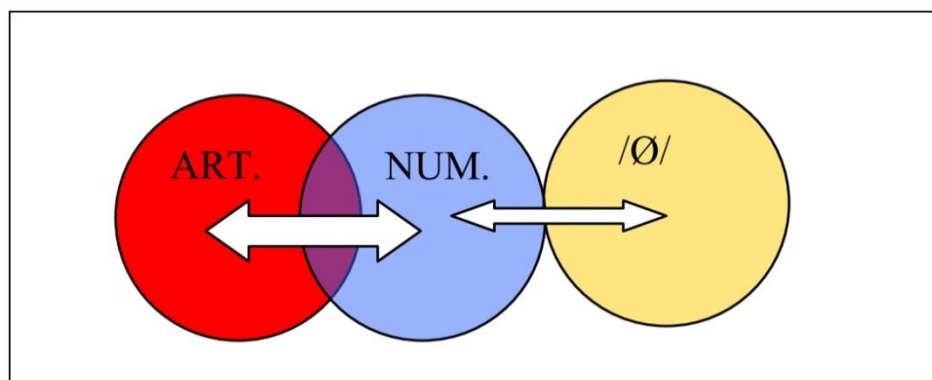


Fig. 4.7. Relaciones establecidas entre el *artículo*, el *numeral* y el *artículo Ø*. (Montero, 2011, p. 26)

El vínculo más fuerte es el que se establece entre el artículo y el numeral. Principalmente debido a la oposición (flecha blanca) entre el valor de inclusividad de uno y el valor de exclusividad del otro, pero también debido al hecho de compartir un pequeño ámbito a través del valor referencial que ambos confieren al nombre. Por su parte, numeral y artículo /Ø/ aparecen como categorías contiguas y ligeramente opuestas en la medida en que ambas pueden actualizar valores de cuantificación de tipo singularizador en un caso e indeterminado en otro, pero no comparten ningún ámbito de acción. Por último, destaca la distancia que media entre el artículo y /Ø/, entre los que no se percibe ningún tipo de relación, ni de oposición ni de, digamos, parentesco. Esta distancia es, curiosamente, la que menos atención recibe en la enseñanza de E/LE a pesar de que, en nuestra opinión, es una de las claves para superar las dificultades que entraña el uso del artículo. (Montero, 2011, pp. 26-27)

Para terminar, señalamos que el modelo operativo de Montero (2011), recogido en estas páginas, así como la primera aproximación de modelo operativo de colocación espacial para el artículo, diseñada por Santiago (2013), constituyen una de las bases fundamentales para nuestra propuesta didáctica del tratamiento del artículo dirigida a aprendientes polacos.

4.2. La determinación en polaco

4.2.1. Introducción

En este capítulo nos proponemos en primer lugar hacer una breve presentación de la lengua polaca, una de las lenguas objeto de nuestro estudio. En segundo lugar explicaremos los mecanismos de determinación de dicha lengua según Pawlik, (2001), acompañados de ejemplos que faciliten la comprensión de dichos mecanismos al lector, y por último presentaremos unas breves conclusiones sobre lo expuesto en este apartado.

4.2.2. La lengua polaca

El polaco es la lengua oficial de Polonia, es una variante oficial, literaria y común a todo el país, formada a partir de los dialectos de la Polonia Mayor (Wielkopolska), donde se encuentra la que fue primera capital del país, Gniezno y, a los que más tarde se incorporaron los dialectos de la Polonia Menor (Malopolska). Hoy en día se estima que el número de polaco-hablantes supera los cuarenta y cinco millones de personas.

El idioma polaco, junto con el checo, el eslovaco y el lusaciano (utilizado por una pequeña minoría eslava en la parte sudeste de Alemania) pertenece a la familia eslavoccidental de las lenguas indoeuropeas. Es una lengua eslava, y como tal, carece de cualquier elemento parecido al artículo determinado, como le sucede al

ruso, checo o eslovaco y a lenguas de otras familias, como el japonés. El polaco, por lo tanto, no dispone de un elemento único que distinga lo que puede ser una referencia unívoca. Se trata, además, de una lengua flexiva, con un sistema de siete declinaciones, y su sistema verbal se divide entre verbos perfectivos y verbos imperfectivos. Finalmente, hace la distinción, como en español, entre sustantivos contables y sustantivos no contables, aunque los sustantivos incontables en español no siempre coinciden en el número con su equivalente en polaco; por ejemplo, en polaco *gente*, *dinero* y *pelo* se usan en plural.

4.2.3. Mecanismos de determinación en polaco.

El artículo en español hace referencia a la máxima colección de objetos a los que se pueda aplicar el contenido descriptivo. La lengua polaca no dispone prácticamente de ningún elemento, a excepción quizá del indefinido *pewien* (ej. *Mam do zakomunikowania pewną wiadomością / Tengo que comunicar/anunciar una noticia*) o *jaki*³⁶ para realizar las tareas que realiza el artículo indeterminado en español.

El profesor Janusz Pawlik, de la Universidad de Poznań, añade otros procedimientos a través los cuales el polaco puede expresar lo que él llama "las categorías de determinación e indeterminación" (Pawlik, 2001, p. 48). Uno de esos procedimientos es el orden de palabras. La posición respecto al verbo en algunas ocasiones puede determinar, en la traducción al español, el uso de uno u otro artículo: tras el verbo procedería usar el artículo indeterminado y ante el verbo, el determinado³⁷. Este autor vincula la presencia de los artículos a "la problemática de datum /novum", es decir, la diferencia entre tema y rema, o dicho de otro modo, el contraste entre información nueva e información compartida.

Un segundo mecanismo que podría dar una orientación sobre la determinación, en polaco, sería la posición del acento. También en este punto, vincula el acento con la diferencia entre información nueva: "En términos generales, tanto en polaco como en muchas otras lenguas, la última posición está dedicada, entre otros, a los sustantivos de primera mención, normalmente acentuados con más intensidad". (Pawlik, 2001, p. 49)

³⁶ Vid. Capítulo 4, Tablas 4.2 y 4.3.

³⁷ Vid. Capítulo 2, apdo. 2.2.

El tercer procedimiento estaría relacionado con ciertas formas casuales. En concreto, relaciona la determinación con el caso nominativo, y la indeterminación con el genitivo³⁸.

Finalmente, este autor añade una explicación sobre la determinación a medio camino entre la gramática histórica y la gramática comparativa, señalando que:

Este determinante [el artículo] tiene como origen cierto estado de la lengua, a saber, empieza a desarrollarse a partir del momento en el que esta etapa [flexiva] se ha alcanzado. Efectivamente, la tendencia global a la economía del lenguaje hace derribar el sistema flexivo complicadísimo de las lenguas sintéticas antiguas. [...] la lengua en sus albores, merced a su sistema flexivo, estaba en condiciones de expresar la dicotomía determinación/indeterminación sustantiva mediante un orden gramatical de palabras variable. (Pawlik, 2001, p. 50)

4.2.4. Conclusión

Probablemente en polaco hay ciertos procedimientos que permiten expresar cierto grado de determinación, sin embargo, lo que parece estar claro es la ausencia, en esta lengua, de un elemento aislable y reconocible por los aprendientes de ELE que pueda identificarse con el artículo en español, al no existir tal elemento en su LM. Todo ello nos indica la dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta unidad lingüística y la importancia del artículo en el aprendizaje y la adquisición del español como lengua extranjera, la cual queda reflejada en la investigación de Fernández (2006).

³⁸ Vid. Capítulo 2, apdo. 2.2.

5. Metodología de la investigación

5.1 Introducción

Este capítulo se propone efectuar en primer lugar una descripción de los objetivos que pretendemos alcanzar con nuestro estudio. En segundo lugar una presentación y justificación del corpus de análisis. A continuación, se describirá la elaboración de la plantilla de análisis y se detallarán los criterios seleccionados para ella. Por último, la parte principal del capítulo se dedicará al análisis de los manuales en la que se ofrecerá un resumen crítico de los mismos.

5.2. Objetivos del estudio

El objetivo de nuestro estudio es observar y analizar el tratamiento didáctico que recibe el artículo en la muestra seleccionada de manuales de ELE que presentamos en el siguiente apartado, con el fin de detectar las carencias y los aspectos mejorables para la posterior realización de una propuesta didáctica de mejora.

Empezaremos este análisis partiendo de las siguientes premisas: el artículo en español es un tema ampliamente complejo y muy debatido entre los lingüistas y, por consiguiente, su didáctica también presenta grandes dificultades; los alumnos con un sistema de determinación en su L1 distinto al español tienen una dificultad añadida a lo largo del proceso de aprendizaje de esta lengua. A partir de estas constataciones nos formulamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se atiende el uso del artículo en los manuales de ELE de nivel inicial (A1-A2)?
- ¿Cómo abordan los manuales de ELE la dificultad de los aprendientes polacos, alumnos con un sistema de determinación distinto al español en su L1? ¿Le prestan suficiente atención?
- Dado que el uso del artículo es tan frecuente en la lengua española, ¿se aprovecha en los manuales de ELE esta fuerte presencia de dicha unidad lingüística en las muestras de lengua aportadas para reflexionar sobre sus usos y valores?

Con el análisis de las muestras de materiales de nivel A1-A2 seleccionados, perseguimos cumplir los siguientes objetivos más específicos:

- Identificar los apartados dedicados al artículo *determinado*, *indeterminado* y *artículo /Ø/* en los manuales de ELE seleccionados.
- Determinar la relevancia que se otorga en lo referido al artículo, en la selección de manuales.
- Examinar cómo se presenta dicha unidad lingüística y el tipo de instrucción gramatical con que se presenta (explícita o implícita).
- Averiguar cuál es el objetivo lingüístico de las actividades dedicadas al artículo.
- Identificar los usos y valores de los artículos presentados en los manuales.

5.3 Justificación del corpus

El corpus está formado por cuatro manuales de ELE publicados entre 2002-2005: *Prisma A1*, *Español en marcha 1*, *Aula internacional 1* y *En acción 1*. Todos ellos son de nivel inicial (A1-A2) y se presentan o bien en un solo volumen que integra Libro del Alumno y Libro de ejercicios (*Aula internacional*), o bien en varios (*Prisma A1*, *Español en marcha 1*, *En acción 1*) que constituyen el Libro del Alumno y el Libro de ejercicios. Todos ellos además disponen del Libro del Profesor. Los citados manuales están destinados a grupos heterogéneos de alumnos, adultos y adolescentes, y se encuentran entre los más utilizados para las clases de ELE en Polonia³⁹.

Por las fechas de publicación de las ediciones manejadas en Polonia, no han tenido la oportunidad de adecuarse a las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). A su vez, conviene destacar que no todos ellos proponen enfoques innovadores respecto a la enseñanza de la gramática ni recogen todas las teorías nuevas de aprendizaje. Sin embargo, nos interesa analizar la presentación de la gramática y, en especial, del artículo en estos materiales, puesto que son los manuales con los que se ha estudiado español en Polonia hasta el momento presente.

³⁹ Contexto donde nace nuestra investigación.

Para la selección de los cuatro manuales analizados en nuestro estudio empírico, se han considerado criterios como: el nivel (según el MCER y el PCIC), los manuales utilizados en los centros de enseñanza de EL/E en Polonia hasta el momento presente, los materiales complementarios a estos manuales, el grupo meta al que va dirigido el material y la editorial.

A continuación, pasamos a examinar en detalle cada uno de estos criterios:

- **Nivel**

Nos centramos en el nivel inicial A1, dado nuestro interés por analizar el tratamiento que recibe el artículo español en dicho nivel. Los manuales han sido elegidos basándonos en varios documentos de orientación, entre ellos, el MCER (2002) y el PCIC (2006).

- **Materiales**

Se incluyen en el análisis no solo el libro del alumno, sino también el de ejercicios y el del profesor.

- **Manuales con los que se ha trabajado en Polonia hasta el momento presente**

Otro de los criterios que nos ha llevado a la selección de estos manuales ha sido elegir aquellos materiales con los que los aprendientes polacos han aprendido español en su país hasta el momento presente.

- **Grupo meta**

Hemos elegido aquellos materiales dirigidos a aprendientes jóvenes y adultos, ya que esta es la franja de edad del contexto en el que nace el presente estudio.

- **Editorial**

A pesar de ser *Difusión* la editorial que más alcance tiene en el país⁴⁰, hemos considerado oportuno elegir manuales de diferentes editoriales. Ello obedece al deseo de representar, de esta forma, distintas ideas y estilos sobre la manera más rentable de guiar el proceso de enseñanza/aprendizaje del artículo y así poder obtener una perspectiva más amplia.

⁴⁰ Tras ponernos en contacto con numerosas universidades, Institutos Cervantes de Polonia y escuelas privadas dedicadas a la enseñanza de ELE, comprobamos que es *Difusión* la editorial que más alcance tiene en el país, siendo los manuales más utilizados: *Bitácora*, *Gente* y *Aula Internacional*.

5.4. Descripción del corpus⁴¹

Aula internacional 1

Aula internacional 1 es el primer volumen de *Aula internacional* y corresponde al nivel A1. Los autores de este método afirman en el prólogo que lo han elaborado pensando en un aprendiente joven o adulto y siguiendo un enfoque orientado a la acción basado en el MCER. Está dirigido a jóvenes y adultos y está concebido para llevar al aula los enfoques más avanzados de manera sencilla y eficaz desde los primeros niveles.

Es un manual utilizado en numerosos Institutos Cervantes de cuatro continentes, entre los que se encuentra el Instituto Cervantes de Varsovia⁴², y en abundantes universidades. Sus usuarios destacan su facilidad de uso, la solidez de la secuencia didáctica, el hecho de que aporta todos los elementos necesarios para sus clases y el avance metodológico que ha supuesto para sus cursos de nivel A1.

Los autores definen este manual como un nivel A1 que ayuda a introducirse en el español de manera amena y motivadora. Se trata de un volumen compacto, que incorpora en una única encuadernación el libro del alumno, el cuaderno de ejercicios, una antología de textos y un resumen gramatical.

Aula internacional 1 está formado por 10 unidades que culminan en una tarea final. La estructura de cada unidad está dividida en los apartados: COMPRENDER, EXPLORAR Y REFLEXIONAR, PRACTICAR Y COMUNICAR Y VIAJAR; la cual pretende acercarse a la manera natural de adquirir una lengua. Por último, las secciones MÁS EJERCICIOS (el equivalente al cuaderno de ejercicios), MÁS GRAMÁTICA y MÁS CULTURA (antología de textos) se crean con el objetivo de aportar flexibilidad y de potenciar el uso autónomo del manual.

⁴¹ Para una presentación en forma de ficha esquemática de los manuales analizados, vid. Anexo I.

⁴² Manuales para los cursos generales de español (Instituto Cervantes de Varsovia) http://varsovia.cervantes.es/es/cursos_espanol/estudiantes_espanol/manuales.htm [Fecha de acceso 20 de agosto de 2012]

En acción 1

En acción es un método de español para extranjeros jóvenes y adultos que se compone de cuatro niveles. *En acción 1*⁴³ es el primer nivel que abarca los niveles A1 y A2 del *MCER*.

El enfoque adoptado en el libro es, como en *Aula internacional*, el enfoque orientado a la acción. Los autores se centran en el desarrollo de las tres dimensiones del alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo. De esta forma, las actividades y tareas que se plantean se proponen ser significativas para los estudiantes, se hacen constantemente propuestas de trabajo intercultural y se potencian las estrategias de aprendizaje y comunicación. Igualmente a lo largo de cada nivel el alumno va confeccionando su propio *Portfolio de lenguas*, integrándolo en la secuencia didáctica que propone el manual.

La estructura del libro es la siguiente. Doce unidades agrupadas de cuatro en cuatro que forman tres módulos (A, B, C). Al final de cada módulo una unidad de *Repaso* formada por la revista *Mundo Latino* y *Mi Portfolio de español*. Aparecen dos índices: hay un primer índice con los contenidos (comunicación, sistema de la lengua, tipo de textos, cultura e interculturalidad) y un segundo índice en el que aparecen recogidas las actividades comunicativas de la lengua (expresión, comprensión e interacción) que evalúa el *Portfolio*. Al final del libro aparecen tres apéndices: *Lengua y comunicación*, *Palabras y expresiones* y una *Tabla de verbos* con la conjugación verbal.

El propósito de los autores a la hora de elaborar las unidades didácticas es que los alumnos realicen actividades y tareas significativas para ellos, dentro de sus ámbitos de interés y fáciles de realizar. Desean ofrecer un libro que aporte un aprendizaje real, en espiral y efectivo y que a su vez sea fácil de trabajar en clase, tanto para el profesor como para el alumno. Un material que se pueda utilizar en contextos de enseñanza diferentes: en inmersión o no, con grupos monolingües o plurilingües, etc.

⁴³ Manual con el que se trabaja en el Instituto Cervantes de Cracovia hasta el momento presente en los niveles A1, A2 y A2.2. http://cracovia.cervantes.es/es/cursos_espanol/manuales.htm [Fecha de acceso 20 de agosto de 2012]

Español en marcha 1

Español en marcha es un método organizado en cuatro niveles y está dirigido a jóvenes y adultos. *Español en Marcha 1*⁴⁴ corresponde a los niveles A1-A2 del MCER. El manual consta de 10 unidades. Cada unidad presenta tres apartados (A, B y C) en los que se presentan, desarrollan y practican los contenidos lingüísticos que se anuncian al inicio de cada uno de ellos.

Las unidades didácticas están organizadas por destrezas y en secciones de vocabulario, gramática y pronunciación, a lo largo de una serie de tareas que van desde las más dirigidas a las más libres. A su vez, el manual presenta un apartado de *Autoevaluación*, con actividades de recapitulación y consolidación de los objetivos de la unidad. En él se incluyen varios test para que el alumno pueda controlar su progreso según los descriptores del *Portfolio europeo de las lenguas*. El apartado *De acá y de allá* presenta información sobre el mundo español e hispanoamericano con el objetivo de desarrollar la competencia sociocultural y la interculturalidad del estudiante. Al final del libro se incluyen las transcripciones de las grabaciones de los dos CD, una referencia gramatical, que sigue el orden de las unidades en las que ha ido apareciendo, una tabla de los verbos regulares e irregulares más frecuentes y un conjunto de tareas para desarrollar la expresión oral en parejas.

Prisma A1

Prisma es un curso de español estructurado según los niveles del *MCER* que aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa y que persigue atender a la diversidad de discentes y docentes. Según fuentes de la propia editorial, es el material más usado en los diferentes cursos de español para extranjeros impartidos en España, así como en diversos mercados internacionales⁴⁵.

Se estructura según los niveles del *MCER*, avalado por el Instituto Cervantes según su *Plan curricular*. *Prisma* ha sido diseñado desde la consideración del alumno como agente social, como aprendiente autónomo y como hablante intercultural, cuyo objetivo es adquirir competencia comunicativa en español. Los autores afirman que desde la perspectiva comunicativa se adopta un enfoque ecléctico. Sus actividades se caracterizan por la integración de destrezas, presentación de los contenidos gramaticales de modo inductivo y deductivo y la integración del conocimiento intercultural. Consta de doce unidades didácticas más dos de repaso. Cada una tiene

⁴⁴ Comprobamos que este manual es utilizado tanto en colegios como en escuelas privadas dedicadas a la enseñanza de ELE.

⁴⁵ Vid. Nota, 2, p.

autonomía propia, sin embargo, recoge contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de unidades anteriores como retroalimentación. Cada unidad didáctica atiende a la integración de destrezas, la potenciación de la interacción, la presencia de Hispanoamérica, la presentación de la gramática de modo inductivo y/o deductivo, la autoevaluación de contenidos y a la presencia de actividades para fomentar la competencia estratégica.

Tras lo expuesto y en un primer acercamiento a ellos podemos concluir que los manuales de Prisma presentan un enfoque comunicativo orientado a la acción.

5.5. Metodología y herramienta del análisis

Para el análisis del tratamiento de los artículos: *artículo determinado*, *artículo indeterminado* y *artículo /Ø/*⁴⁶ en los manuales de ELE hemos desarrollado una metodología propia que consiste en varias fases.

Los objetivos de este análisis consisten en identificar en qué partes del manual se presentan los artículos, qué valores de estas unidades lingüísticas se presentan, qué tipo de instrucción gramatical eligen los autores y con qué tipo de actividades se trabaja.

El análisis se desarrolla en tres fases. Para cada fase del análisis hemos diseñado una plantilla que reúne los datos que se interpretarán y contrastarán. La elaboración de las plantillas se justifica por la necesidad de hacer una revisión detallada de los artículos, recogidos de forma explícita en el PCIC⁴⁷. Dichas unidades lingüísticas forman parte de la competencia comunicativa (gramatical) de los aprendientes.

Los apartados de la plantilla se han diseñado a partir de los principios expuestos en el Capítulo 4 del presente trabajo, es decir, los contenidos sobre la cuestión del *artículo determinado*, *artículo indeterminado* y *artículo /Ø/* y los principios metodológicos recomendados para su enseñanza. Nuestro objetivo es elegir los *ejemplos representativos* de la enseñanza de los artículos en cada manual. Con el fin de detectar posibles carencias o aspectos mejorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas unidades lingüísticas. Por esta razón, no pretendemos la exhaustividad de análisis de todas las muestras.

⁴⁶ Utilizamos dicha terminología en este capítulo por ser la empleada en los manuales de ELE.

⁴⁷ Vid. Anexo II.

5.5.1. Fases de la investigación

A continuación presentamos las fases que seguirá nuestra investigación:

Fase 1. Análisis de la tabla de contenidos⁴⁸

En la primera fase identificaremos las unidades del manual en las que se estudian el *artículo determinado*, *indeterminado* y *artículo /Ø/*. Se seleccionarán en concreto los apartados dedicados al artículo *determinado*, *indeterminado* y *artículo /Ø/*.

Fase 2. Análisis de las unidades (apartados) del manual

En la segunda fase analizaremos a partir del análisis de actividades tanto el tipo de instrucción formal como el objetivo lingüístico y metodológico de estas.

La Instrucción Formal:

- Instrucción gramatical explícita
- Instrucción gramatical implícita

Objetivo lingüístico de las actividades (estructura meta):

- Artículo determinado
- Artículo indeterminado
- Artículo /Ø/

Objetivo metodológico de las actividades:

- Presentación (*input*)
- Práctica de Procesamiento / Concienciación lingüística
- Práctica con Atención:
 - A la forma
 - A las formas
- Producción (*output*)

⁴⁸ Nos referimos con *tabla de contenidos* al índice del manual.

Fase 3. Usos y valores del *artículo determinado*, *artículo indeterminado* y *artículo /Ø/*

En la tercera fase analizaremos los usos y valores de los artículos presentes en los apartados dedicados a dichas unidades lingüísticas. Seguidamente, los compararemos con los expuestos en el PCIC y la propuesta de Montero (2011), descrita en el Capítulo 2 de nuestro estudio.

Por último, en las conclusiones resumiremos el análisis de la metodología del manual y presentaremos sus ventajas y desventajas.

A continuación, en la Tabla 5.1 presentamos una plantilla resumida de la metodología y herramienta de análisis:

	FASE	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO
1.	Análisis de la tabla de contenidos	1. Unidades y apartados dedicados al <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i>	Seleccionar las unidades para la fase 2
2.	Análisis de las unidades seleccionadas en la fase 1	1. Forma de presentación del <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i> 2. Actividades relacionadas con el <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i>	Describir la instrucción formal, presente en los manuales, del <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i> , a partir del análisis de actividades relacionadas con dichas unidades lingüísticas y comprobar el objetivo lingüístico y metodológico de estas
3.	Análisis de la presentación gramatical teórica del <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i>	Presentación gramatical de los usos y valores del <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i> presentes en los manuales	Identificar los usos y valores del <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i> presentes en los manuales y realizar un análisis comparativo con el PCIC y Montero (2011)

Tabla 5.1. Metodología y herramienta de análisis (Plantilla resumida)

6. Análisis de los manuales de ELE

6.1. Aula internacional 1

Según el índice del manual *Aula internacional 1* los artículos determinados se presentan y trabajan en la Unidad 2, los artículos *un/una/unos/unas*, en la Unidad 3 y *el/la/los/las* + adjetivo, en la Unidad 4. Al comienzo de este capítulo indicamos que el objetivo de nuestro trabajo no es analizar de forma exhaustiva todas las actividades, sino aquellas que consideramos más representativas y que nos permiten responder a nuestros objetivos. De modo que, en este caso, nos centraremos en las Unidades 2 y 3.

Por un lado, comprobamos que en la Unidad 2 no se ofrecen ejercicios de automatización, interpretación ni producción centrados en el significado de estas formas lingüísticas. Por otro lado, observamos que en el libro del profesor (p. 23) se hace una referencia a ellas en una actividad cuyo objetivo lingüístico es practicar las formas verbales del verbo *interesar*, así como los pronombres personales. A continuación mostramos la actividad en la Figura 6.1:

PRACTICAR Y COMUNICAR

6. ¿QUÉ COSAS TE INTERESAN DEL MUNDO HISPANO?

A. Prepara frases con las cosas que te interesan y, luego, cuéntaselo a un compañero.

- la historia
- la gente
- la comida
- el cine
- el arte
- la literatura
- la cultura
- la música
- la vida nocturna
- la política
- la artesanía
- la naturaleza
- las playas
- las fiestas
- los toros
- los museos
- el fútbol
- la economía

• A mí me interesan la política y la historia.
→ Pues a mí la política no me interesa. Me interesa la vida nocturna...

B. Ahora, informa al resto de la clase de lo que has averiguado de tu compañero.

• A Lisa le interesan la vida nocturna, la música, la gente y el arte.

Fig. 6.1. Actividad del Libro del alumno. *Aula internacional 1*, p.22.

A la hora de realizar la Actividad 6, en el apartado b, antes de terminar la actividad se recomienda al profesor detenerse en la explicación del artículo determinado y en la flexión nominal. Es decir, una atención a la forma gramatical. Para ello, se remite al

profesor al apartado “El artículo determinado” de la p. 21 del Libro del alumno, el cual presentamos a continuación en la Figura 6.2:

EL ARTÍCULO DETERMINADO		
	Singular	Plural
Masculino	el pueblo	los pueblos
	el museo	los museos
	el curso	los cursos
Femenino	la playa	las playas
	la fiesta	las fiestas
	la discoteca	las discotecas

● Me interesan **los** museos y **la** historia.

En general, los sustantivos acabados en **-o** son masculinos y los acabados en **-a** son femeninos. Hay, sin embargo, numerosas excepciones: **el idioma, la mano, la moto**, etc. Los acabados en **-e** pueden ser masculinos y/o femeninos: **la gente, el/la estudiante...**

! Las palabras femeninas que empiezan en **a** tónica usan, en singular, el artículo determinado **el: el aula, el ave...**

Fig. 6.2. Cuadro gramatical. El artículo determinado. *Aula Internacional 1*, p. 21.

En él observamos que se presentan las reglas de concordancia, sin embargo, no se trabajan dichas formas a lo largo de la unidad. Tan solo hay un ejercicio en la sección “Más ejercicios” dedicada a ellos, el cual reproducimos a continuación como Figura 6.3:

8. ¿Qué artículos acompañan a las siguientes palabra

el la los las

- | | |
|--------------------|----------------------|
| 1. ciudad | 11. toros |
| 2. museos | 12. música |
| 3. historia | 13. pueblos |
| 4. cine | 14. comida |
| 5. guitarra | 15. arte |
| 6. literatura | 16. política |
| 7. teatro | 17. naturaleza |
| 8. gramática | 18. estudiantes |
| 9. gente | 19. aula |
| 10. playas | 20. canciones |

Fig. 6.3. Ejercicio de práctica. Concordancia: artículos y sustantivos. *Aula internacional 1*, p.94.

Se trata de una actividad cuyo objetivo lingüístico son los artículos definidos *el/la/los/las* y su concordancia de género y número con el sustantivo al que acompañan. A su vez, aparecen sustantivos como, por ejemplo, *arte* o *aula* para llamar la atención del alumno sobre el comportamiento del artículo ante sustantivos en a- tónica, contenido que se presenta en un A2 según el PCIC (2006). Por lo tanto, estamos ante una actividad controlada, cuyo objetivo didáctico es la producción. El foco no está puesto en la unión de significado y forma, sino tan solo en la forma gramatical.

En cuanto a la Unidad 3, en la que se presentan *un/una/unos/unas* observamos de nuevo que la explicación gramatical de estas unidades lingüística se realiza de forma implícita. En la sección “más gramática” (según sus autores, una sección que aborda de forma más extensa y detallada los puntos gramaticales de las unidades) comprobamos que el apartado dedicado a los artículos (p. 146-147) presenta la explicación más completa de estas formas lingüísticas, comparada con las que encontramos en *En acción 1*, *Español en Marcha 1* y *Prisma A1*, como podrá comprobarse más adelante.

Sin embargo, observamos ciertas imprecisiones en las reglas ofrecidas por *Aula internacional 1*. Un ejemplo de ello es el que mostramos a continuación: “Cuando hablamos [...] de sustantivos no contables no usamos el artículo. *Necesito leche para el postre*”. Seguidamente, aparece lo siguiente: “La presencia del artículo incide en que ya se había hablado antes de algo / *He comprado leche y huevos* (= informo que compré) *He comprado la leche y los huevos*. (= ya hemos dicho antes que era necesario comprar esas cosas)”. Es decir, no se hace referencia a la ausencia de artículo para hablar de una cantidad indeterminada y ello puede llevar a confusión al alumno, puesto que la regla comienza con la afirmación “Cuando hablamos de sustantivos no contables no usamos el artículo”. Sin embargo, *huevos* es un sustantivo contable, por lo tanto, es una regla ambigua e incompleta. También observamos que en las explicaciones gramaticales de los artículos no se hace referencia al oyente, lo cual consideramos un punto importante al que el alumno debe atender, dado que es necesario para realizar un uso adecuado de los artículos.

Las reglas que aparecen en el manual que nos ocupa se sitúan entre los niveles A1 y A2 según el PCIC (2006). Tras lo expuesto, comprobamos que el apartado dedicado a la gramática es concebido como un compartimento estanco, en el que gramática y comunicación no tienen un lugar común.

Por último, en el libro del profesor tan solo se hace referencia a los artículos en la actividad que presentamos a continuación en la Figura 6.4:

4. ¿QUÉ O CUÁL?

Lee estas frases y observa cuándo se usa **qué** y cuándo **cuál/cuáles**. ¿Cómo haces estas preguntas en tu lengua?

- ¿**Cuál** es la comida más conocida de España?
 - La paella.
- ¿**Qué** es el guacamole?
 - Un plato mexicano.
- ¿**Cuáles** son las lenguas oficiales de Perú?
 - El español y el quechua.
- ¿**Qué** son las rancheras?
 - Un tipo de música tradicional mexicana.

Fig. 6.4. Diferencia entre qué o cuál. *Aula internacional 1*, p. 28.

El objetivo lingüístico de esta actividad es observar las diferencias de uso entre los interrogativos *qué* y *cuál/les*. A partir del *input* que se les ofrece (cuatro microdiálogos), el profesor debe animar a observar el tipo de información que se obtiene en cada pregunta y centrar la atención sobre la presencia del artículo determinado o indeterminado en estas. Señalamos que el artículo indeterminado aún no ha sido presentado en la unidad. Su presentación se encuentra más adelante en la p. 29.

Conclusiones

Uno de los problemas que observamos en el manual *Aula internacional 1* es el hecho de otorgar a la gramática un lugar secundario y auxiliar, es decir, el hecho de darle un lugar diferente, de mantener la división artificial entre forma y significado, entre gramática y comunicación. El presentar un cuadro gramatical completo y extenso al final del manual no garantiza la adquisición de los artículos, como ya ha sido demostrado en las investigaciones anteriores a las que nos hemos referido en apartados anteriores. Son necesarias actividades con *input* comprensible, actividades cuyos procesos estén basados más en percepción y en comprensión y menos en memorización. No obstante, queremos destacar que nos encontramos ante el manual que presenta una explicación más completa de los artículos.

6.2. En acción 1

Según el índice de este manual (p.3), los artículos definidos e indefinidos se presentan en la Unidad 4, junto a las formas verbales *hay* y *está/n*. A continuación presentamos en la Figura 6.5 el cuadro gramatical que aparece dentro de la citada Unidad:



Fig. 6.5. Cuadro gramatical. *En acción 1*, p.45.

Tras este cuadro gramatical, no se dedica ninguna actividad a los artículos. En el tipo de actividades que encontramos aparecen ya estas formas lingüísticas, de modo que el alumno tan solo tiene que repetir el modelo. La actividad se convierte en mecánica, lo que significa que el proceso no está basado en la comprensión. A continuación presentamos un ejemplo de las actividades a las que nos referimos en la Figura 6.6:



Fig. 6.6. Actividad de práctica. *En acción 1*, p. 50.

La única referencia explícita que encontramos a los artículos determinados e indeterminados es al final del manual en la sección “lengua y cultura” (p. 158). En ella aparece un cuadro con sus formas y usos acompañados de ejemplos. En primer lugar, se hace referencia a la forma y la concordancia en género y número con el sustantivo al que acompaña y, en segundo lugar, se presentan los usos: “Utilizamos el artículo

determinado cuando el nombre ha aparecido antes o creemos que la otra persona sabe que existe. (1)⁴⁹ *Mi novio estudia en la Universidad de Barcelona. ¿Sabes dónde está el cine Liceo?*” y “Utilizamos el artículo indeterminado cuando hablamos por primera vez de un nombre. (2) *¿Sabes dónde hay una farmacia por aquí cerca? Es una plaza muy animada, con muchos bares y música*”. Es decir, no hace referencia a objetos identificables. Sin embargo, observamos que en (1) sí se refiere a ello y al oyente, lo cual consideramos que favorece la comprensión del significado.

A continuación, analizamos las actividades propuestas en el cuaderno de actividades, con el fin de detectar cuáles se dedican a estas formas lingüísticas. Sin embargo, comprobamos que al igual que sucede en el Libro del alumno, ninguna actividad tiene como objetivo lingüístico los artículos. En cuanto a las reglas, no se menciona la incompatibilidad con los demostrativos y posesivos, tampoco se tratan sus particularidades con el verbo *gustar* y el sustantivo sin artículo es el gran ausente.

Conclusiones

Observamos falta de *input*, actividades de comprensión o interpretación, cuyo objetivo sea que los aprendientes presten especial atención a las formas gramaticales, los artículos, para que aprendan a procesarlas e interpretarlas correctamente. A pesar de que aparece un cuadro gramatical con alusiones al artículo, nos encontramos actividades como la presentada en la Figura 6.6. en las que no se profundiza lo suficiente en esta unidad lingüística. Ni siquiera encontramos actividades en las que se parta de una explicación gramatical y que seguidamente ofrezca ejercicios de producción.

En conclusión, todo parece reflejar la falta de conciencia entre los autores de estos materiales de la importancia y dificultad del uso de los artículos, especialmente para determinados grupos de aprendientes.

6.3. Español en marcha 1

Según el índice (p. 4), la unidad 4 del manual *Español en marcha 1* se dedica a la presentación de los artículos determinados e indeterminados, en concreto, la sección B (pp. 40-41). Los objetivos gramaticales de dicha unidad son los artículos determinados e indeterminados y el verbo *estar* junto a la forma impersonal del verbo *haber* (al igual que *En acción 1*). La instrucción gramatical es explícita, presentándose

⁴⁹ La numeración de las oraciones de ejemplo es nuestra.

al comienzo de la sección un cuadro gramatical con los usos de los artículos como puede apreciarse en la Figura 6.7 que mostramos a continuación:

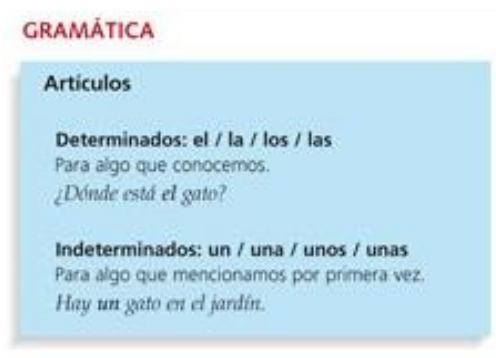


Fig. 6.7. Cuadro gramatical de los artículos. *Español en marcha 1*, p. 41.

En primer lugar se presentan las formas de los artículos determinados sin hacer referencia a la concordancia de género y número y, en segundo lugar, los artículos indeterminados. El uso que se presenta para los determinados es “para algo que conocemos, ej. *¿Dónde está **el** gato?*” y para los indeterminados, “para algo que mencionamos por primera vez, ej. *Hay **un** gato en el jardín*”. Consideramos que sería conveniente invertir el orden en el que se mencionan ambas explicaciones, puesto que favorecería la comprensión de su significado.

Seguidamente aparece un ejercicio “descontextualizado”, puesto que los estudiantes aún no han visto los usos del verbo *estar* y la forma impersonal del verbo *haber*. Es la única actividad del manual cuyo objetivo lingüístico es el artículo. En cuanto al objetivo metodológico, este consiste en una manipulación del *input*, que presenta un sistema binario de correcto e incorrecto. A continuación, presentamos la actividad en la Figura 6.8:

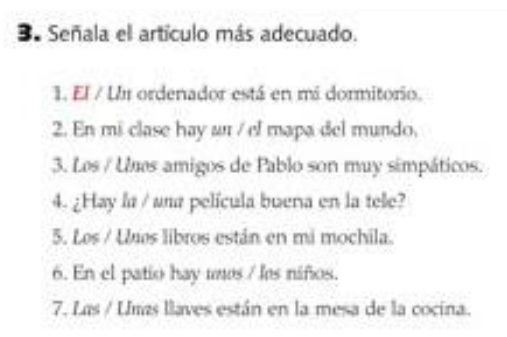


Fig. 6.8. Ejercicio de los artículos determinados e indeterminados. *Español en marcha 1*, p. 41.

Si atendemos a la explicación presentada sobre el uso del artículo determinado o indeterminado ofrecida por el manual (algo que conocemos o algo que mencionamos por primera vez), el objetivo de la actividad se aleja del FF. Los aprendientes no saben aún que el verbo *estar* se utiliza para localizar elementos identificables por el oyente y la forma impersonal *hay* sirve para hablar de la existencia de algo cuando imaginamos o sabemos que nuestro interlocutor no tiene esa información. Esta información podría darles la clave para utilizar uno u otro artículo. Sin embargo, observamos que en el cuadro se presentan los artículos con estas formas verbales. De modo que el éxito en la realización de la siguiente actividad dependerá de la capacidad de observación y repetición de un modelo preestablecido, puesto que nos encontramos ante una manipulación mecánica de las diversas unidades lingüísticas.

A continuación, se presentan el verbo *estar* y la forma impersonal del verbo *haber*. En este caso nos proporcionan un listado de determinantes y sustantivos que acompañan a estos verbos, sin mencionarse en ningún momento el uso y significado de estas formas verbales. Puesto que el objeto de nuestro estudio son los artículos, no nos detendremos en su tratamiento. Tan solo haremos referencia al apartado dedicado al sustantivo sin artículo (artículo /Ø/). Lo hemos señalado con un rectángulo con el fin de facilitar su identificación en la Figura 6.9:



Fig. 6.9. Cuadro gramatical de la forma verbal *hay* y el verbo *estar*. *Español en marcha*, p. 41.

Tanto en el manual como en la guía didáctica no se hace referencia al artículo /Ø/ de forma explícita. Consideramos que podría ser una ocasión para presentar uno de los usos presentes en el PCIC (2006). “En singular con nombres no contables y en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica”. Si bien es cierto que en un A1 se presenta solo como “incompatibilidad con el verbo haber”, consideramos que dicha incompatibilidad es más conveniente explicarla no como una

regla carente de significado, sino haciendo referencia a la cantidad indeterminada que expresamos con ello, utilizando los sustantivos contables (en plural) y los sustantivos no contables (en singular) sin artículo cuando no necesitamos identificar ningún objeto concreto.

No obstante, observamos que siguiendo la explicación gramatical de este cuadro, nuestra propuesta no encuentra lugar aquí, ya que no se ha hecho referencia al uso de la forma impersonal *hay* para hablar de la existencia de objetos no identificables.

El ejercicio 5, que presentamos más adelante en la Figura 6.10, es una actividad cuyo objetivo metodológico es la producción, en ella los estudiantes deberán no solo utilizar las formas verbales presentadas sino también los artículos. No obstante, en ningún caso se hace referencia a ellos, lo cual impide centrar su atención en la forma y significado de estas unidades lingüísticas con el fin de contribuir a su adquisición.



Fig. 6.10. Ejercicio de producción. *Español en marcha 1*, p. 41.

Por último, en la sección de autoevaluación no se dedica ninguna actividad a los artículos, a pesar de su presencia en los ejercicios. A continuación mostramos en la Figura 6.11 algunas de las actividades que encontramos en esta sección:

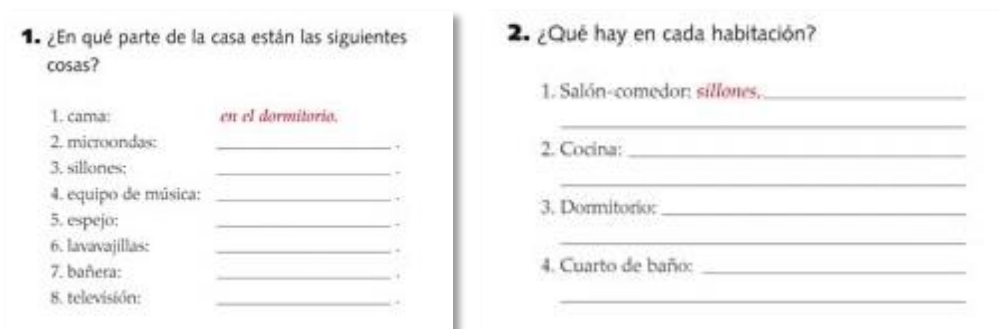


Fig. 6.11. Ejercicios de autoevaluación. *Español en marcha 1*, p. 42.

En cuanto al cuaderno de ejercicios, dos de los ejercicios dedicados a los artículos se centran en la concordancia de género y número de estos, cuando esta cuestión no ha sido presentada en el manual. Al final del libro del alumno aparece un apéndice gramatical con un cuadro explicativo de los artículos, donde aparece la forma y una breve explicación de sus usos acompañada de ejemplos.

Conclusiones

Algunas de las conclusiones a las que llegamos tras el análisis de estos materiales es la falta de atención que se presta a los artículos, puesto que se comprueba que el foco está centrado en las formas verbales *hay* y *está/n*. Todas las actividades carecen de un enunciado en el que se guíe al aprendiente a focalizar su atención en su intención comunicativa y a conectar la forma y el significado correspondiente, es decir, las actividades no siguen los principios de FF.

Consideramos que el problema principal que presenta este manual en el tratamiento del artículo es el hecho de darle un lugar diferenciado a la gramática, de mantener la división artificial entre forma y significado, entre gramática y comunicación, al igual que sucede en los tres manuales analizados hasta ahora. Nuestra experiencia nos demuestra que el hecho de que una página incluya actividades comunicativas e instrumentos gramaticales no garantiza una unión esencial entre gramática y comunicación.

A su vez, consideramos que el *input* que acompaña a la instrucción gramatical es escaso, tan solo dos frases en las que se presentan los artículos junto a las formas *hay/está*. Es interesante y consideramos positivo el hecho de que se aprovechen estas formas para ejemplificar el uso de los artículos, sin embargo, una muestra mayor de *input* permitirá al aprendiente no limitarse a la regla *Hay* + artículo indefinido / *Está/n* + artículo determinado, sino que le permitirá comprender el significado de estas unidades lingüísticas, permitiendo hacer un uso adecuado de ellas en multitud de contextos.

Además, conviene recordar que no es la forma impersonal *hay* por sí misma la que rechaza la presencia del artículo sino la posibilidad de identificar o no el referente como entidad única relevante en el contexto, es decir, “el verbo *haber* se combina con elementos que sirven para hablar de objetos no identificables por el oyente” (Alonso et al., 2005, p.191). Ahora bien, no podemos negar que el carácter de esta forma es, en principio, incompatible con el artículo.

El ejercicio de aplicación inmediata (que debe permitir al estudiante ensayar y comprobar su asimilación de la explicación que los procede) vemos que se adelanta a contenidos, convirtiéndose en un mecanicismo.

Por otro lado, consideramos que descripciones como la presentada en el cuadro gramatical (referida a los artículos determinados) “Algo que conocemos” (p. 41) resultan ambiguas, puesto que no se indica si se refiere al conocimiento del emisor o receptor. De modo que consideramos más apropiada la explicación gramatical presente en (Alonso et al., 2005, p.31): “Usamos *el, la, los, las* para indicar que nos referimos a algo que es identificable para el oyente entre todos los otros objetos porque [...] no hay otros objetos como ese o hemos hablado antes de ese objeto”. Esta visión presenta los valores operativos del artículo recogidos por Montero (2011), presentados en el Capítulo 3 de nuestro estudio.

Recordamos que una instrucción cognitiva que utiliza un solo valor de operación permite a los aprendientes manejar estructuras diferentes porque entienden “la lógica” detrás de cada conexión de forma y significado (Llopis-García, 2013).⁵⁰

Por último, comprobamos que los objetivos lingüísticos de las actividades son los artículos determinados e indeterminados, no dedicándose ningún apartado al artículo /Ø/. El hecho de que artículo /Ø/ no se introduzca ya señala que los autores del presente manual no perciben la confusión en el uso de los artículo determinado, indeterminado y artículo /Ø/ en los alumnos de ELE como un problema que se tendría que resolver.

6.4. Prisma A1

Al igual que en *Español en Marcha 1* y *En acción 1*, los artículos determinados e indeterminados⁵¹ se introducen en *Prisma A1* junto a las formas verbales *hay* y *está/n*. Según el índice de este manual, aparecen en la Unidad 2 (pp. 24-36). La instrucción gramatical de estos elementos es explícita. En este caso, el alumno debe completar el cuadro gramatical a partir de las palabras que aparecen resaltadas en el texto, tal y como mostramos en la Figura 6.12:

⁵⁰ De nuevo comprobamos que el artículo Ø es “el gran ausente”.

4.8. **Completa el texto con las palabras del cuadro.**

negra • alto • rojas • grande • extraño • antiguos • oscuras

En **la** clase 34 hay **una** mesa (1)..... para **el** profesor. Hay sillas (2)....., **una** pizarra (3)..... y **un** mapamundi. En **la** clase 34 hay diecisiete estudiantes. **Los** estudiantes ahora no están en clase, porque son **las** 7 de la mañana. **Un** hombre (4)..... (5)..... y con gafas (6)..... entra en la clase. **El** hombre está nervioso. Busca algo. Coge **unos** libros (7)..... de la librería y **unas** carpetas de plástico y sale deprisa...

4.9. **Ahora, con las palabras resaltadas, completa el cuadro:**

	EL ARTÍCULO	
	Masculino	Femenino
Singular	/	la /
Plural	/ unos	/ unas

Los artículos determinados **el/la/los/las** sirven para identificar y hablar de un objeto o ser que conocemos o del que ya hemos hablado.
Los estudiantes de mi grupo son simpáticos.

Los artículos indeterminados **un/una/unos/unas** sirven para hablar de un objeto o ser por primera vez o cuando no queremos especificar.
En la clase hay una estudiante que se llama Paula.

Fig. 6.12. Cuadro gramatical de los artículos. *Prisma A1*, p. 29.

Es decir, el estudiante debe focalizar su atención en las formas gramaticales que aparecen destacadas en negrita. El cuadro aparece acompañado de los usos: “Los artículos determinados *el/la/los/las* sirven para identificar y hablar de un objeto o ser que conocemos o del que ya hemos hablado. *Los estudiantes de mi clase son simpáticos*” y “los artículos indeterminados *un/una/unos/unas* sirven para hablar de un objeto o ser por primera vez o cuando no queremos especificar. *En la clase hay una estudiante que se llama Paula*”.

Por lo tanto, el alumno no debe completar las reglas, es decir, no ha tenido que llevar a cabo un proceso de reflexión previo. Conviene destacar que el *input* escrito no se presenta en contexto, por lo tanto, sería conveniente hacer más explícito, por ejemplo, que el oyente no identifica a Paula.

El objetivo metodológico de esta primera actividad es el de presentación. Comprobamos que en ningún momento el objetivo metodológico de las actividades que se presentan para trabajar los artículos es el FF. Por lo tanto, se evitan los términos “indentificable” o “no identificable”, planteando estas cuestiones con meros ejercicios de huecos, como aparece en el ejemplo de actividad que presentamos en la Figura 6.13:

Completa el texto con el artículo *un, una, unos, unas*.

En la clase 117 hay (1)..... profesora que tiene (2)..... bolígrafo en (3)..... mano, y corrige (4)..... ejercicios de Gramática.

(5)..... estudiante tiene (6)..... problema con los artículos: (7)....., (8)....., (9)..... y (10)..... La profesora le dice: “Fíjate”, (11)..... bolígrafo, (12)..... carpeta, (13)..... hojas y (14)..... libros.

Fig. 6.13. Modelo de actividad para trabajar los artículos en *Prisma A1*, p. 29.

El alumno es el encargado de elegir la opción correcta en cada uno de los siguientes huecos, atendiendo al género y número del sustantivo que acompaña, es decir, sin ser necesario comprender su significado. Comprobamos que el ejercicio presentado en la Figura 6.13 es el único presente en el manual cuyo objetivo lingüístico son los artículos. Por lo tanto, el artículo determinado y la ausencia de artículo, aquellos elementos con los que los aprendientes polacos muestran más dificultad, no son tratados. Ello dificulta su adquisición ya que, tal y como hemos señalado en capítulos anteriores, es necesaria una atención explícita a ellos. Conviene señalar que de los cuatro manuales analizados, este es el que más se ajusta a los contenidos del PCIC (2006).

En la p. 34, aparece de nuevo un cuadro gramatical en el que el alumno debe relacionar la forma verbal correcta con su explicación gramatical, a partir del texto que se presenta en la misma página. Aunque los usos son presentados, se comprueba que los ejercicios no han sido diseñados con atención al significado y que ni siquiera hay ejercicios de automatización en el caso del artículo definido o ausencia de artículo. A continuación, mostramos el cuadro al que nos referimos en la Figura 6.14:

6.3.2. Escribe en la tabla la forma verbal adecuada y busca los ejemplos en el texto 6.3.

están • hay • está

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Se usa para hablar de la existencia de algo o de alguien. Habla de una cosa o de una persona desconocida. Se usa: verbo + un/una + nombre. Cuando la palabra es plural no lleva artículo generalmente: verbo + palabra en plural. Tiene una sola forma para singular y plural. 	<ul style="list-style-type: none"> Se usa para localizar o situar una cosa o a una persona en un lugar. Se usa: el/la + nombre + verbo. Se refiere solo a una cosa en singular o a una persona. 	<ul style="list-style-type: none"> Se usa para localizar o situar varias cosas o a varias personas en un lugar. Se usa: los/las + nombre + verbo. Se refiere a cosas o personas en plural.
Ejemplos:	Ejemplos:	Ejemplos:

Fig. 6.14. Cuadro gramatical de las formas verbales *está/n* y *hay*. *Prisma A1*, p. 34.

Observamos cierta imprecisión en la regla de uso de la forma verbal *está/n* y los *artículos determinados*, puesto que resulta ambigua al no especificar que utilizamos estas formas, al igual que los artículos mencionados, para localizar o hablar de objetos identificados por el hablante y que sabemos o pensamos que el oyente también identifica.

Por último, en el libro del profesor, que presenta carácter de solucionario, comprobamos que no se hace ninguna referencia gramatical a los artículos. A su vez, en el cuadro de ejercicios complementarios, observamos que se trata de ejercicios de huecos, de transformación, cuyo objetivo es practicar la concordancia del género y

número de los artículos con los sustantivos a los que acompañan son ejercicios descontextualizados, en los que no hace pensar al alumno en el significado con el fin de alcanzar el objetivo comunicativo y de adquisición. Mostramos un ejemplo del tipo de ejercicio al que nos referimos en la Figura 6.15:

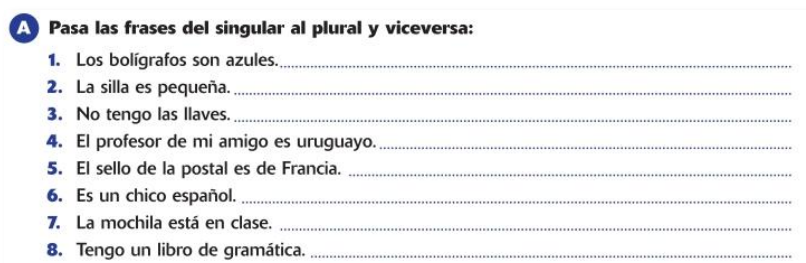


Fig. 6.15. Ejercicio de transformación. Cuaderno de ejercicios, *Prisma A1*, p. 56.

Por último, hacemos una breve alusión a la falta de conciencia a la hora de tratar estas formas lingüísticas por parte de los autores, tal y como señalamos en apartados anteriores. Como ejemplo de ello, mostramos la autoevaluación de la unidad 2, dedicada a los artículos determinados e indeterminados, que presentamos en la siguiente Figura 6.16:

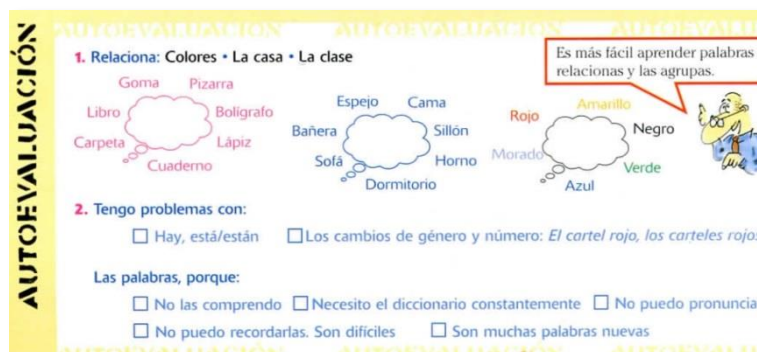


Fig. 6.16. Autoevaluación de la Unidad 2. *Prisma A1*, p. 36.

Comprobamos cómo en la autoevaluación no hace alusión a los determinantes, los cuales forman parte de los contenidos gramaticales de la Unidad 2.

Conclusiones

Las actividades que se presentan para trabajar los artículos en *Prisma A1* centran su atención en la forma y no en la unión de esta con su significado teniendo en cuenta el contexto. Al mismo tiempo, comprobamos que el tipo de actividades con las que se

trabaja está centrado en la enseñanza de una sola cosa, es decir, la concordancia de género y número de los artículos con el sustantivo al que acompaña. Se espera así que la percepción de la estructura determinada ocurra más fácilmente. Sin embargo, resulta insuficiente para la adquisición de este componente lingüístico. Observamos que tras la explicación gramatical, no le siguen actividades que se centren en la práctica ni repaso de los artículos presentados. Tampoco se introduce a los estudiantes en situaciones en las que diferentes personas planteen sus puntos de vista, es decir, se trata de frases “descontextualizadas”, enfocadas a la forma en lugar de a la unión de esta con su significado.

A su vez, comprobamos que a lo largo del manual no se hace ninguna remisión a los artículos, ni tampoco se trata la incompatibilidad del artículo con posesivos y demostrativos.

7. Propuesta didáctica

7.1. Introducción

La presente propuesta didáctica se propone cubrir las carencias y aspectos mejorables encontrados en la muestra seleccionada de manuales de ELE de nivel inicial (A1-A2) que hemos analizado en el capítulo anterior. Dicha propuesta está dirigida a aprendientes polacos de ELE de nivel A1. Puesto que en tres de los cuatros manuales analizados (*Prisma A1*, *En acción 1* y *Español en Marcha 1*) los artículos son presentados junto a las formas verbales *hay* y *está*, se diseñará la secuencia didáctica a partir de uno de ellos, *Español en Marcha 1*.

Para la elaboración de esta propuesta, en primer lugar, se tienen en cuenta tanto los contenidos léxicos: muebles y cosas de casa; los contenidos gramaticales: artículos determinados e indeterminados, *hay/está* y los objetivos comunicativos: describir el interior de una casa (presentes en la *Guía didáctica*, p. 29). Estos contenidos se trabajan en la sección B de la unidad 4 (pp. 40-41) de *Español en marcha 1*⁵². De este modo esta secuencia didáctica podrá utilizarse como material complementario en los centros de Polonia donde se trabaje con este manual y, a su vez, ser una guía para la creación de actividades de procesamiento del *input* dirigidas a la adquisición del artículo.

En segundo lugar, partimos de la concepción de competencia gramatical presente en el *MCER* (2002, p. 110), para el que dicha competencia consiste en “la capacidad

⁵² Vid. Anexo III.

de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)". A su vez, otra de las obras de referencia es el PCIC (2006), al que se harán alusiones a lo largo de la secuencia didáctica. Se propondrán algunos cambios en el orden de la presentación del artículo que ofrece dicho documento, con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas unidades lingüísticas, puesto que consideramos que dichos cambios se adecúan más a las necesidades de los aprendientes.

Desde nuestro punto de vista, hacer de la propia enseñanza de gramática un acto de enseñanza de comunicación, en otras palabras, unir forma y significado, gramática y comunicación, es la tarea pendiente que presentan los manuales analizados. Por lo tanto, dicha tarea es la que nos proponemos acometer.

7.2. Consideraciones para el diseño de la propuesta didáctica

A modo de resumen, coincidiendo con Llopis-García (2009) ofrecemos las siguientes consideraciones que son tenidas en cuenta para el diseño de las actividades, cuyo objetivo es que los alumnos deban resolver los ejercicios mediante el procesamiento del *input*:

- Enseñar solo una cosa cada vez, (en nuestro caso, artículo definido, artículo indefinido y artículo /Ø/).

- Mantener el significado siempre presente

- Los aprendientes tienen que hacer algo con el *input*: mostrar acuerdo o desacuerdo, seleccionar entre alternativa, tachar la que no es válida, es decir, deben demostrar que comprenden

- Usar *input* oral y escrito

- La secuencia debe ir de la frase al discurso

- La forma/función gramatical objeto de atención debe ser la responsable de la comprensión del *input*.

- No se tratará de abogar por la simple comprensión del significado de los datos sino por el establecimiento de correspondencias fidedignas entre formas y significados para poder contribuir a la formación del sistema en desarrollo.

- La actividad debe poner de manifiesto la operatividad de la regla o forma objeto de atención.

- El alumno debe entender la puesta en práctica del ítem gramatical como una instrucción funcional reversible y fiable y por último, se considera que las actividades

han de tener una finalidad y una contextualización claras y deben usar muestras de lengua verosímiles.

7.3. Secuencia didáctica

En primer lugar, se muestra a los alumnos la imagen que presentamos en la Figura 7.1 y se les pregunta si conocen esas formas lingüísticas. A continuación, se les da información sobre la forma lingüística. Explicamos que en su lengua, el polaco, no existe el artículo indefinido, sin embargo, sí disponen de un sistema de determinación similar (*jeden/jaki*).



Fig. 7.1. Presentación de la forma lingüística: *artículo indefinido*.

Seguidamente, se les explica la relación entre forma y significado, a partir de la siguiente imagen que mostramos en la Figura 7.2:



Fig. 7.2. Relación entre forma y significado de los *artículos indefinidos*⁵³.

Según Moreno (1999, p.197) “Cuando nos ponemos a explicar debemos tener presente que nuestras reglas sean: “rentables”: claras; contextualizadas⁵⁴; lo más generales posible; que tengan poder globalizador; no contradictorias: que simplifiquen la duda, que no lo hagan todo más difícil”. En el mismo estudio también defiende que “uno de nuestros objetivos es ir transmitiendo de manera gradual y rentable las reglas que resulten más útiles y adecuadas al nivel y a los objetivos de nuestros alumnos, uno de los cuales es, sin lugar a dudas, la comunicación, sea oral o escrita”. A lo que añadimos: poner en relación lo nuevo con lo que el alumno ya sabe y presentar las reglas o explicaciones visuales para favorecer procesos mentales.

Puesto que esta explicación está dirigida a aprendientes de nivel A1⁵⁵ y la unidad dedicada a los artículos se encuentra entre una de las primeras de los manuales, se considera la imagen una herramienta de gran utilidad para el profesor (como dice el refrán: “Una imagen vale más que mil palabras”). Por ejemplo, podemos indicar a qué nos referimos con la palabra *oyente*, señalando a la mujer que escucha, y *no identificable* con la nube que refleja su pensamiento, lo cual permitirá la comprensión de esta definición aparentemente compleja para ellos.

Nuestra experiencia como profesores de español en Polonia, donde comenzamos a impartir clases sin saber polaco, nos obligó a utilizar este tipo de recurso para

⁵³ A: Hay un gato en nuestra casa.

B: [B está pensativa] ¿Un gato?

⁵⁴ El contexto es el conjunto de elementos extralingüísticos en los que se inserta un determinado texto y de los cuales depende para adquirir su significado concreto y adecuado, es decir su sentido.

⁵⁵ Nivel A1. Valores / significado. Significado básico: indefinición. Primera mención (referentes nuevos) *Tengo un libro*. (PCIC (2006) Vid. Anexo II).

explicar contenidos que resultaban complejos en niveles iniciales. El resultado fue muy positivo, por lo tanto, animamos a los docentes a concebir y utilizar la imagen como un recurso útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

No obstante, el profesor deberá comprobar en todo momento que la explicación se ha comprendido, poniendo varios ejemplos, como los que se presentan más adelante en las Figuras 7.3-7.5 o 7.8-7.9. Dicha comprobación se realizará ofreciendo *input* tanto escrito como oral y, sobre todo, procurando contextualizar⁵⁶ siempre. Para ello, la imagen puede ser un apoyo que facilite que el alumno visualice la situación de forma más clara y sencilla.

En caso de ser necesario acudir a su lengua materna (LM) para resolver dudas, se hará. Es preferible ello, a dar una explicación demasiado breve, que resulte imprecisa y ambigua provocando confusión en el aprendiente. En esta explicación es fundamental que queden claros los conceptos: *no identificable* y *oyente*.

Volviendo a la Figura 7.2, explicamos a nuestros alumnos que la persona no identifica el objeto, en este caso *el gato*, porque es la primera vez que se habla de él. Para ello, proyectamos la siguiente imagen que mostramos en la Figura 7.3:

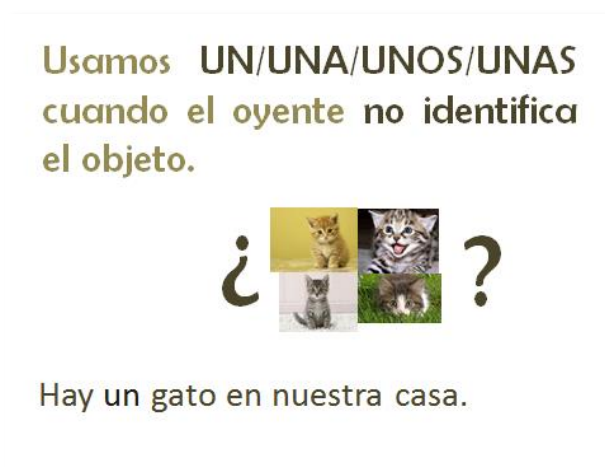


Fig. 7.3. Uso del artículo indefinido⁵⁷.

Otra propuesta de *input*, uniendo forma y significado, es proyectar una imagen de personas desconocidas y preguntarles a nuestros estudiantes, *¿quiénes son?* Tal y como mostramos en la siguiente Figura 7.4:

⁵⁶ El contexto es el conjunto de elementos extralingüísticos en los que se inserta un determinado texto y de los cuales depende para adquirir su significado concreto y adecuado, es decir, su sentido.

⁵⁷ Es un gato específico, pero no es identificable porque no hemos hablado antes de él / To jest konkretny kot, ale nie dający się zidentyfikować, ponieważ nigdy wcześniej nie było nim mowy.

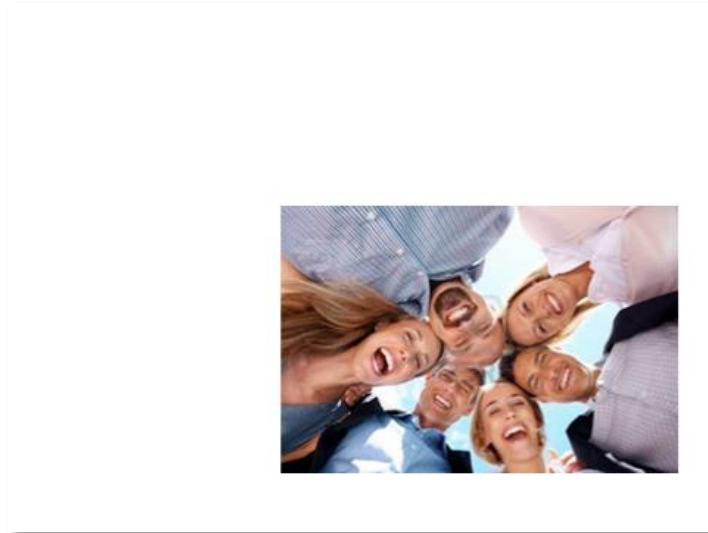


Fig. 7.4. Propuesta de *input*. Primera parte.

Así será más explícito el concepto de *no identificable*. A continuación proyectamos la imagen con el *input*, que mostramos en la Figura 7.5:



Fig. 7.5. Muestra de *input*. Segunda parte⁵⁸.

Continuamos con más ejemplos que ayuden a comprender la relación entre forma y significado, *Necesito un bolígrafo* [No busco un bolígrafo específico. Pueden servir muchos]⁵⁹. Nos servirá para ejemplificar que utilizamos un artículo indefinido (un)

⁵⁸ Son unos amigos específicos, pero no son identificables por los alumnos porque no hemos hablado antes de ellos. [sigue sorprendiendo un poco que aquí no adjuntes la versión en polaco, como en los otros casos]

⁵⁹ A pesar de que el PCIC (2006) sitúa este significado del artículo indefinido en el nivel A2, consideramos que podría ser explicado en esta lección, puesto que la regla general que hemos presentado a nuestros

porque no es identificable para ellos (los oyentes) entre otros objetos de su clase (bolígrafos) porque hay varios objetos (bolígrafos) del mismo tipo. De modo que a partir de este tipo de presentación se busca que el aprendiente tenga que atender al ítem gramatical al tiempo que procesa el significado.

A continuación, se presenta del mismo modo el artículo definido⁶⁰. Comenzamos presentando la forma lingüística. Para ello utilizamos la imagen que mostramos en la Figura 7.6:



Fig.7.6. Presentación de la forma lingüística: *artículo definido*.

Para la explicación del uso, se parte del ejemplo utilizado para el artículo indefinido. El objetivo es poner en relación lo nuevo con lo que el alumno ya sabe. Para ello presentamos la imagen que mostramos en la Figura 7.7:

alumnos, (artículo indefinido – objeto no identificable por el oyente), abarca este ejemplo también. No obstante, lo dejamos a elección del profesor.

⁶⁰ Comprobamos que en el PCIC (2006) los valores y significados del artículo no son presentados hasta un A2 (Vid. Anexo II). Nosotros consideramos que presentar el artículo como una forma aparentemente carente de significado para el aprendiente, en cuya LM tampoco dispone de una unidad lingüística equivalente, dificulta la adquisición del artículo definido. Por lo tanto, nuestra propuesta es presentarlo en un A1.



Fig. 7.7. Presentación del significado del *artículo definido*⁶¹.

Sin embargo, también puede ser identificable para el oyente entre los otros objetos, porque, por ejemplo no hay otros objetos como ese. Podemos ejemplificar esto con la imagen que mostramos en la Figura 7.8:



Fig. 7.8. *Artículo definido con valor de unicidad*⁶².

⁶¹ A: Hay un gato en nuestra casa.

B: [B está pensativa] ¿Un gato? / ¿Dónde está el gato?

Habla del gato ya identificado porque han hablado de él antes / Mówi się o kocie już zidentyfikowanym, ponieważ wcześniej była o nim mowa.

⁶² Decimos la hija, porque solo tiene una hija, es única / Mówimy córka, ponieważ ma tylko jedną córkę, jest jedynaczką.

Puesto que esta propuesta está dirigida a aprendientes polacos, podemos también ejemplificar de la siguiente manera. Proyectamos la imagen que aparece en la Figura 7.9:



Fig. 7.9. Imagen para explicar el *artículo definido* con valor de *unicidad*.

A continuación, preguntamos *¿Qué es?* Podemos escribir la respuesta en la pizarra para focalizar su atención en la forma y seguidamente reflexionar y explicar por qué hemos dicho *la* bandera de Polonia y no *una* bandera de Polonia, señalando su carácter de unicidad, puesto que no existe otra igual.

Durante las muestras de *input*⁶³, no solo hemos focalizado la atención en la forma de las unidades lingüísticas, sino también en su significado, procurando así una unión entre ambas. Si lo consideramos conveniente y se adapta a las necesidades del grupo, podríamos practicar la concordancia de género y número a partir de ejercicios estructuralistas de transformación o de huecos, donde los alumnos deban fijarse en el género y número para añadir la forma del determinante correspondiente.

A partir de las siguientes actividades de *input* estructurado, la Actividad 1 y la Actividad 2, se empuja a los aprendientes a procesar la forma en cuestión, hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma para obtener significado.

⁶³ Estas son solo un ejemplo, sería conveniente mostrar más a nuestros alumnos.

Actividad 1

Ana escribe un email a su hermana Marta. ¿Sabes de qué hablan?

a. ¡Hola, Marta!

El ordenador está en el dormitorio y Los libros están en la mochila.

Las llaves están en la mesa de la cocina. ¡Espero que encuentres todo!

Un beso

Ana

¿Marta sabe qué ordenador es? Sí NO

¿En la casa hay dos cocinas? Sí NO

¿En la cocina hay solo una mesa? Sí NO

Compara tu respuesta con la de tu compañero y responde a la siguiente pregunta:

¿Son objetos identificables o no identificables para Marta? _____

b. ¡Hola, Marta!

El ordenador está en un dormitorio y Los libros están en una mochila.

Las llaves están en una mesa de la cocina. ¡Espero que encuentres todo!

Un beso

Ana

¿Marta sabe en qué dormitorio está el ordenador? Sí NO

¿Marta sabe en qué mochila están los libros? Sí NO

¿Marta sabe en qué mesa de la cocina están las llaves? Sí NO

Compara tu respuesta con la de tu compañero y responde a la siguiente pregunta:

¿Son objetos identificables o no identificables para Marta? _____

Actividad 2

Fíjate en el contexto y subraya la opción adecuada.

- [Es la primera vez que Lucía habla de su amiga china].
Lucía: Ella es Xian, una/la amiga china.
- [Lucía y Marta hablan de su profesora de español].
Lucía: Ella es Joanna, la hija de una/la profesora de español.
- [Ana tiene solo un hermano]
Lucía: Este es Pedro, un/el hermano de Ana.
- [Lucía habla todos los días de sus amigas de flamenco a Marta]
Lucía: Estas son Eva y Ana, unas/las amigas de flamenco.

Una vez que hemos trabajado la distinción entre artículo definido e indefinido, con atención a la forma y significado y a la intención comunicativa, presentamos la siguiente regla, contracción $a + el = al$ y $de + el = del$. Para ello realizamos la siguiente propuesta. En primer lugar, explicamos la regla a partir de del cuadro que presentamos en la Figura 7.10:



Fig. 7.10. Explicación de la contracción de los *artículos definidos*.

Seguidamente, ponemos ejemplos a partir de las imágenes que presentamos en la Figura 7.11:



Figura 7.11. Práctica de la contracción de los *artículos definidos*.

Para practicar las excepciones de contracción del artículo español proponemos las Figuras 7.12 y 7.13:



Fig. 7.12. Práctica de las excepciones de contracción del *artículo definido*. Ejemplo 1.



Fig. 7.13. Práctica de las excepciones de contracción del *artículo definido*. Ejemplo 2.

Se aconseja explicar las contracciones con los adverbios de lugar. Puesto que nuestros estudiantes han estudiado los adverbios en la unidad anterior (*Español en marcha 1*, p. 34), antes de ver los artículos, proponemos un repaso (en caso de que el profesor no invierta el orden de los contenidos, como proponemos). Para ello, podemos proyectar una imagen de una parte de la casa y trabajar el léxico que se presenta en esta unidad. Preguntamos *¿Dónde está el espejo?, ¿dónde está la mesilla? Junto al sillón, encima del sillón, etc.* Un ejemplo de imagen es la que mostramos en la Figura 7.14:



Fig. 7.14. Imagen para trabajar las contracciones del artículo definido.

En cuanto al sustantivo sin artículo (artículo /Ø/)⁶⁴, por un lado, es necesaria su explicación explícita, como presentamos en el ejemplo de la Figura 7.15 y la Tabla 7.1, y por otro lado, son recomendables ejercicios de automatización⁶⁵, interpretación y producción.


⁶⁴ Comprobamos que en el inventario de gramática de nivel A1 del PCIC (2006) tan solo aparecen: la incompatibilidad con el verbo *gustar* (ej. **Me gusta paella*) y la compatibilidad general con el verbo *haber* impersonal (ej. *Hay árboles en la plaza. No hay leche en la nevera*). Hasta el nivel A2 no se presenta el siguiente valor “En singular con nombres no contables y en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica *Bebe agua. Escribe cartas*”.

Nuestra propuesta es presentar ambos en un A1, ya que al igual que sucede con el artículo definido, consideramos que presentar una forma aislada de su significado dificulta el proceso de enseñanza/aprendizaje de dicha unidad lingüística. Debemos ayudar a la reflexión y a la autonomía del aprendiente, puesto que cuando nuestro alumnado encuentre la relación, “la lógica”, de lo que está aprendiendo, será capaz de ir más allá, de buscar los porqués por su cuenta, de crecer, en definitiva, tanto en el dominio del idioma como en sus estrategias de aprendizaje.

⁶⁵ El profesor podrá hacer ejercicios para practicar la diferencia entre sustantivos contables y no contables en caso de detectar esta necesidad en sus alumnos.


NO usamos artículo cuando hablamos de una cantidad indeterminada de algo.

Hay sillones en el salón.



¿1, 2, 3?

¿Cuánta?



Hay agua en la jarra.

Fig. 7.15. Valor del sustantivo sin artículo (*artículo /Ø/*): *cantidad indeterminada*.

Nombres contables (en plural)	Hay sillones en el salón.
Nombres no contables (en singular)	Hay agua en la jarra.

Tabla 7.1. Cuadro explicativo de *sustantivos sin artículo /Ø/* con *valor de cantidad indeterminada*.

A continuación, proponemos la Actividad 3 cuyo objetivo lingüístico es el artículo /Ø/. Es un ejercicio de interpretación del *input*, en el que el alumno deberá responder a las siguientes preguntas en función de lo que haya comprendido.

Actividad 3

Marta está de Erasmus en Cracovia. Este es el email que escribe a su hermana Ana.
¿Sabes de qué habla?

¡Hola, Ana!

¿Cómo estás? ¡Yo muy bien! Mi habitación es muy bonita, en la cama hay cojines de colores y un peluche, pero todavía necesito sillas y una mesa para estudiar. Por la mañana, me levanto pronto, desayuno leche y cereales, como en España... ¡Pero aquí los polacos desayunan bocadillos!

- | | | | | |
|---|----|--------------------------|----|-------------------------------------|
| ¿Sabes cuántos <u>cojines</u> hay en la cama? | SÍ | <input type="checkbox"/> | NO | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ¿Sabes cuántas <u>sillas</u> necesita? | SÍ | <input type="checkbox"/> | NO | <input type="checkbox"/> |
| ¿Sabes cuánta <u>leche</u> bebe Marta? | SI | <input type="checkbox"/> | NO | <input type="checkbox"/> |
| ¿Sabes cuántos <u>bocadillos</u> desayunan los polacos? | SI | <input type="checkbox"/> | NO | <input type="checkbox"/> |

Comprueba tus respuestas con las de tu compañero y contesta a la siguiente pregunta.

¿Marta habla de cantidades determinadas o indeterminadas? _____

La Actividad 4, última de la secuencia, tiene como objetivo metodológico la producción y como objetivos lingüísticos, el artículo definido, indefinido y artículo /Ø/. A su vez se pondrán en práctica los contenidos gramaticales vistos en la Unidad 4 (vid. Anexo III): las formas verbales *hay* y *está* y los contenidos léxicos (muebles y objetos cotidianos de la casa y partes de la casa) y se repasarán las preposiciones y contracciones del artículo.

Las fichas aparecen acompañas de pequeños diálogos, con un doble objetivo: servir como modelo para el alumno y hacer un repaso en grupo antes de proceder a la producción.

Nuestro objetivo es dirigir su atención a las formas y significados e intenciones comunicativas, para ello podemos realizar el siguiente tipo de preguntas que induzcan a pensar al alumno y a la vez permita hacer un repaso de todo lo visto en clase. Por ejemplo: *¿cuántas sillas hay en la cocina?, ¿es la primera vez que habla de su*

frigorífico?, etc. Mientras vamos escribiendo en la pizarra los valores, las formas y su significado, prestando especial atención al contexto y la intención comunicativa.

En conclusión, a partir de la siguiente actividad comunicativa se pretende focalizar la atención del alumno tanto en la forma como en el significado. Para ello el profesor deberá estar atento al *output* que producen sus estudiantes, teniendo en cuenta todo lo que han aprendido a lo largo de la unidad. Dado que el objeto de nuestro estudio son los artículos, en la Figura 7.16 proponemos un resumen de los contenidos tratados en esta unidad desde un enfoque cognitivo, en el que forma y significado forman una unidad indisoluble. Este resumen es para el profesor, que deberá transmitirlo a sus alumnos adecuándose a su nivel, presentando reglas claras y globalizadoras:



Cuando nos referimos a algo que no es especialmente identificable para el oyente, porque hay varios objetos del mismo tipo o porque hablamos por primera vez de ese objeto usamos *un, una, unos, unas*. Recuerda también que la forma *hay* la utilizamos cuando imaginamos o sabemos que nuestro interlocutor no tiene esa información o cuando nosotros no sabemos si existe ese objeto. Cuando nos referimos a algo que es identificable para el oyente entre todos los otros objetos porque no hay otro como ese o porque hemos hablado antes de ese objeto usamos *el, la, los, las*. Recuerda que *estar* sirve para localizar elementos identificables por el oyente.

Kiedy odnosimy się do czegoś, co nie jest konkretnie zidentyfikowane dla słuchacza, ponieważ jest wiele obiektów tego samego typu lub także, kiedy mówimy po raz pierwszy o danej rzeczy używamy *un, una, unos, unas*. Pamiętaj ponadto, że formę *hay* używamy kiedy wyobrażamy sobie, bądź wiemy, że nasz rozmówca nie posiada informacji, czy taki przedmiot faktycznie istnieje. Kiedy odnosimy się do czegoś, co nasz słuchacz z łatwością jest w stanie zidentyfikować z grupy przedmiotów, ponieważ nie istnieje żadna podobna rzecz lub wcześniej już ją wpominaliśmy, używamy *el, la, los, las*. Pamiętaj, że *estar* służy do usytuowania obiektów, które słuchacz jest w stanie zidentyfikować.

Fig. 7.16. Resumen de los contenidos gramaticales de la Unidad 4, *Español en Marcha 1*.

La intención comunicativa debe ser el punto de partida (¿qué es lo que quieren decir nuestros estudiantes?), atendiendo siempre al contexto.

Actividad 4

Te has comprado una casa nueva y tu compañero te pregunta sobre ella. Después pregúntale cómo es su casa: cuántos baños tiene, qué electrodomésticos hay en la cocina, dónde están, etc.



FICHA A

< *¿Dónde está la cocina?*

< *¿Qué hay en la cocina?*

> *Al lado del salón.*

> *Hay un frigorífico, sillas...*

Tu compañero se ha comprado una casa y habláis de ella. Pregúntale cuántas habitaciones tiene, qué objetos hay en el salón, dónde están, etc.



FICHA B

< *¿Dónde está el salón?*

< *¿Qué hay en el salón?*

> *Al lado del dormitorio.*

> *Hay una televisión, sillas...*

Ya que somos conscientes de la dificultad que presenta el uso de los artículos para los aprendientes polacos, realizamos varias propuestas de Actividades de refuerzo, las cuales tienen un doble objetivo: repasar los contenidos visto en clase y que el profesor pueda detectar posibles lagunas de los estudiantes.

Actividades de refuerzo

1. Fíjate en la imagen, ¿en qué partes de la casa están las siguientes cosas?

- Los sillones: _____
- El frigorífico: _____
- La bañera: _____
- Las mesas: _____
- Los cuadros: _____
- Los espejos: _____
- La cama grande: _____



2. No quieres especificar la cantidad de objetos de cada clase que hay en el salón, ¿cómo podemos decir?

¡El salón tiene de todo! Hay ...

3. Tu profesor/a no conoce tu casa y quiere saber cómo es. Descríbela, ¿cuántas habitaciones, baños tiene?, ¿qué hay en ellos?, etc.

Por último, realizamos una propuesta de actividad para repasar los contenidos⁶⁶ que nuestros estudiantes deberán haber asimilado antes de finalizar el curso. Es decir, este ejercicio tan solo podrá ser realizado cuando los alumnos hayan trabajado el verbo *gustar*, *doler* y los *determinantes demostrativos* y *posesivos*, contenidos gramaticales que deberán ser explicados con el fin de facilitar la comprensión al alumno de la “compatibilidad” o “incompatibilidad” de estas formas lingüísticas con ellos.

La siguiente Actividad de repaso, al igual que las Actividades de refuerzo, tiene una doble función: repasar todos los contenidos y, a su vez, detectar posibles problemas de comprensión de forma y significado de las unidades lingüísticas presentadas.

Actividad de repaso

Identifica la opción incorrecta o menos probable, y explica por qué se ha usado correcta o incorrectamente el artículo.

1. En Madrid hay	a) unos restaurantes caros.	<i>CORRECTO. No especificamos ningún restaurante concreto.</i>
	b) restaurantes caros. c) los restaurantes caros.	<i>INCORRECTO. Hay lo utilizamos para hablar de objetos que la otra persona no conoce.</i>
2. Varsovia es	a) una capital de Polonia. b) la capital de Polonia. c) capital de Polonia.	

⁶⁶ Puesto que en esta secuencia didáctica no presentamos todas las reglas sobre los artículos que recoge el PCIC (2006) para el nivel A1, y a su vez hemos propuesto cambios, presentamos en el Anexo IV un esquema con los contenidos tratados en nuestra propuesta/secuencia didáctica; los aspectos/contenidos que quedan pendientes por tratar/explotar se resaltan en negrita en el citado anexo.

<p>3. Joanna es</p>	<p>a) la mi hermana. b) mi hermana. c) una mi hermana.</p>	
<p>4. En la mesa hay</p>	<p>a) otro libro. b) un otro libro. c) el otro libro.</p>	
<p>5. Me duele</p>	<p>a) una cabeza. b) cabeza. c) la cabeza.</p>	
<p>6. Yo vivo en</p>	<p>a) el centro de Madrid. b) un centro de Madrid. c) centro de Madrid.</p>	
<p>7. Cerca de mi casa están</p>	<p>a) unos restaurantes. b) los restaurantes. c) restaurantes.</p>	

7.4. Conclusiones

El objetivo de la presente propuesta didáctica ha sido diseñar materiales adaptados pedagógicamente desde la gramática cognitiva para la enseñanza significativa del artículo en español. Hemos querido destacar ante todo la necesidad de un acercamiento a la gramática cognitiva y la instrucción explícita, por lo beneficioso que ha demostrado ser en el proceso de aprendizaje del alumno este tipo de instrucción gramatical, tal y como mostramos en el Capítulo 3.

En el caso concreto de la adquisición del artículo consideramos que es importante enseñar a los aprendientes el valor de operación dentro de la instrucción que sea capaz de permitir a los estudiantes establecer relaciones entre forma y sus significados de una manera lógica y coherente, sin olvidar nunca la relación indisoluble entre ambos.

Unas de las dificultades que han surgido durante la elaboración de la secuencia didáctica han sido en primer lugar, mostrar esos valores de manera clara y sencilla, puesto que la propuesta está dirigida a aprendientes de nivel A1, para ello hemos señalado la importancia de la imagen como herramienta de apoyo.

En segundo lugar, comprobamos como la propuesta de contenidos para el nivel A1 que encontramos en el PCIC se aleja de dicha concepción del lenguaje y por lo tanto, se ha hecho necesaria la realización de una propuesta, la cual presentamos en el Anexo IV.

Por último, señalamos que una de las tareas pendientes para futuros trabajos es el tratamiento de las estrategias de los estudiantes para la adquisición del artículo.

CONCLUSIONES

8. Conclusiones generales

En esta investigación se ha observado y analizado el tratamiento didáctico que recibe el artículo en una muestra de materiales de ELE seleccionados de nivel inicial (A1-A2), con el fin de detectar las carencias y los aspectos mejorables para la posterior realización de una propuesta didáctica de mejora, cuya puesta en práctica en el aula queda pendiente para futuros trabajos de investigación. Emprendimos este análisis partiendo de la premisa de que el artículo en español es un tema ampliamente complejo y muy debatido entre los lingüistas y, por consiguiente, su didáctica también presenta grandes dificultades, especialmente con determinados grupos de aprendientes.

Con el objetivo de facilitar la comprensión de los usos y valores de los artículos, presentamos los valores operativos atribuidos por Montero (2011), puesto que a partir de ellos comprobamos que era posible explicar los listados de excepciones a los que nos enfrentábamos tradicionalmente en las explicaciones gramaticales de estas formas lingüísticas.

Este conjunto de valores operativos, desde la lógica que domina su significado, rige las combinaciones posibles que las formas lingüísticas pueden adoptar para transmitir la intención comunicativa de los hablantes nativos. La Gramática Operativa (GrOp) es “una gramática de significados básicos e inalterables con los que tomar decisiones gramaticales” (Ruiz Campillo, 2007, p. 6) y por ello proponemos continuar esta línea en futuras propuestas didácticas, tal y como presentamos ya en la nuestra.

Es posible afirmar que “la GrOp no se centra en usos de la lengua sino que, volviendo a la indisoluble conexión de forma y significado, busca valores comunes a ellas para poder operar con un mínimo de condiciones en un máximo de contextos” (Llopis-García, 2009a, p. 107).

Por lo tanto, la primera conclusión a la que llegamos es que si bien es cierto que los artículos son unidades lingüísticas complejas, existe una gramática que permite al estudiante olvidarse de listado de reglas que deben memorizar y comenzar a pensar y comprender el significado de estas.

A su vez, comprobamos cómo esta visión del lenguaje que propone la Lingüística Cognitiva se centra en la relación inseparable que existe entre forma y significado y representa al lenguaje como parte de nuestro sistema cognitivo general, es decir, de nuestro pensamiento. Se toma en cuenta la intención

comunicativa del hablante y su uso del lenguaje por medio de la construcción de significados a través de las formas lingüísticas. Por lo tanto, la propuesta que realizamos para el tratamiento de los artículos es el Foco en la Forma (FF) desde un enfoque cognitivo.

Consideramos necesario realizar el análisis del tratamiento que reciben dichas formas lingüísticas en los manuales con los que se ha trabajado en Polonia hasta hoy, ya que observamos que los alumnos con un sistema de determinación en su L1 distinto al del español (es el caso de los polacos) tienen una dificultad añadida a lo largo del proceso de aprendizaje de esta lengua. A partir de estas constataciones nos hicimos una serie de preguntas a las que nos propusimos dar respuesta en nuestro trabajo de investigación.

La primera pregunta era cómo se atendía el uso del artículo en los manuales de ELE de nivel inicial. Tras nuestro análisis de materiales, y como se comprueba en las conclusiones presentadas en apartados anteriores, podemos afirmar que a pesar de presentarse los usos en cuadros gramaticales, no se dedican actividades a ellos. Los ejercicios gramaticales que siguen a la explicación metalingüística suelen ser actividades de manipulación mecánica de las diversas unidades lingüísticas.

En otros términos, ejercicios en los que el estudiante no tiene que atender al significado y en los que solamente hay una respuesta correcta, ejercicios de sustitución, transformación, tales como *Los bolígrafos son azules – El bolígrafo es azul*. Lo que significa que la práctica no incluye el significado, dicho de otra forma, en este tipo de ejercicios el estudiante no necesita entender el contenido de las oraciones para poder resolverlos con éxito.

A su vez, observamos que las actividades comunicativas que se presentan en los propios apartados dedicados al artículo definido e indefinido de los manuales no consideran como objetivo lingüístico estas formas. Por lo tanto, el tipo de actividades dedicadas al aprendizaje de estas unidades lingüísticas, tal y como ha sido señalado, son actividades carentes de significado real en donde no hay un verdadero intercambio de información.

A pesar de que con la llegada de los enfoques comunicativos han ido surgiendo progresivamente ejercicios gramaticales situacionales en donde las estructuras lingüísticas aparecen contextualizadas en situaciones reales o imaginarias, comprobamos que no es el caso en el tratamiento de los artículos.

En cuanto a la segunda pregunta: cómo abordan los manuales de ELE la dificultad de los aprendientes polacos, alumnos con un sistema de determinación distinto al español, y si le prestan suficiente atención, la respuesta a esta última es negativa. Comprobamos que no hay propuestas de explotación de actividades para la

adquisición del artículo, lo cual parece confirmar, por un lado, la idea generalizada que se tiene de la complejidad de este tema gramatical y, por otro lado y en consecuencia, su explicación en niveles iniciales (en concreto, el nivel A1) reduciendo su presentación a la mera práctica de la forma o a ejercicios mecánicos. Por otro lado, lo poco tratado en los manuales (siendo el artículo /Ø/ el gran *ausente* en ellos) y la poca conciencia de la necesidad de tratarlo. Por último, aunque no por ello menos importante, las pocas ideas y creatividad a la hora de diseñar actividades.

Por todo lo expuesto, consideramos que los aprendientes que no disponen en su lengua materna de esta unidad lingüística necesitan actividades con *atención a la forma* a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Por lo tanto, una de las líneas de trabajo que dejamos abiertas es que los manuales ofrezcan más actividades que impliquen la selección entre el artículo definido, indefinido y artículo Ø, sin separar la forma de su significado y atendiendo siempre a su intención comunicativa.

La respuesta a la tercera pregunta que presentábamos en nuestros objetivos ha sido respondida con todo lo explicado hasta aquí. Es decir, concluimos que a pesar de que el artículo es un elemento muy frecuente en la lengua española, en los manuales de ELE no se aprovecha para reflexionar sobre sus usos y valores, a pesar de la cantidad de muestras que aparecen en los mismos

En cuanto al tipo de enseñanza gramatical de estas unidades lingüísticas, confirmamos que una característica esencial de la instrucción gramatical presente en los manuales es que las actividades suelen ser siempre ejercicios de producción. Es decir, actividades en donde se requiere que el estudiante produzca por escrito enunciados en la L2, a través de ejercicios de sustitución, de transformación, de completar, como hemos visto en el Capítulo 7, siguiendo el tipo enseñanza gramatical tradicional.

La gramática presente en los manuales y, en concreto, el tratamiento de los artículos, objeto de nuestro estudio, continúa respondiendo a una concepción de la lengua y el aprendizaje formalista, estructuralista y, en no pocas ocasiones, meramente conductista.

Sin embargo, a pesar de todo lo expuesto, consideramos que otorgar a la gramática, en un manual comunicativo un lugar secundario y auxiliar no es el principal problema que tiene una verdadera concepción comunicativa de la gramática; lo es simplemente el hecho de darle un lugar diferenciado, manteniendo la división artificial entre forma y significado, entre gramática y comunicación.

Dicho en otros términos: la asignatura pendiente, desde nuestro punto de vista, es hacer de la propia enseñanza de gramática (y, por consiguiente, del artículo) un acto

de enseñanza de comunicación. Que una página incluya actividades comunicativas junto a instrumentos gramaticales no garantiza una unión esencial entre gramática y comunicación, al igual que el hecho de que el aprendiente haya asimilado una determinada forma lingüística no garantiza que pueda producir dicha forma en todos los contextos.

Es ante esta situación que hemos descrito donde la propuesta FF desde un enfoque cognitivo parece cobrar sentido. Nuestra secuencia didáctica supone un primer acercamiento al tratamiento del artículo en nivel A1 bajo este enfoque, basada en los valores operativos propuestos por Montero (2011) y Alonso et al. (2005). Con ella nos proponemos, por un lado, atender a todo a lo expuesto en este apartado con el fin de contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje y de la adquisición del artículo en aprendientes polacos y, por otro lado, plantear un punto de partida para el tratamiento del artículo en nivel A1.

Por último, nos proponemos presentar algunas de las conclusiones a las que hemos llegado tras la elaboración de la propuesta didáctica y enunciar las líneas de trabajo e investigación abiertas. En primer lugar, una de las principales dificultades a las que nos hemos enfrentado en el diseño de nuestra propuesta didáctica ha sido ajustarnos a los contenidos de la sección dedicada a los artículos del inventario de gramática del PCIC de nivel A1-A2. Consideramos que se hace necesaria su revisión, para que la que forma y significado no sean concebidos como entes aislados. En este sentido, insistimos en que las actividades han de tener una contextualización clara.

La segunda dificultad, relacionada con esta primera, ha sido poder transmitir a partir de muestras de lenguas muy sencillas que quien establece la referencia (el hablante) debe realizarlo en función de lo que el oyente puede identificar, y todo ello a través de reglas comprensibles para el alumno (refiriéndonos al artículo definido e indefinido). Es muy importante que el profesor se adecúe al nivel e insistimos en que es preferible acudir a la LM o L2 antes que dar una regla ambigua e imprecisa. La imagen puede ser un buen recurso para alcanzar este fin.

Nuestra propuesta basada en el FF desde un enfoque cognitivo demuestra que es posible trabajar con esta concepción del lenguaje desde un nivel A1. Sin embargo, la comprobación de los resultados de su aplicación en el aula de ELE queda pendiente para futuros trabajos de investigación.

Por lo tanto, las líneas de investigación que dejamos abiertas, no son solo las ya expuestas (comprobación en el aula de la propuesta, revisión de la sección dedicada a los artículos en los inventarios del PCIC, así como de los apartados dedicados a dichas formas lingüísticas en los manuales de nivel inicial A1), sino también profundizar en las estrategias de aprendizaje para la adquisición del artículo.

Por último, conviene señalar, que durante la elaboración de la secuencia didáctica, donde la imagen cobra un gran protagonismo, nos hemos preguntado de qué modo podríamos adaptarla a aprendientes con discapacidad visual. En otros términos, puesto que consideramos la imagen un recurso que facilita la comprensión de los contenidos de forma más rápida y eficaz, cabría plantearse de qué otros medios disponemos cuando nuestros aprendientes presentan estas características.

Esperamos que todas estas cuestiones sean atendidas en futuros trabajos de investigación con el fin de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje del artículo y completar el presente estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

- Achard, M. 2004. Grammatical Instruction in the Natural Approach. En: M. Achard & S. Niemeier, eds. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 165-194.
- Alarcos, E. 1999. *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- _____. 1970-1980. El artículo en español y Un, el número y los indefinidos. En: E. Alarcos, *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, pp. 223-234 y 275-286.
- Alonso, et al., 2005. *Gramática Básica del estudiante de español*. Primera edición. Barcelona: Difusión.
- _____. 2011. *Gramática Básica del estudiante de español*. Edición revisada y ampliada. Barcelona: Difusión.
- Baralo, M., 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Byrd, P., 2005. Instructed Grammar. En: E. Hinkel, ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 545-561.
- Cadierno, T., 2008. Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach. En: S. De Knop & T. De Rycker, eds. *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 259-294.
- Casado, M.A. et al., 2004. *Prisma A1.Comienzo.Libro de ejercicios*. Madrid: Edinumen.
- Castañeda, A., 2004. Potencial pedagógico de la Gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE, Revista electrónica de didáctica E/LE*. [en línea], 0. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e [Fecha de acceso 11 de mayo de 2012].
- Castañeda, A. y Alonso Raya, R., 2009. La percepción de la gramática Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. [en línea], *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 8, pp. 1-33. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf [Fecha de acceso 24 de mayo de 2012].

- Castón, R. et al., 2005. *Aula internacional 1, Libro del Profesor*. Barcelona: Difusión.
- Castro, F. et al., 2005. *Español en marcha 1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- Cifuentes, J. L., 1994-95. Gramática y segundas lenguas. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 10, pp. 69–90.
- Collentine, J., 2003. The Development of Subjunctive and Complex-Syntactic Abilities among FL Spanish Learners. En: B. Lafford & R. Salaberry, eds. *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Washington: Georgetown University Press, pp. 74-97.
- Consejo de Europa, 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC - Anaya, 2003.
- Corder, S.P. 1967 (1996). La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua. En: J. Muñoz Licerias, ed. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 31-40.
- Chamorro, M. D., et al., 2006. *El Ventilador: Curso de Perfeccionamiento de Español (nivel C1)*. Barcelona: Difusión.
- DeKeyser, R. & Sokalski, K., 1996. The Differential Role of Comprehension and Production Practice. *Language Learning*, vol. 46(4), pp. 613-642.
- DeKeyser, R., 1998. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En: C. Doughty & J. Williams, eds. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, pp. 42-63.
- Denst-García, E., 2006. *Uso del artículo en español para hablantes eslavos*. Memoria de Máster. [en línea], Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_09Denst_Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e19048 [Fecha de acceso 9 de marzo de 2012].
- De la Cava Fernández-Colorado, P. y Sesiñilo Pina, A., 2007. Errores específicos en estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales. [en línea] *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, págs. 415-430. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0415.pdf [Fecha de acceso 08 de marzo de 2013].

- Doughty, C. & Long, M., 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Doughty, C., 2003. Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. En: C. Doughty & M. Long, eds. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 256-310.
- Fernández, R., 2006. *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. [en línea] Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. [en línea] Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_10RaulFernandez.pdf?documentId=0901e72b80e5384f [Fecha de acceso 20 de marzo de 2013].
- _____. R., 2010. Gramática frente a pragmática en la descripción del uso del artículo en español y su representación en polaco. *Kwartalnik Neofilologiczny*, [en línea], 57 (2) Łódź: PAN. pp. 109-114. Disponible en: http://www.academia.edu/3051015/Gramatica_frente_a_pragmatica_en_la_descripcion_del_uso_del_articulo_en_espanol_y_su_representacion_en_polaco [Fecha de acceso 15 de junio de 2012].
- Fernández García, F., 2007. Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española. *MarcoELE*, [en línea], 5. Disponible en: <http://marcoele.com/los-niveles-de-referencia-para-la-ensenanza-de-la-lengua-espanola/> [Fecha de acceso 01 de agosto de 2013].
- Garachana, M., 2008. Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español. *Marco ELE. Revista de didáctica*, [en línea], 7. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/7/garachana.pdf> [Fecha de acceso 11 de mayo de 2012].
- Grove, C., 2003. The Role of Instruction in Spanish Second Language Acquisition. En: B. Lafford & R. Salaberry, eds., *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Washington: Georgetown University Press, pp.287-319.
- Hinkel, E., 2005. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hilferty, J. y Cuenca, M.J., 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Housen, A. & Pierrard, M., 2005. *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Instituto Cervantes, 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva [en línea] Disponible en:

Biblioteca Nueva.





- Izumi, S. & Bigelow, M., 2000. Does Output Promote Noticing and Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly*, 34(2), pp. 239-278.
- Krashen, S., 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- _____. S., 1989. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73 (4), pp. 440-464.
- Laca, B., 1999. Presencia y ausencia de determinante. En: I. Bosque y V. Demonte, eds. *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol.1. Madrid: Espasa Calpe, pp. 891-928.
- Langacker, R., 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- _____. 2008a. Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction. En: P. Robinson, P. & N.C. Ellis, eds. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, pp. 66-88.
- _____. 2008b. The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. En: De Knop, S. & T. De Rycker, T. eds., *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 7-36.
- Lee, J.F. & VanPatten, B., 2003. *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Leonetti, M. 1999. El artículo en Bosque, I. y Demonte, V. eds., *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I, Madrid: Espasa-Calpe, pp. 787-890.
- Lewandowski, W., Sobre el artículo en castellano y los mecanismos morfo-sintácticos que cubren su uso en polaco: análisis comparativo. [en línea], *Romanica.doc: Universitat Autònoma de Barcelona*. Disponible en: <http://romdoc.amu.edu.pl/Lewandowski.pdf> [Fecha de acceso 03 de marzo de 2013].
- Llopis-García, R., 2009a. *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de E/LE*. Tesis Doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.
- _____. 2009b. La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas - revisión de ayer para propuestas de hoy. [redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d), [en línea], 16. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d [Fecha de acceso 05 de junio de 2013].

- _____. 2011. Reseña: Gramática básica del estudiante de español (edición revisada) *Marco ELE. Revista de didáctica*, [en línea], Disponible en: <http://marcoele.com/resena-gbe/> [Fecha de acceso 15 de agosto de 2013].
- _____. 2013. *Lingüística Cognitiva e Investigación en E/LE - aplicaciones y propuestas para el aula*. Seminario impartido en la Universidad Antonio de Nebrija, 5-6 julio 2013.
- Llopis-García et al., 2012. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Llorián, S. 2004. *En acción 1. Guía para el profesor*. Madrid: enCLAVE-ELE.
- Long, M. & Robinson, P., 1998. Focus on form. Theory, research, and practice. En: C. Doughty & J. Williams, eds. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, pp. 15-41.
- Mindak, J., 1987. Parę uwag o polskich leksemach jakiś, pewien, jeden i ich informacji o określoności / nieokreśloności. En: V. Kosecka-Toszewa & J. Mindak, eds. *Studia gramatyczne polsko-bułgarskie*. Vol. 2. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, pp. 147-155.
- Miquel, L. 2008. Entrevista a Lourdes Miquel: Agítese antes de usar. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*. [en línea], 6. Disponible en: <http://marcoele.com/agitese-antes-de-usar/> [Fecha de acceso 12 de agosto de 2013].
- Montero, S., 2011. El artículo y otros fantasmas del nombre. *Redele*. [en línea], 21, pp. 1-28. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_04Montero.pdf?documentId=0901e72b80dcd6 [Fecha de acceso 27 de marzo de 2013].
- Moreno, C., 1999. Gramática y contexto. La estructura y el significado, en *Cuadernos de Tiempo Libre*. Colección Expolingua. Madrid: Fundación Actilibre, pp.195-211.
- Ortega, J., 1998. Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, [en línea],14.2, pp. 305-323. Universidad de Navarra. Disponible en: <http://marcoele.com/algunas-consideraciones-sobre-el-lugar-de-la-gramatica-en-el-aprendizaje-del-espanol-le/> [Fecha de acceso 09 de junio de 2013].
- Pawlik, J., 2001. *Selección de problemas de gramática española*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Pica, T., 2005. Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. En: E. Hinkel, ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 263-280.

- Robinson, P. & Ellis, N.C. 2008. Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction - Issues for Research. En: P. Robinson & N.C. Ellis, eds. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, pp. 489-545.
- Ruiz Campillo, J.P., 1998. *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- _____. 2004. Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: el casus belli de la concordancia temporal, *RedELE. Revista electrónica de didáctica E/LE*, 2.
- _____. (En prensa). Two Steps Ahead: Towards A Cognitive Operational Approach to SSL Grammar Teaching. En: G. Ruiz, ed. *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- _____. 2007. Gramática cognitiva y E/LE. *Marco Ele. Revista de Didáctica*, 5.
- Santiago, G. 2010. De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo en español. En: *Verba*, XVIII, pp. 187-198.
- _____. G., 2013. La enseñanza significativa del artículo en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, [en línea] 13, (número especial – Actas de Congreso). Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/SantiagoAlonsoGemma.htm> [Fecha de acceso 4 de junio de 2013].
- Santos Gargallo, I. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Tarrés, I., 2002. *El uso del artículo por estudiantes de E/LE polacos*. [en línea], Memoria de Máster. Universidad Autónoma de Barcelona. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_14Tarres.pdf?documentId=0901e72b80e3cea0 [Fecha de acceso 02 de febrero de 2013].
- Tyler, A., 2008. Cognitive Linguistics and Second Language Instruction. En: P. Robinson & N.C. Ellis, eds. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, pp. 456-488.
- VanPatten, B., 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- _____. 2002. Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52(4), pp. 755-803.

- _____. ed, 2004. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- _____. 2007. Input Processing in Adult Second Language Acquisition. En: B. VanPatten & J. Williams, eds. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 115-136.
- Verdía, E. et al., 2004. *En acción 1. Cuaderno de actividades*. Madrid: enCLAVE-ELE.
- Williams, J. 2005. Form-Focused Instruction. En: E. Hinkel, ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 671-691.
- VV.AA., 2002. *Prisma A1 Comienza. Libro del Profesor*. Madrid: Edinumen.
- VV.AA., 2005. *Español en marcha 1. Guía Didáctica*. Madrid: SGEL.

ANEXO I: MANUALES DE ELE A1-A2

Título	Editorial/Autor(es)	Más información
<i>Aula internacional 1</i>	Barcelona: Difusión, 2005 Autores: Jaime Corpas Agustín Garmendia Carmen Soriano	 <p>Componentes: Libro + CD MCER: A1 Nº Páginas: 174 págs. ISBN: 978-84-8443-228-9</p>
<i>Español en marcha 1</i>	Madrid: SGEL, 2004 Autora: Francisca Castro Viudez	 <p>Componentes: Libro + 2CD MCER: A1-A2 Nº Páginas: 128 págs. ISBN: 978-84-9778-123-6</p>
<i>En acción 1</i>	Madrid: EnClave ELE: Sejer, 2005 Autora: Elena Verdía	 <p>Componentes: Libro + CD MCER: A1-A2 Nº Páginas: 120 págs. ISBN: 978-20-9034-310-9</p>
<i>Prisma A1</i>	Madrid: Edinumen, DL 2002 Autores: Isabel Bueso	 <p>Componentes: Libro + CD MCER: A1 Nº Páginas: 149 págs. ISBN: 978-84-95986-03-5</p>

3. El artículo

3.1. El artículo definido	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Forma <ul style="list-style-type: none"> ○ Paradigma regular: <i>el, la, los, las</i> ○ Formas contractas: <i>al, del</i> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo ○ Ausencia con nombre propio de persona: regla general <p style="margin-left: 40px;">[v. Gramática 1.1.1.]</p> ○ Restricciones por la presencia de otros determinantes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Primera posición del SN <i>la otra chica / *otra la chica</i> ▪ Imposibilidad de aparición de posesivos y demostrativos pronominales <i>*el este libro / *la mi hermana</i> ○ Restricciones por la posición sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo <i>gustar</i> <i>Me gusta la paella.</i> <p style="margin-left: 40px;">[v. Funciones 3.2.]</p> ▪ Incompatibilidad general con el verbo haber <i>*Ahí hay la mesa.</i> ▪ Compatibilidad con el verbo <i>estar</i> <i>Aquí está la mesa.</i> ▪ Incompatibilidad con el verbo <i>saber</i> <i>Sabe * el ruso / *la filosofía.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma <ul style="list-style-type: none"> ○ El delante de vocal a- tónica <i>el aula / las aulas</i> • Valores / significado <ul style="list-style-type: none"> ○ Uso anafórico. Segunda mención <i>El curso es interesante.</i> <p style="margin-left: 40px;">[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.]</p> ○ Uso deíctico basado en la situación extralingüística <i>¿Puedes cerrar la puerta, por favor?</i> ○ Posesión inalienable <i>Me duele la cabeza.</i> <p style="margin-left: 40px;">[v. Gramática 5.]</p> ○ Valor genérico <i>Leo el periódico.</i> ○ Valor sustantivador. Elipsis nominal <i>Compra el nuevo.</i> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Obligatorio en sustantivos que expresan actividades de ocio <i>Juego al tenis.</i>

⁶⁷ Instituto Cervantes, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Fecha de acceso 10 de junio de 2013].

	<p><input type="checkbox"/> Restricciones por la presencia de otros determinantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detrás de <i>todo/a/os/as todos los libros / *los todos libros</i> <p>[v. Gramática 6.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compatibilidad con cuantificadores numerales <i>los dos amigos</i> <p><input type="checkbox"/> Restricciones por la presencia de determinados modificadores. Incompatibilidad con modificadores de gradación <i>*la película muy buena</i></p> <p><input type="checkbox"/> Restricciones por la posición sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con verbos del tipo <i>apetecer, encantar...</i> <i>Me encanta la paella.</i> • Incompatibilidad con estructuras posesivas y complementos de medida, sin modificador restrictivo <i>*Tiene el perro. / Tiene el perro de Juan.</i>
--	---

3.2. El artículo indefinido

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Forma <ul style="list-style-type: none"> ○ Paradigma regular: <i>un, una, unos, unas</i> • Valores / significado <ul style="list-style-type: none"> ○ Significado básico: indefinición. Primera mención (referentes nuevos) <i>Tengo un libro.</i> <p style="margin-left: 20px;">[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.1.]</p> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad general con los nombres propios <i>*un Javier, *una España, *unos Correos</i> ○ Restricciones debidas a otros componentes del SN. Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos <i>*este un amigo, *un otro amigo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma <ul style="list-style-type: none"> ○ Un delante de vocal –a tónica <i>un aula / unas aulas; una amplia aula; toda un aula</i> • Valores / significado <ul style="list-style-type: none"> ○ Significado básico: indefinición. Imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos <i>¿Me das una hoja?</i> ○ Anafórico sin correferencia estricta <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación anafórica de identidad de sentido <i>Voy a una clase de español y luego a una de francés.</i> ▪ Relación anafórica asociativa <i>En la clase hace frío, una ventana está rota.</i> ▪ Posesión inalienable <i>Me duele un dedo.</i> <p style="margin-left: 20px;">[v. Gramática 5.]</p> ○ Valor aproximativo <i>unos 50 euros</i> ○ Valor sustantivador. Uso básico <i>Compra una nueva.</i> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas <i>*una madre de Juan</i> ○ Restricciones por la posición o la función sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atributo con nombres de profesión, función, clase, nacionalidad o creencia sin artículo <i>Es profesora de español.</i> ▪ Atributo clasificador <i>Es un amigo.</i> ○ Obligatorio con <i>hay</i>

3.3. Ausencia de determinación: los nombres escuetos

A1	A2
<ul style="list-style-type: none">• Incompatibilidad con el verbo <i>gustar</i> <i>*Me gusta paella.</i>• Compatibilidad general con el verbo <i>haber</i> impersonal <i>Hay árboles en la plaza.</i> <i>No hay leche en la nevera</i>	<ul style="list-style-type: none">• En singular con nombres no contables y en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica <i>Bebe agua. Escribe cartas.</i>• Incompatibilidad con predicados que exigen un sujeto delimitado, como <i>encantar</i> <i>*Le encanta cine.</i>• Restricciones en la aparición de nombres contables en singular. Con el verbo <i>tener</i> cuando corresponden a un cierto estereotipo social <i>Tiene casa. / *Tiene palacio. Tiene perro. / *Tiene serpiente.</i>



Describir una casa.



A. ¿Dónde vives?

1. ¿Dónde vives?

- a) En un piso.
- b) En un chalet con jardín.
- c) En una casa.

2. Lee y escucha.

Esta es la casa de Rosa y Miguel, un chalet adosado con dos plantas. En la planta baja hay un recibidor, una cocina, un salón comedor grande y un servicio. En la planta de arriba hay tres dormitorios y un cuarto de baño. La casa tiene también un jardín pequeño.

3. Lee las frases y escribe verdadero (V) o falso (F).
1. La cocina está en la planta baja.
 2. El salón es muy grande.
 3. Hay un garaje.
 4. Hay tres dormitorios.
 5. Los dormitorios están en el piso de arriba.
 6. No hay jardín.
 7. Hay un pequeño servicio en la planta baja.
 8. El salón está en la planta de arriba.

ESCUCHAR

4. Escucha a Manuel hablar de su casa. Contesta las preguntas.

1. ¿Cómo es el piso de Mami?
2. ¿Cuántos dormitorios tiene?
3. ¿Dónde está el cuarto de baño?
4. ¿Tiene terraza? ¿Cómo es?

HABLAR

5. En parejas. Habla con tu compañero sobre tu casa: cuántas habitaciones tiene, dónde están. Dibuja el plano.

6. Escribe la descripción de la casa de tu compañero utilizando el vocabulario del recuadro.

salón - comedor - cocina - jardín
cuarto de baño - dormitorio - garaje

La casa de _____ es pequeña / grande.
Tiene _____ dormitorios.

VOCABULARIO

Números ordinales

7. Escucha y repite.

- | | | | |
|-----------|----------|-------------|----------|
| 1.º / 1.ª | Primer/a | 6.º / 6.ª | Sext/a |
| 2.º / 2.ª | Segund/a | 7.º / 7.ª | Séptim/a |
| 3.º / 3.ª | Tercer/a | 8.º / 8.ª | Octav/a |
| 4.º / 4.ª | Cuart/a | 9.º / 9.ª | Noven/a |
| 5.º / 5.ª | Quint/a | 10.º / 10.ª | Décim/a |

Los ordinales **primero** y **tercero** cambian la 'o' delante de un nombre masculino singular.



8. Completa las frases con un adjetivo del recuadro.
primera - tercera - quinta
segundo - **primero**.

1. El ascensor está en el **primer** piso.
2. A. ¿Luis, tú qué estudias?
B. _____ de Económicas.
3. ¿Qué impresionante! Es la _____ vez que voy al mar.
4. Nosotras somos tres hermanas, yo soy la _____.
5. El departamento de contabilidad está en la _____ planta.

ESCUCHAR

9. Escucha y completa.



	PISO	PUERTA
1. Sr. González	4.º	derrocha .
2. Sra. Rodríguez	_____	_____
3. Srta. Herrero	_____	_____
4. D. David Acero	_____	_____
5. Sr. de la Fuente	_____	_____
6. Sres. Barroso	_____	_____

HABLAR

10. Pregunta y contesta a cuatro compañeros, según el modelo.

¿En qué piso vives?
En el cuarto **derrocha**.

Hay y está.

B. Interiores

VOCABULARIO



1. vitrocerámica
2. lavavajillas
3. fregadero
4. lavadora
5. armario
6. frigorífico
7. horno
8. horno microondas
9. mesa
10. silla



1. sofá
2. sillón
3. mesita
4. librería
5. equipo de música
6. televisión (TV)
7. lámpara
8. cojín



1. lavabo
2. armario
3. espejo
4. toalla
5. bañera

1. Completa.

Mi cocina es grande y luminosa y tenemos un (1) *frigorífico* nuevo. También hay un (2) _____ y un (3) _____. Hay muchos (4) _____ y una (5) _____ con (6) _____ para desayunar.

En el salón-comedor tenemos dos (7) *sofás* muy cómodos y dos (8) _____ pequeños. Los libros están en una (9) _____ de madera, junto a la (10) _____.

Entre los dos sofás hay una mesa pequeña con una (11) _____ encima.

El cuarto de baño es bastante grande también. Hay una (12) *bañera* y un armario. El (13) _____ está encima del (14) _____.

2. Completa las frases con la forma correcta de los verbos del recuadro.

escuchar – ver – ducharse – dormir
comer – ~~haber~~

1. La cocina es donde tú *haces* la comida.
2. El cuarto de baño es donde tú _____.
3. El salón es donde tú _____ la TV.
4. El comedor es donde tú _____.
5. El dormitorio es donde tú _____.
6. El salón es donde tú _____ música.

GRAMÁTICA

Artículos

Determinados: el / la / los / las
Para algo que conocemos.
¿Dónde está el gato?

Indeterminados: un / una / unos / unas
Para algo que mencionamos por primera vez.
Hay un gato en el jardín.

3. Señala el artículo más adecuado.

1. *El / Un* ordenador está en mi dormitorio.
2. En mi clase hay *un / el* mapa del mundo.
3. *Los / Unos* amigos de Pablo son muy simpáticos.
4. ¿Hay *la / una* película buena en la tele?
5. *Los / Unos* libros están en mi mochila.
6. En el patio hay *unas / los* niños.
7. *Las / Unas* llaves están en la mesa de la cocina.

Hay – Está

- Hay + un, una, unos, unas (+ nombre).**
Hay un lavavajillas.
Hay una bañera.
- Hay + muchos, pocos, algunos... (+ nombre).**
Hay muchos armarios.
- Hay + dos, tres, cuatro... (+ nombre).**
Hay dos sillones.
- Hay + nombre común.**
¿Hay espejo en el cuarto de baño?
- Está(n) + el, la, los, las (+ nombre).**
Está en la cocina el frigorífico.
- Está(n) + preposición + nombre.**
El espejo está encima del lavabo.
- Está + nombre propio.**
¿Está Juan?

4. Completa las frases con *hay/está/están*.

1. Perdón, ¿*hay* un supermercado cerca de aquí?
2. Por favor, ¿dónde _____ los cines local?
3. Mañana no _____ clase, es fiesta.
4. No _____ agua en la botella.
5. El comedor _____ al lado de la cocina.
6. ¿Dónde _____ las llaves?
7. Mi coche _____ en el taller.
8. ¿_____ Jesús en la oficina?
9. ¿_____ leche en la nevera?
10. En esta casa sólo _____ un cuarto de baño.

HABLAR

5. Describe qué hay en tu cocina, tu cuarto de baño y tu salón. Compara la descripción con la de tu compañero.



ESCUCHAR

6. Escucha la información sobre las casas en venta y completa la tabla 36.

	METROS	DORMITORIOS	BANOS
1.			
2.			
3.			
4.			

Reservar una habitación.

c. En el hotel



1. Relaciona las siguientes palabras con los símbolos de las instalaciones del hotel.

1. Piscina
2. Habitación individual
3. Habitación doble
4. Restaurante
5. Tarjetas de crédito
6. Baraje

2. Escucha y completa el siguiente diálogo. **87**

RECIBIDONISTA: ¡Bander de Córdoba, ¿algime?
 CARLOS: Buenas tardes. ¿Puede decirme si hay habitaciones libres para el próximo fin de semana?
 RECIBIDONISTA: Sí. ¿Qué desea, una habitación o _____?
 CARLOS: Una doble, por favor. ¿Qué precio tiene?
 RECIBIDONISTA: _____ por noche más IVA.
 CARLOS: De acuerdo. Hágame la reserva, por favor.
 RECIBIDONISTA: ¿Cuántas noches?



2. ¿Qué sonido se repite en todas las palabras?

1. En los colegios hay un patio.
2. En las ciudades no hay patios.
3. En los patios coloniales hay plantas tropicales.
4. El Festival de los Patios de Córdoba es el 1 de mayo.
5. Los turistas siempre pueden visitar los patios cordobeses.

El sonido **k** se escribe **qu** antes de **e, i**, y se escribe **c** antes de **a, o, u**.

3. Completa con **qu** o **c**.

1. ___ando.
2. ___én.
3. ___atro.
4. tra___illo.
5. móbl___o.
6. E___uador.
7. pe___erbo.
8. ___ientos.

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

1. Escucha y repite. **89**

queso – cuarto – cuanto
 quinto – casa – comedor

LEER

5. Lee.

Los patios

Los patios son lugares comunes para encontrarse, para jugar, para charlar, para descansar. Hay muchos tipos de patios: Están el patio del colegio, donde los niños pasan el recreo. Está el patio andaluz, lleno de macetas con flores, que en verano protegen del calor, y es un lugar de descanso y conversación.

En las ciudades tenemos el patio de vecinos, donde la gente vende la ropa y habla con los vecinos de enfrente.

En Hispanoamérica muchas casas coloniales conservan bellas patios llenos de plantas tropicales que ayudan a pasar los horas más calurosas del día.

En Córdoba (España), el segundo fin de semana de mayo se celebra el Festival de los Patios. Los vecinos abren sus casas y todo el mundo puede visitar sus hermosos patios.



1. ¿En qué parte de la casa están las siguientes cosas?

- 1. cama: _____
- 2. microondas: _____
- 3. sillones: _____
- 4. equipo de música: _____
- 5. espejo: _____
- 6. lavavajillas: _____
- 7. bañera: _____
- 8. televisión: _____

en el dormitorio.

2. ¿Qué hay en cada habitación?

- 1. Salón-comedor: sillones. _____
- 2. Cocina: _____
- 3. Dormitorio: _____
- 4. Cuarto de baño: _____

3. Escribe una carta a tu familia, describiendo la casa en la que pasas tus vacaciones.

Queridos _____,
 Estoy de vacaciones en _____
 con _____. Estoy en un / una _____.
 Está cerca de _____. La casa es grande /
 pequeña / luminosa... Tiene _____
 habitaciones, _____,
 _____ y _____.
 En este momento, estoy en _____
 itada pronto!

Muchos besos.



LA VIVIENDA



1. Mira estas fotos de viviendas.

- 1. ¿Cuál te gusta más para vivir?
- 2. ¿Cuál te gusta más para pasar las vacaciones?
- 3. ¿Cuál te gusta menos?

2. Lee los textos y relaciónalos con las fotos.

- 1. En el sur de España, en Andalucía, las casas son blancas y con terrazas. Muchas tienen un patio interior y están decoradas con plantas y flores.
- 2. En el norte, la mayoría de las casas son de piedra, con gruesos muros para protegerlas del frío y tejados inclinados para evitar la acumulación de nieve y agua. La mayoría tiene una huerta para cultivar los productos de la tierra.
- 3. En la costa mediterránea hay muchas viviendas destinadas al turismo, pequeñas urbanizaciones de chalets y apartamentos y grandes hoteles se mezclan con las viviendas tradicionales.
- 4. Una gran parte de la población vive en las ciudades. En ellas encontramos bloques de pisos y apartamentos. Las urbanizaciones de chalets adosados son cada vez más frecuentes a las afueras de la ciudad.



3. Contesta las siguientes preguntas:

- 1. ¿En qué zona de España tienen patio las casas?
- 2. ¿De qué material son las casas del norte de España?
- 3. ¿Dónde hay muchos apartamentos, chalets y hoteles?
- 4. ¿Dónde vive la mayoría de la población?
- 5. ¿Dónde se encuentran los chalets adosados?

HABLAR

4. Imagina que estás de vacaciones en alguna de las diferentes zonas de España. Contesta a las preguntas de tu compañero.

- ¿En qué parte de España estás?
- ¿En qué tipo de casa?
- Describe la casa.

ANEXO IV: PROPUESTA PARA EL INVENTARIO DE GRAMÁTICA DEL PCIC

El artículo definido	[en PCIC]
<ul style="list-style-type: none"> • Forma <ul style="list-style-type: none"> ○ Paradigma regular: <i>el, la, los, las</i> ○ Formas contractas: <i>al, del</i> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo ○ Ausencia con nombre propio de persona: regla general • Incompatibilidad general con el verbo haber <i>*Ahí hay la mesa.</i> • Compatibilidad con el verbo <i>estar</i> <i>Ahí está la mesa.</i> 	A1
<p>Tal y como se ha indicado, en la presente secuencia didáctica se han incluido significados y valores de nivel A2, los cuales presentamos a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores / significado <ul style="list-style-type: none"> ○ Uso anafórico. Segunda mención <i>El curso es interesante.</i> • Uso déictico basado en la situación extralingüística <i>¿Puedes cerrar la puerta, por favor?</i> • Posesión inalienable <i>Me duele la cabeza.</i> 	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Restricciones por la presencia de otros determinantes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Primera posición del SN <i>la otra chica / *otra la chica</i> ▪ Imposibilidad de aparición de posesivos y demostrativos pronominales <i>*el este libro / *la mi hermana</i> • Restricciones por la posición sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo <i>gustar</i> <i>Me gusta la paella.</i> ▪ <i>Ahí está la mesa.</i> • Incompatibilidad con el verbo <i>saber</i> <i>Sabe * el ruso / *la filosofía.</i> 	A1

El artículo indefinido	[en PCIC]
<ul style="list-style-type: none"> • Forma <ul style="list-style-type: none"> ○ Paradigma regular: <i>un, una, unos, unas</i> • Valores / significado <ul style="list-style-type: none"> ○ Significado básico: indefinición. Primera mención (referentes nuevos) <i>Tengo un libro.</i> 	A1
<p>De nuevo en nuestra secuencia didáctica, en lo referido al artículo indefinido, se han tratado contenidos presentados en el nivel A2 (PCIC, 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas <i>*una madre de Juan</i> 	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad general con los nombres propios <i>*un Javier, *una España, *unos Correos</i> • Restricciones debidas a otros componentes del SN. Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos <i>*este un amigo, *un otro amigo</i> 	A1

Ausencia de determinación	[en PCIC]
<ul style="list-style-type: none"> • Compatibilidad general con el verbo <i>haber</i> impersonal <i>Hay árboles en la plaza. No hay leche en la nevera</i> 	A1
<p>Presentados en nuestra secuencia didáctica y correspondientes al nivel A2 (PCIC, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En singular con nombres no contables y en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica <i>Bebe agua. Escribe cartas.</i> 	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Incompatibilidad con el verbo <i>gustar</i> <i>*Me gusta paella.</i> 	A1