

LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO POR PARTE DE ALUMNOS L1 JAPONÉS

PROPUESTA DIDÁCTICA

Maria Badia Rabassa

Máster de Formación de Profesores de E/LE 2010-2012

Asesora: Núria Sánchez Quintana

1. INTRODUCCIÓN	5
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA DETERMINACIÓN	6
2.1. <i>¿Qué es la determinación?</i>	6
2.2. <i>La determinación en español: El artículo</i>	7
2.2.1. <i>¿Qué son los artículos?</i>	8
2.2.2. <i>Artículo definido, indefinido y artículo Ø</i>	9
2.2.3. <i>Usos y valores del artículo definido / artículo indefinido / artículo Ø</i>	10
2.3. <i>La determinación en japonés</i>	24
2.3.1. <i>La lengua japonesa</i>	24
2.3.2. <i>Maneras de determinar en japonés</i>	24
2.4. <i>Conclusión</i>	27
3. ANÁLISIS DE MATERIALES	27
3.1. <i>Introducción</i>	27
3.1.1. <i>Justificación de la selección de los materiales de análisis y descripción</i>	27
3.1.2. <i>Descripción del tema de análisis y objetivos</i>	29
3.1.3. <i>Metodología de trabajo</i>	32
3.2. <i>Análisis</i>	32
3.2.1. <i>Propiedad inherente del sustantivo</i>	33
3.2.2. <i>No se presta atención ni a la presencia ni a la ausencia de artículo</i>	35
3.2.3. <i>Falta de consistencia en un mismo manual</i>	36
3.2.4. <i>Se tiene en cuenta el artículo como elemento independiente</i>	39
3.2.5. <i>Uso pragmático del artículo</i>	39
3.3. <i>Conclusiones del análisis</i>	40
4. OBJETIVOS DEL DISEÑO	42
4.1. <i>Justificación y objetivos del diseño</i>	42

4.2. Enfoque adoptado	43
5. METODOLOGÍA	44
5.1. Descripción del grupo meta a los que va destinados el material	44
5.2. Descripción de la estructura en donde va enclavado el material	45
5.3. Descripción del proceso creativo	47
5.4. Descripción de la tipología de las actividades	48
6. DISEÑO DEL MATERIAL	48
6.1. Punto de partida	48
6.1.1. Texto analizado	49
6.1.2. Análisis	50
6.1.3. Conclusiones	53
6.2. Secuencia de actividades	54
6.2.1. Comprensión lectora	55
6.2.2. Reflexión lingüística	58
6.2.3. Producción	60
7. DISCUSIÓN	61
7.1. Comprensión lectora	62
7.2. Reflexión lingüística	63
7.3. Producción	67
8. CONCLUSIONES	68
BIBLIOGRAFÍA	70
MATERIAL ANEXO	75

1. INTRODUCCIÓN

El tema de estudio de este trabajo es la dificultad de adquisición del artículo en español por parte de alumnos con el japonés como lengua materna. El artículo en español es uno de los errores más comunes y fosilizable entre los alumnos con L1 en las que el sistema de determinación es distinto al español. En el caso de los alumnos con L1 japonés, de acuerdo con Fernández López (1991:375), el uso del artículo es “una dificultad realmente significativa”, asimismo, según el análisis de errores que presenta Saito (2005:39), es el error gramatical más común entre los estudiantes japoneses.

En este sentido, la mayoría de autores menciona como causas principales de los errores en relación al artículo: la inexistencia de éste en la lengua materna de los alumnos; la fosilización del error —a pesar de que los alumnos conocen las normas de uso— dado que no se le presta suficiente atención en el aula porque, en principio, parece que no afecta a la comunicación; y unas explicaciones en relación a su uso que suelen presentar un alto grado de abstracción (Fernández López, 1991; Saito, 2005; Ueda, 1994).

Otro autor que considera este tema —aunque en relación a los alumnos con el chino como L1— es Lin (2003). En la conclusión de su tesis sobre cómo adquieren los aprendices chinos el paradigma del artículo destaca “la necesidad de crear materiales específicos basados en una metodología de enseñanza en consonancia con las necesidades y las características de los aprendices” (Lin, 2003:288). Asimismo, propone una metodología que combine el enfoque comunicativo con el estructural así como un aprendizaje de los artículos que “no sólo consista en repetir ejercicios para poder llegar a una sistematización de su uso; los artículos deben ser enseñados, además, de forma contextualizada” (Lin, 2003:289). En consecuencia, y con el objetivo final de elaborar una propuesta didáctica que ayude a paliar esta dificultad, hemos estructurado este trabajo tal y como indicamos a continuación.

En primer lugar, presentamos de modo detallado —no sin antes haber aclarado conceptos claves para este estudio como son el de referencia y determinación— los usos del artículo en español teniendo en cuenta factores relacionados con la gramática, la pragmática y el análisis de textos. Asimismo, y con la premisa de que “la determinación constituye un fenómeno lingüístico universal” (Pérez Bouza, 1995:594), se ha analizado de qué manera se expresa la determinación en japonés.

En segundo lugar, hemos elaborado un análisis minucioso sobre cómo presentan el uso del artículo tres manuales de ELE de nivel B1 (nivel al que se dirige nuestra propuesta didáctica) de tres de las editoriales más solventes en el sector.

A partir de las conclusiones extraídas de ambos análisis presentamos las finalidades y el enfoque que se adoptará en la propuesta didáctica, así como la metodología empleada. Finalmente, se encuentra el diseño del material acompañado de un capítulo de discusión en el que se justifican las decisiones tomadas.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA DETERMINACIÓN

En este capítulo trataremos de introducir algunas nociones y aspectos que nos parecen fundamentales para el objeto de nuestro trabajo. Para empezar, abordaremos la noción de determinación a partir del concepto de referencia. La determinación es una operación que existe en todas las lenguas naturales, aunque se refleja en ellas de maneras distintas. A continuación, repasaremos la función de determinación en las lenguas que son de incumbencia para nuestro trabajo. En primer lugar, estudiaremos el caso del artículo en español y, en segundo, de qué manera se manifiesta la determinación en japonés.¹

2.1. ¿Qué es la determinación?

No podemos entender qué es la determinación sin antes detenernos en la noción de *referencia*. Leonetti (1990) menciona que para transmitir información acerca del mundo, necesitamos expresiones ligadas de alguna manera a las cosas sobre las que se pretende hablar. Denominamos *referencia*, entonces, “a la relación que se establece entre tales expresiones (que suelen ser SN) y los ‘objetos’ (referentes) que éstas indican en el momento en el que son usadas” (Leonetti, 1990:9).

Para una mejor comprensión del concepto *referencia*, Leonetti señala como “prototipo de expresión referidora por excelencia en las lenguas naturales” (1990:9) el nombre propio,

¹ El artículo no es el único elemento que nos permite realizar la operación de determinación en español, pero es el aspecto en el que queremos focalizar nuestro trabajo, por ello, nos centraremos solamente en este elemento.

dado que éste establece un vínculo con una entidad real y nos permite interpretar directamente de qué entidad se trata. Por lo tanto, y de acuerdo con este autor, podemos afirmar que las propiedades referenciales de un sintagma nominal son uno de los aspectos fundamentales para su interpretación. Asimismo, podemos afirmar también que la *referencia* es un fenómeno lingüístico universal.

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con el nombre propio, no todas las lenguas naturales emplean las mismas estrategias para llevar a cabo la operación de referencia. En español, por ejemplo, nos servimos de la categoría determinante, entre otras, que “se origina en la necesidad de indicar cuáles y cuántas entidades pretende aludir el hablante al utilizar un sintagma nominal” (Leonetti, 1999b:23). En japonés, en cambio, no existe una categoría gramatical precisa encargada de ejercer la función referencial, aunque ello no indica que los nombres comunes no puedan contener información referencial ni que la información no pueda actualizarse a partir de otros mecanismos. De hecho, y de acuerdo con Company (2009), la relación entre determinación y referencia en español no es unívoca ni recíproca, ya que referenciar no es la única función de los determinantes y porque tenemos muchas otras maneras de realizar la operación de referencia que, sin embargo, coinciden con el japonés, como son: el léxico o la sintaxis, la escala de tematicidad o rematicidad en la construcción de la frase, o la entonación-prosodia (Iturrioz Leza 1996: 364).

Por último, Leonetti ilustra la operación de determinación aludiendo al concepto de *representaciones mentales de las entidades aludidas* (Leonetti, 1999b:23). Es decir, los hablantes poseen “archivos mentales” donde acumulan información lingüística sobre un objeto o entidad al cual se puede remitir a medida que avanza el discurso, asimismo, se abren nuevos “archivos mentales” cuando se introduce un nuevo objeto o entidad (Leonetti 1999b: 23). Tomando como base teórica esta afirmación, a continuación, pretendemos esbozar cómo se determina en las lenguas de objeto de este trabajo.

2.2. *La determinación en español: El artículo*

Hemos dividido este apartado en 3 puntos: en primer lugar, definiremos qué son los artículos; en segundo lugar, nos centraremos en la diferencia entre los artículos definidos, indefinidos y el artículo Ø (cero); y, por último, haremos hincapié en sus usos y valores

teniendo en cuenta los aspectos que condicionan su uso de acuerdo con la gramática, la pragmática y el análisis de textos.²

2.2.1. ¿Qué son los artículos?

Según Company (2009), el artículo se ha estudiado tanto desde una perspectiva diacrónica como sincrónica. En relación a su desarrollo a lo largo de la historia se ha hecho hincapié en su etimología y se ha atendido al proceso de extensión de uso, tema sobre el cual todavía no hay una posición unánime. Desde la perspectiva sincrónica, en cambio, “el asunto más atendido es el de su función y significado semántico, problema estrechamente ligado a su caracterización y estatus gramatical” (Company, 2009:277).

Nosotros nos centraremos en los estudios del artículo desde una perspectiva sincrónica. En este sentido, los artículos no pueden definirse de un modo simple dado que su “significado es tan complejo y los factores gramaticales que rigen su alternancia tan heterogéneos que ni uno ni otros se pueden expresar con ayuda de una fórmula sencilla” (Iturrioz Leza, 1996:339). Lo que explica que sea una categoría gramatical que ha generado mucho debate entre los lingüistas. Hay autores, como Alarcos Llorach, que defienden la naturaleza del artículo como morfema nominal. Para este autor, el artículo es “un signo morfológico, dependiente, que presupone la existencia de un elemento autónomo, el nombre, con el cual constituye un sintagma unitario dentro de la oración” (Alarcos, 1970:226). Alarcos también afirma que *un/una/unos/unas* no pueden considerarse como artículos dado que no son signos morfológicos ya que pueden ser autónomos y su valor es de presentador y clasificador (Alarcos 1970: 227). Leonetti define el artículo como clítico nominal y diferencia entre determinantes y cuantificadores en la distinción artículo definido e indefinido.

Nosotros consideraremos como artículos a los definidos, indefinidos y al artículo Ø. Asimismo, los consideraremos dentro del grupo de los determinantes, tal y como se tratan en la actualidad y en la mayoría de manuales de ELE. Los determinantes, entre los cuales también encontramos los posesivos y los demostrativos, se caracterizan por su posición previa al nombre, con el que establecen relación de concordancia en género y número, y al cual semánticamente aportan rasgos deícticos, referenciales o cuantitativos (Leonetti 1999b: 18).

² No se hará distinción terminológica entre determinado y definido, y entre indeterminado e indefinido.

Asimismo, no podemos desatender su función en contexto, tal y como, ilustra Garachana, “los artículos son partículas gramaticales que sirven para facilitar la interpretación de otras palabras que aparecen en el texto” (Garachana, 2009:2). En la línea de esta autora, y de acuerdo con el enfoque comunicativo que se pretende abordar en este trabajo, nos acogemos a la función del artículo que señala Matte Bon, esto es, “señalar si el sustantivo ya ha aparecido en ese pequeño mundo que es la comunicación entre dos personas o si se trata de su primera aparición” (Matte Bon, 2011:199).

2.2.2. Artículo definido, artículo indefinido y artículo Ø

En la diferencia entre definido e indefinido también existe una pluralidad de enfoques. Prado Ibán explica la dicotomía definido-indefinido de modo que el primero permite que el nombre común funcione como nombre propio. En cambio, menciona, el artículo indefinido “actualiza un concepto virtual clasificándolo e individualizándolo” (Prado Ibán, 1998:675).

En la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, se definen los artículos definidos como los que “contienen una información gramatical que sirve para restringir la construcción de una interpretación adecuada por parte del receptor”, asimismo, “determina la identificación de los referentes de las expresiones nominales y contribuye así decisivamente a la cohesión del discurso” (Leonetti, 1999a:791). En cambio, el artículo indefinido “aporta únicamente un contenido de cuantificación, por el que la interpretación del sintagma nominal se reduce a extraer un elemento perteneciente al conjunto denotado” (Leonetti, 1999a:838). Por lo tanto, algunas de las propiedades del artículo indefinido, frente al artículo definido, son que: introduce referentes nuevos en el discurso, carece de interpretaciones anafóricas, no indica la totalidad de la clase de objetos denotada.

Siguiendo otra fuente del mismo autor, encontramos una explicación que nos parece más adecuada. El artículo definido no comporta el conocimiento del objeto o entidad al que se está refiriendo, sino que atañe a la “identificabilidad del referente” (Leonetti, 1999b:39). Esto quiere decir que el interlocutor puede saber sin ambigüedad alguna a qué objeto o entidad hacemos referencia al usar un artículo definido. Citando a Leonetti: “Los supuestos a los que el receptor tiene que acceder para que el referente sea unívocamente identificable pueden estar contenidos en el sintagma nominal definido, o en el contexto lingüístico anterior, o en la

situación de habla, o también en el conocimiento del mundo de los hablantes” (Leonetti, 1999b:40).

Garachana retoma la idea de Leonetti y explica que el artículo definido “señala que el referente del sustantivo por él determinado es ‘accesible’ para el interlocutor” (Garachana, 2009:2), es decir —volviendo a la idea presentada por Leonetti (1999b:23)—, no es que el interlocutor conozca la información sino que posee dicho referente en uno de sus “archivos mentales”. El artículo indefinido, en cambio, se usa para indicar al interlocutor que “no dispondrá de datos suficientes que le permitan saber qué entidad es designada por el sustantivo” (Garachana, 2009:2). Según Garachana, el artículo indefinido “expresa la decisión de tomar un elemento de entre todos los posibles que conforman la clase representada por el sustantivo” (Garachana, 2009:2), es decir, tiene un valor clasificador.

Aunque la mayoría de autores reflexiona sobre los casos en los que se omite el artículo. Sólo algunos consideran el artículo \emptyset cuando tratan de definir esta categoría gramatical. Nosotros entendemos que la ausencia de artículo también aporta significado, aunque sea un significado no referencial. A grandes rasgos, el artículo cero aporta los siguientes significados:

- Funciona como representante de un concepto o de su categoría: “¿Tienes \emptyset hermanos?”
- Funciona como clasificador: “¿Qué día es hoy? \emptyset Martes.”
- Focaliza el interés en el concepto más que en la realidad extralingüística.

(Matte Bon 2011:214)

2.2.3. Usos y valores del artículo definido / artículo indefinido / artículo \emptyset

Los usos y valores del artículo, así como su definición y clasificación, es también un tema muy complejo que ha conllevado una multitud de puntos de vista. En nuestro trabajo, nos vamos a centrar en 3 factores que consideramos principales para la enseñanza de ELE. En primer lugar, analizaremos el factor gramatical, nos centraremos en las funciones que desempeñan los sintagmas afectados por el uso de los artículos; en segundo lugar, observaremos el valor pragmático-discursivo del uso de los artículos; y, finalmente, estudiaremos el uso del artículo a partir del análisis de su uso en textos.

a. Factor gramatical:

Según Garachana, y de acuerdo con la mayoría de los autores, los factores gramaticales en el uso u omisión del artículo dependen de la clase de palabras a las que éstos acompañan y de la sintaxis oracional.

Tipo de sustantivo

De acuerdo con la misma autora, si atendemos al tipo de sustantivo tenemos que diferenciar entre nombre común y nombre propio; y, dentro de la categoría de los primeros, sustantivo contable e incontable.

Los nombres propios suelen evitar el uso del artículo puesto que, como hemos mencionado, por su propia naturaleza pueden referir entidades del mundo extralingüístico (Garachana, 2011). Los nombres comunes, en cambio, pueden llevar o no artículo dependiendo de si son contables o incontables; o de si van en singular o en plural. Garachana reflexiona sobre los siguientes ejemplos:

- a. “Se ha comprado un apartamento en la playa”. / “*Se ha comprado Ø apartamento en la playa”.
- b. “Juan compra Ø apartamentos en la playa”.
- c. “Juan compra Ø aceite a granel y lo embotella”.
- d. “Busco Ø apartamento en la playa”.

(Garachana, 2009:3)

En *a* observamos que el uso de *un* es gramaticalmente necesario dado que “apartamento” es un sustantivo contable y aparece en singular. En *b*, en cambio, nos encontramos con el mismo tipo de sustantivo en plural, y en *c* el sustantivo es incontable. De lo cual se deduce que los sustantivos contables en singular motivan el uso del artículo, mientras que los contables plurales y los no contables suelen evitar su uso. Según Garachana “la facilidad de los contables plurales y de los no contables para emplearse sin artículo obedece al hecho de que con ellos puede hacerse referencia a clases, materias o sustancias” (Garachana, 2009:3). En el caso de *d* el sustantivo singular contable “apartamento” tiene un significado de clase ya que no alude a un

apartamento individualizado (podríamos encontrar también expresiones del tipo “busco ático” o “busco local”).

Sintaxis oracional

En relación a la sintaxis oracional, existen ciertas posiciones gramaticales que favorecen el uso del artículo mientras que otras propician su omisión.

1. Sujeto

La mayoría de los autores están de acuerdo en que lo más común es encontrar el sustantivo determinado cuando se encuentra en posición de sujeto. Sin embargo, existen algunas excepciones a esta afirmación:

- Verbos intransitivos: Según Garachana, los intransitivos de movimiento o que expresan un cambio de estado y ubicación, o bien existencia y aparición, no suelen llevar artículo. Por ejemplo:

a. “A las nueve de la mañana todavía entran \emptyset *alumnos*; las clases empiezan a las nueve y cuarto”. (Garachana, 2011:11)

Sin embargo, Prado Ibán sostiene que con verbos intransitivos y cuando el sujeto es plural, contable y está en posición posnuclear sí que puede aparecer el sujeto determinado, con el consiguiente cambio de significado, por ejemplo:

b. “Allí vivían *abogados*”. (Prado Ibán, 1998:677)

c. “Allí vivían *los/unos abogados*”. (Prado Ibán, 1998: 677)

Según la misma autora, en el caso de los sustantivos contables en posición de sujeto en singular el uso del artículo es completamente necesario:

d. * “Entró *pájaro* en el jardín”. (Prado Ibán, 1998:677)

e. “Entró *un/el pájaro* en el jardín”. (Prado Ibán, 1998:677)

En el caso de los sujetos en singular no contable, el determinante no es necesario:
f. “Salía \emptyset *agua* del grifo”. (Prado Ibán, 1998:677)

- Sujetos en construcciones pasivas: tanto reflejas como perifrásticas.

g. “En breve se adoptarán \emptyset *medidas* para paliar los efectos de la crisis”.
(Garachana, 2011:11)

h. “Ya han sido adoptadas \emptyset *medidas* para paliar los efectos de la crisis”.
(Garachana, 2011:11)

- Sujetos en los que se coordinan dos o más elementos (según Prado Ibán, son construcciones de énfasis):

i. “ \emptyset *Padre e* \emptyset *hijo* esperaban pacientes la llegada del tranvía”. (Garachana, 2009)

- Contextos en los que el sujeto es un elemento focal (j) o si el sustantivo está determinado sémicamente (k, l):

j. “Incluso \emptyset *actores* consagrados como ellos pueden olvidarse del guion”.
(Garachana, 2011:11)

k. “*Hombres de calidad* estudian el asunto”. (Prado Ibán, 1998:676)

l. “*Perro que ladra* no muerde”. (Prado Ibán, 1998:676)

Por último, nos parece relevante mencionar algunas excepciones más que enumera M. Suñer (cit. en Prado Ibán, 1998:676): en telegramas, titulares de noticias y otros enunciados en los que se pretende economizar espacio; en las definiciones o contextos en los que un elemento lingüístico funciona como una especie de rótulo; en algunos proverbios también puede aparecer el sujeto sin actualizador.

2. Complemento indirecto

No es habitual encontrar complementos indirectos sin determinante. Según Garachana se omite el artículo cuando:

- se establece un contraste:

a. “No hablo a \emptyset niños, sino a \emptyset adultos”. (Garachana, 2011:11)

- cuando el objeto indirecto se sustituye en foco de la estructura informativa:

b. “Incluso a \emptyset actores consagrados como ellos se les puede olvidar el guión”. (Garachana, 2011:11)

Según Prado Ibán, en la función de complemento indirecto es obligada la presencia de la preposición “a” que requiere el actualizador. Sin embargo, destaca dos casos en los que no es necesario el actualizador:

- como vemos en los siguientes ejemplos los sustantivos plurales no contables + adjetivo:

c. “Dio un fuerte impulso a *asuntos espinosos*”. (Prado Ibán, 1998:678)

- los contables, en cambio, pueden presentar o no artículo con el consiguiente cambio de significado:

d. “Escribe cartas a amigas”. (hace referencia a la clase) (Prado Ibán, 1998:678)

e. “Escribe cartas a unas/las amigas”. (Individuos concretos y determinados) (Prado Ibán, 1998:678)

3. Complemento directo

En la posición de complemento directo son más frecuentes los sintagmas escuetos, es decir, sintagmas con artículo \emptyset . Según Garachana, el empleo del artículo depende de si el elemento al cual se hace referencia es identificable (a), o no (b). En el caso de c, no empleamos el referente porque se trata de un uso no referencial. “*Piso* no alude a ningún bien inmobiliario en concreto; de hecho, la expresión *buscar piso* viene a ser una

especie de predicado complejo que expresa una acción tipificada socialmente.” (Garachana, 2009). Además, y como hemos comentado más arriba, en *c* “*piso*” se refiere a clase (materia o sustancia según Garachana).

- a. “¿Me dejas *el bolígrafo*?”. (Garachana, 2011:12)
- b. “¿Me dejas *un bolígrafo*?”. (Garachana, 2011:12)
- c. “*Busco Ø piso*”. (Garachana, 2011:12)

Prado Ibán menciona otros aspectos que inciden en la presencia o ausencia de artículos en la función de objeto directo:

- Cuando aparece el referente pronominal átono de complemento directo, el complemento léxico debe presentarse con artículo. Por ejemplo:

- d. “*El pan lo trajo el niño*”. (Prado Ibán, 1998:678)
- e. * “*Pan lo trajo el niño*”. (Prado Ibán, 1998:678)

En este caso la naturaleza y el número del sustantivo no son relevantes.

- Si aparece la preposición “a” junto al complemento directo:

- f. “*Visitaron al enfermo*”. (Prado Ibán, 1998:678)
- g. “*Recibió a los niños*”. (Prado Ibán, 1998:678)

Sin embargo, en plural, puede prescindirse del artículo cuando el sustantivo va acompañado de un adjetivo:

- h. “*Visitó a niños enfermos*”. (Prado Ibán, 1998:678)

- Los dativos éticos no son compatibles con la ausencia de artículos:

- i. “*Juan se bebió la leche*”. (Prado Ibán, 1998:678)
- j. * “*Juan se bebió leche*”. (Prado Ibán, 1998:678)

- Cuando el núcleo verbal es el verbo *haber* el complemento directo suele aparecer con artículo Ø o con el indeterminado, dado su valor de construcción existencial, porque se suele usar para introducir referentes nuevos. Leonetti (1999b:45-47) explora más a fondo esta cuestión que no se reduce solamente a cuestiones sintácticas.

4. Sintagmas preposicionales

Los sintagmas preposicionales tienen un comportamiento similar al de los complementos directos. Dependiendo de si el sustantivo se refiere a un objeto o entidad, o si se refiere a una clase, sustancia o materia, lleva artículo determinado/indeterminado o artículo Ø respectivamente.

- a. “Llenó el maletero con *la* ropa vieja de *los* niños”. (Garachana, 2009)
- b. “Llenó el maletero con Ø ropa vieja de Ø niño”. (Garachana, 2009)

5. Complementos predicativos y atributos

Ambos tienden a construirse con artículo Ø, a menos que se exprese alguna valoración. En el caso de los atributos, se construyen con determinante en sentido metafórico (g). (Todos los ejemplos son extraídos de Garachana 2009)

- a. “Lo considero Ø buen empleado”.
- b. “Lo considero un buen empleado”.
- c. “Lo considero el mejor empleado de la compañía”.
- d. “Ésta es *la* hermana de mi madre”. (Atributo identificativo)
- e. “Este chico es *un* empleado ejemplar”. (Expresa valoración)
- f. “Este chico es *el* mejor empleado de la empresa”. (Expresa valoración)
- g. “Este coche es *un* torpedo”. (Sentido metafórico)
- h. “Juan es Ø profesor”. (Expresa clasificación)

b. Factor pragmático-discursivo

Hasta ahora hemos explorado el factor gramatical en el uso del artículo en español. Como puede verse es un tema enormemente complejo y las normas gramaticales se muestran insuficientes, ya que no son absolutas y pueden llegar a ser confusas incluso para los nativos. Además, no podemos considerar el artículo como una partícula completamente gramaticalizada (Garachana, 2011), como muchos otros componentes de la lengua, sino que su uso dependerá también de la situación comunicativa y de las intenciones de los hablantes.

Garachana (2008) estudia la función pragmático-discursiva de los artículos. Nosotros ejemplificaremos cinco casos mencionados por esta autora en los que el uso del artículo viene dado por causas relacionadas con usos intencionales, valorativos o socioculturales (todos los ejemplos de este apartado se han extraído de Garachana, 2008:6-17).

1. La intención

En primer lugar, nos centraremos en tres enunciados que, según se utilice el artículo o no, expresan intenciones distintas:

- a. “¿Tienes *el* lápiz?”.
- b. “¿Tienes \emptyset lápiz?”.
- c. “¿Tienes \emptyset lápices?”.

En los tres casos tratamos con sintagmas en función de complemento directo. Hemos mencionado en el apartado anterior que utilizamos el artículo en el caso que para ambos interlocutores el referente sea identificable; y no lo utilizamos, en cambio, con sustantivos que funcionan como clase. En el marco pragmático nos encontramos con tres enunciados que expresan intenciones distintas. En el primer enunciado, el hablante pretende confirmar una información; en el segundo caso, la intención del hablante es ofrecer un lápiz a su interlocutor; finalmente, el último caso expresa una petición.

2. Estados y acciones

Otro caso es el de la expresión de estados y acciones a partir de estructuras preposicionales. Si observamos los siguientes ejemplos proporcionados por Garachana:

- d. “Juan está en *la/una* cama”.
- e. “Juan está en \emptyset cama”.
- f. “Esta tarde voy *al* teatro”.
- g. “Esta tarde voy a \emptyset teatro”.

En *d* el uso del artículo definido implica que Juan está en una cama concreta identificable por ambos interlocutores. El mismo ejemplo con el artículo indefinido, podría darse en “Juan está en *una cama* de la habitación grande”, por lo tanto, el referente no es concreto. Ambos enunciados se refieren a *cama* como objeto, en *e*, en cambio, la expresión “estar en cama” nos remite a un estado, se trata de una metonimia, “estar en cama” en español significa estar enfermo. Éste es un ejemplo de uso no referencial del artículo \emptyset .

Los casos de *f* i *g* también nos remiten a significados distintos según el uso del artículo, en *f* el hablante va al lugar donde se representan obras de teatro, es decir, a un lugar concreto. En *g*, en cambio, con “ir a \emptyset teatro” nos referimos a una acción que significa *ir a hacer teatro*.

3. El modo frente al objeto/instrumento

En los siguientes ejemplos encontramos que dependiendo de si utilizamos o no el artículo el enunciado expresa el modo de hacer una cosa (h), o el instrumento que se usa para llevar a cabo una acción (i).

- h. “Esto se come con \emptyset cuchara”.
- i. “Esto se come con la cuchara”.

4. El verbo tener y el conocimiento del mundo

El verbo tener, pese a ser un verbo transitivo, tiene un comportamiento un tanto diferente en las estructuras tipo “tener + artículo Ø + sustantivo”, puesto que puede expresar significados particulares en relación a actividades socialmente estereotipadas. Ejemplos de ello los encontramos en los siguientes enunciados:

- j. “¿Tienes Ø mujer?”.
- k. “¿Tienes Ø coche?”.
- l. “¿Tienes Ø hermanos?”.

Los tres enunciados tienen que considerarse remitiendo al conocimiento del mundo que tiene todo hablante competente. Es decir, cuando preguntamos a alguien si tiene mujer, lo hacemos en singular y sin artículo porque nos referimos a su estado civil, nos sirve para “atribuir una propiedad a nuestro interlocutor” con palabras de Garachana (2008:12). Asimismo, en *k* preguntamos a nuestro interlocutor si “está motorizado”. Estos ejemplos no funcionan en plural dado que remiten a hechos social y culturalmente aceptados. Asimismo, resulta poco natural preguntarle a alguien si *tiene hermano*. En todo caso, los tres ejemplos no siguen los parámetros gramaticales esperables sino que funcionan por parámetros pragmáticos.

5. El artículo indefinido y sus valores enfáticos y metafóricos

El último ejemplo presentado por Garachana tiene en cuenta el artículo indefinido y la los significados valorativos o metafóricos que se pueden expresar con su uso. En los siguientes ejemplos encontramos valores enfáticos (m), metafóricos (n) y metonímicos (ñ).

- m. “Pablo es *una* persona excelente”.
- n. “Pedro es *un* lince”.
- ñ. “Nacho es *un* Messi”.

Todos estos aspectos, que van más allá de la gramática y del significado, deben ser atendidos también en el aula de ELE ya que expresan una función del artículo que tiene en

cuenta el conocimiento del interlocutor y el contexto en el que se emite el enunciado. De acuerdo con Givón (1989), el uso del artículo es “reflejo del conocimiento del hablante sobre su interlocutor, una característica de la función referencial del artículo es su orientación al oyente, es decir, al referir, el hablante constantemente está tomando en cuenta el conocimiento de diverso tipo que él asume que el oyente posee” (cit. en Fernández López, 2009:354). A continuación, veremos otras funciones del artículo en el plano textual.

c. Factor textual

En este apartado queremos, en primer lugar, dar cuenta de por qué nos parece esencial el factor textual en nuestro trabajo; y, en segundo, apuntar algunos aspectos que surgen del uso del artículo en el análisis de textos que creemos que pueden ser de utilidad en el aula de ELE.

1. ¿Por qué plantear el factor textual?

Nos parece fundamental abordar el factor textual en este análisis de los usos y valores del artículo por diversas razones. Con respecto a los estudios realizados en relación al artículo en español, por los siguientes motivos que denuncia Iturrioz Leza (1996:357):

- Se tiene en cuenta un concepto de determinación que sólo aborda los artículos y otros recursos como los demostrativos o los posesivos, pero no la contribución que hacen otros elementos del sintagma. Se requiere un concepto de determinación más amplio.
- Se asume un vago concepto de lo que es la determinación.
- No se toma en consideración el comportamiento de los artículos en textos de cierta extensión.
- Se atribuye a un elemento particular toda la responsabilidad en el cumplimiento de una función.

A su vez, Prado Ibán señala que “sería útil que el alumno observase el comportamiento de estas unidades a través del análisis de los textos ya que se podrían tener en cuenta aspectos que no se observan en el nivel de la frase: anáfora, topicidad, unidades referenciales, etc.” (Prado Ibán, 1998:679). Para nosotros, estas reflexiones toman especial sentido dado que, como veremos más adelante, hemos observado que en los manuales de ELE apenas se trata el uso del artículo y, mucho menos, en su relación con el texto.

Además, Iturrioz Leza también señala la importancia de los artículos para las propiedades textuales de coherencia y cohesión:

El uso de los artículos se enmarca en una compleja operación lingüística que a mi entender sólo puede ser reconstruida cabalmente describiendo su participación en la constitución del texto. Esta operación lingüística está destinada a dar cohesión al texto, y en ella participan además otros recursos como la pronominalización, los demostrativos, la elipsis etc. Esta operación lingüística compleja es a su vez expresión de una operación cognitiva consistente en proporcionar coherencia a los datos procesados, en nuestro caso en una operación de averiguación sobre la conexión de los eventos, la participación y la identidad de los autores, etc. (Iturrioz Leza 1996:368)

Pérez Bouza es otro autor que considera el uso del artículo desde la perspectiva textual. Este autor ilustra el valor del artículo como conector textual argumentativo “en la medida en que no solamente afecta a un único enunciado, sino que es capaz de enlazar un conjunto de enunciados” (Pérez Bouza, 1997:630), además, este autor defiende el valor de los artículos como conectores textuales ya que “se caracterizan por presentar propiedades de los deícticos y de los elementos fóricos” (Pérez Bouza, 1997:631).

En conclusión, una vez que hemos dado cuenta de los dos factores que más se han considerado en los intentos de teorizar el uso del artículo (factor gramatical y factor pragmático-discursivo) y que se nos han revelado como insuficientes, sobre todo, por su complejidad, parece relevante detenerse a reflexionar sobre los usos del artículo según el análisis de textos.

2. La continuidad referencial y temática a cargo del artículo

Pérez Bouza señala que los textos bien cohesionados son aquellos en los que hay una continuidad temática y que dicha continuidad se consigue mediante los artículos (determinado, indeterminado y Ø). Este autor, citando a Weinrich (1971), se refiere a que “los elementos temáticos del texto, que representan el estado de información ya alcanzado se unen habitualmente con el artículo determinado” (Pérez Bouza, 1997:633); y que los elementos remáticos, en cambio, introducen nueva información por lo que “son introducidos habitualmente por el artículo indeterminado” (Pérez Bouza, 1997:633).

El mismo autor ilustra tres tipos de conexiones que posibilita el artículo (sobre todo el definido), en las que se supone siempre la unicidad y la existencia de un referente concreto, ya sea en un mundo real, ya sea en un mundo posible:

- Usos anafóricos diversos: anáfora endofórica explícita, anáfora en la que el referente pertenece al campo léxico del otro referente (el correferenciado), anáfora asociativa (el antecedente deja de ser explícito).
- Usos contextualizados: mediante coordenadas espacio-temporales de ubicación del referente o por el saber enciclopédico.
- Usos con modificador de sintagma nominal, que es el que posibilita la reproducción del discurso previo y la identificación del referente: por ejemplo, cuando el sintagma nominal definido va complementado por una oración de relativo especificativa.

En relación al artículo indefinido, no sólo aparece en el texto para presentar información nueva, sino que también se producen concentraciones de este en casos de vacíos informativos. La concentración de artículos indefinidos es mucho menor que la de artículos definidos (Pérez Bouza, 1997:637). El artículo Ø, en cambio, se considera neutro respecto a la articulación textual: “simplemente se trata de considerar de manera partitiva los referentes en cuestión, o de permanecer en posición neutral ante la dicotomía información predecible/información nueva” (Pérez Bouza, 1997:637).

De acuerdo a las conexiones ilustradas por Pérez Bouza, Iturrioz Leza (1996) también destaca el papel de los artículos en relación con la organización textual. Este autor lleva a cabo un análisis del uso de los artículos a partir de dos textos distintos: un

cuento y un artículo periodístico. A raíz de este análisis podemos destacar dos cuestiones que serán relevantes para la creación de material que refuerce la dificultad del uso del artículo para alumnos con un sistema de determinación en su L1 distinto al español:

- El concepto de *constancia referencial*, esto es, que se distingue un cierto número de verdaderos tópicos en el texto que son continuos y como tales, determinados.
- Otra buena parte de los sintagmas nominales determinados deben su identidad o constancia referencial al hecho de que designan una parte de un todo ya identificado. Es decir, pertenecen al *ámbito referencial* de los tópicos.³

Por lo tanto, todos estos sintagmas nominales pertenecientes al *ámbito referencial* del tópico se dan, mayoritariamente, como sintagmas nominales determinados: “El establecimiento de estas relaciones contextuales (casi siempre supraoracionales) que contribuyen a llevar a cabo esta identificación del sintagma nominal determinante o poseedor son parte sustancial de la construcción del texto” (Iturrioz Leza, 1996:370).

Un dato destacable a este respecto es que el 79% de todas las ocurrencias de sintagmas nominales determinados del cuento analizado por este autor se concentran en siete ámbitos referenciales. Es decir, la mayor parte de los sustantivos determinados pertenecen a los tópicos del texto y a sus ámbitos referenciales.

En conclusión, somos conscientes de que no existe una “fórmula mágica” para que nuestros estudiantes dejen de dudar en el uso de uno u otro artículo. Sin embargo, creemos necesario detenerse a explorar un poco más este aspecto enfocándolo de maneras distintas para, al menos, poder proporcionar más pistas a los estudiantes.

³ Por *ámbito referencial* entendemos el conjunto de sintagmas nominales que dependen de un sintagma nominal tópico en el texto. Por ejemplo, “las piezas de vestir así como cualidades o estados internos de los referentes más sobresalientes del texto” (Iturrioz Leza, 1996:370).

2.3. La determinación en japonés

2.3.1. La lengua japonesa

El japonés es el idioma oficial de Japón, y lo hablan alrededor de unos ciento treinta millones de personas en el mundo. El origen de la lengua japonesa es incierto y, a pesar de la cantidad de investigaciones y debates al respecto, aún no existe una teoría concluyente y aceptada por todo el mundo sobre éste.

El japonés tiene tres alfabetos distintos: los caracteres provenientes del chino, *kanjis* (漢字), y los alfabetos *hiragana* (ひらがな) y *katakana* (カタカナ) que constan de 46 caracteres cada uno. A nivel fonético, es una lengua sencilla (su sistema vocálico se parece al del español).

Si tenemos en cuenta la gramática del japonés para su clasificación de acuerdo a las distintas “tipologías lingüísticas” (Saito, 2010:9), se considera que es una lengua aglutinante. Esta autora define este tipo de lengua como “aquella en que las palabras se forman uniendo morfemas. Se trata de un tipo de lengua en el que, a una raíz fija, se le unen sufijos que modifican o precisan su sentido” (Saito, 2010:8). A diferencia, por ejemplo, del español, que es una lengua flexiva, es decir, que “se caracteriza por incluir mucha información en sufijos o prefijos, mediante la flexión de algunas palabras” (Saito, 2010:8).

Asimismo, en japonés no se distinguen a nivel sintáctico el género y de número, aunque dota de otras maneras para expresar ambas condiciones. Por ejemplo, a partir del contexto, que facilita la interpretación de dichas formas. De hecho, el japonés se trata como una lengua de alto contexto, es decir, como el español, son lenguas en las que gran parte de la información está implícita en el contexto.

En relación a la sintaxis, la estructura de la oración es SOV (sujeto-objeto-verbo). Aun así, existe cierta libertad en el momento de construir la oración, sobre todo en la lengua hablada.

2.3.2. Maneras de determinar en japonés

Se dice que en japonés no hay artículos y es cierto: “en japonés no es necesaria la presencia de determinante para el uso referencial del nombre común” (Morimoto, 2011:13).

Sin embargo, ello no implica que en japonés no haya otras maneras de actualizar la información. De hecho, “la determinación constituye un fenómeno lingüístico universal, que responde a la necesidad que tiene el hablante de ser preciso en sus enunciaciones, ya versen éstas acerca de su mundo de experiencia compartido, ya se orienten a esferas de reificación lógicamente posibles” (Pérez Bouza, 1995:549).

A continuación, se realizará un análisis de las diferentes maneras que tiene el idioma japonés para expresar la función de referencia y, más concretamente, la determinación. La siguiente propuesta se ha llevado a cabo fijándonos, en un primer lugar, en un plano macrotextual hasta llegar a la unidad mínima de significación que, en el caso del japonés, son las partículas.

a. El contexto discursivo

Tal y como hemos explicado en el apartado anterior, el japonés se considera una lengua de alto contexto, es decir, “la referencia en los sintagmas nominales en japonés depende en gran parte del contexto discursivo, ya que atañe a la mención previa de un objeto y a todas las propiedades que pueden ser inferidas a partir de éste, así como el conocimiento del mundo como indicador de referencia definida. Cualquier sintagma nominal que no pueda ser recuperado a partir del contexto será considerado como indefinido” (Heine, 1998:519). Esta misma idea es recogida por Montero (2011) al afirmar que los nombres comunes en lenguas que no tienen una categoría comparable al artículo “pueden construir 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” (Montero, 2011:3).

b. Repetición del sustantivo a nivel de frase/ párrafo

La estructura temática y la referencia en japonés se marcan también a partir de la repetición del sustantivo. De acuerdo con Baker las distintas lenguas difieren en el “nivel de repetición léxica que suelen tolerar” (cit. en Perelló, 2010:207), en japonés la repetición es

muy frecuente y ayuda a la cohesión del texto mientras que en español, por ejemplo, se rechaza dado que tenemos otros mecanismos de referencia y cohesión (Perelló 2010).

c. Propiedades semánticas y morfológicas de las palabras

Tal y como ocurre en español, en japonés el léxico también es una manera de expresar referencia. Por ejemplo, en japonés la palabra 両方 (ryouhou) tiene las mismas propiedades semánticas que “ambos” en español.

También el uso del lenguaje honorífico, que relaciona directamente un sustantivo con el hablante o con su interlocutor, es una manera que tenemos en japonés para expresar referencia (Heine, 1998).

Por último, las expresiones temporales, los demostrativos, los posesivos y las oraciones relativas sirven también para la determinación.

d. Las partículas *wa/ ga*

El japonés consta de una serie de partículas que marcan los diferentes componentes de la oración. Estas partículas tienen también un valor semántico y ayudan a la interpretación. La diferencia entre información conocida e información nueva puede hacerse con las partículas *wa* y *ga*. Siguiendo a Perelló (2010:212), “la partícula *wa* suele marcar el tópico, esto es, la información genérica, conocida o determinada previamente. La partícula *ga*, en cambio, cuando acompaña al sujeto, aporta información nueva que es determinada y especificada al momento de enunciarse”. Aunque esta distinción no implica que exista una correlación entre la categoría de determinante en español y estas partículas en japonés, éste es un aspecto a tener en cuenta en la distinción información nueva versus información conocida.

Un ejemplo de ello lo cita el mismo autor en el inicio de *Momotaro* un cuento tradicional japonés:

“Mukashi mukashi, aru tokoro ni, ojiisan to obaasan ga sundeimashita. Aru hi no koto, ojiisan

[antiguamente, existencia lugar en, (un) abuelo y (una) abuela vivían. Un día algo, (el) abuelo

wa yama e shiba gari ni, obaasan wa kawa e sentaku ni itteimashita”.

Montaña a leña buscar para, (la) abuela rio al lavar ropa fue] (traducción literal propia)

Perelló presenta la siguiente traducción del cuento:

“Había **una** vez en **un** lugar un anciano y una anciana. **Un** día, el anciano se fue **al** bosque a buscar **Ø** leña, y la anciana, a lavar **la** ropa **al** río.” (Perelló, 2010:211)

En este ejemplo hemos subrayado los artículos que coinciden con lo mencionado más arriba: la partícula *ga* sirve para indicar la información nueva (un abuelo y una abuela); mientras que *wa* presenta información ya conocida (el abuelo y la abuela) que pasa a ser el sujeto de la oración. Sin embargo y tal y como podemos observar en la traducción de Perelló, en español necesitamos muchos más artículos (determinado, indeterminado, Ø) para que la frase tenga sentido.

2.4. Conclusión

En conclusión, observamos que el uso del artículo en español no es sencillo y que la sistematización para su didáctica se revela enormemente compleja. El uso del artículo enfocado desde el punto de vista gramatical “eleva la norma a usos esporádicos que pueden llegar a dispersar la atención del alumno” (Fernández López, 1991:394), e incluso a contradecir la norma. Es necesario, por tanto, tener en cuenta en la didáctica del artículo la función pragmático-discursiva tal y como se defiende en Garachana (2008, 2009, y 2011). Finalmente, hemos presentado el análisis de textos como factor a considerar en el aula de ELE y es en éste en el que centraremos nuestra propuesta didáctica tal y como veremos más adelante.

3. ANÁLISIS DE MATERIALES

3.1. Introducción:

3.1.1. Justificación de la selección de los materiales de análisis y descripción

Los materiales seleccionados son *Aula 3* (y *Aula 4*), *Planet@ E/LE 3* (y *Planet@ E/LE 2*, a partir de la unidad 3) y *Así me gusta 2*, y sus respectivos cuadernos de ejercicios. Hemos escogido estos tres manuales porque pertenecen a tres editoriales distintas, que son de las más solventes en el sector y porque son muy actuales. Además, dado el creciente número de estudiantes que no tienen el mismo sistema de determinación en su L1 en nuestro país, pensamos que es relevante plantearse si los manuales más usados están preparados para atender las necesidades de estos alumnos.

Aula, de la editorial Difusión (2004), es un método dirigido a alumnos jóvenes y adultos concebido para responder a la necesidad de cubrir cursos intensivos / semiintensivos en situación de inmersión. Consta de cinco niveles que van de A1 a B2 de acuerdo al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). En cada nivel se dispone del libro del alumno, el libro del profesor y un CD audio.

Cada nivel cubre unas 40-50 horas de curso y está compuesto por diez unidades divididas en cuatro apartados distintos: “comprender”, en el que se contextualizan los contenidos básicos de la unidad; “explorar y reflexionar”, apartado destinado a la reflexión lingüística; “practicar y comunicar”, para practicar los contenidos comunicativos y lingüísticos adquiridos; y “viajar”, sección dedicada al contenido cultural. Todas las unidades culminan con una tarea final.

Planet@ E/LE, publicado por el grupo editorial Edelsa Didascalía, es un método dirigido a adultos y adolescentes. Consta de cuatro niveles, de A1 a B2, de acuerdo con el MCER. Según los autores, es un método que toma como base el enfoque comunicativo, parte del enfoque por tareas y pretende hacer del alumno el centro del aprendizaje. Se distingue por tratar temas que procuran estimular y potenciar el compromiso social y vital de los estudiantes. *Planet@ E/LE* ofrece el libro del alumno, el libro del profesor, un libro de referencia gramatical y un CD audio.

Los niveles se distribuyen en cinco unidades con tres lecciones (“órbitas”) cada uno. Cada unidad está compuesta por: la “introducción” a la unidad, en la que se contextualiza el tema principal de ésta; “órbita 1: lenguaje coloquial”, en donde se presentan muestras de lengua, se explotan los exponentes funcionales y se presenta una sistematización activa de la gramática, este apartado concluye con la “práctica global 1”; “órbita 2: lenguaje profesional”, que funciona como la parte anterior y culmina con la “práctica global 2”; “tarea final”, se trata de una tarea de cierre de las dos órbitas trabajadas y que evoluciona a medida que avanzan las

unidades; “órbita 3: ruta literaria”, apartado compuesto por dos secciones, “taller de letras” y “paisaje”, en el primero se desarrollan las destrezas lectora y escrita y en el segundo se dan a conocer paisajes de la geografía hispana y se desarrollan las destrezas auditivas y lectoras; “recuerda”, funciona como recapitulación; “en autonomía”, para la práctica controlada como refuerzo. Finalmente, “versión Mercosur”, que se encuentra al final del manual y atiende a las variantes iberoamericanas.

Así me gusta, de la editorial enClave-ELE, se dirige también a jóvenes y adultos. Es un método general en dos niveles que, según los autores, se centra en las necesidades comunicativas de los alumnos. Consta de tres niveles, de A1 a B1, y sigue las recomendaciones del MCER y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. *Así me gusta* dispone, además del manual de clase, de un libro complementario de ejercicios para el alumno, de la guía del profesor y de un CD audio.

Cada nivel se divide en diez unidades que se distribuyen en los siguientes apartados: “temas”, para contextualizar la unidad, motivar y detectar las ideas previas; “comprensión y expresión oral”; “gramática en contexto”; “textos para...”, en el que se trabajan las destrezas de comprensión y expresión escrita; “culturas”, donde se tratan aspectos culturales de España e Iberoamérica; “punto de vista” para que los alumnos empleen los recursos adquiridos; “pausa”, que aparece cada dos unidades e invita al alumno a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje; “actividad final”, apartado concebido como tarea final; y, finalmente, una “autoevaluación”.

3.1.2. Descripción del tema de análisis y objetivos

En este capítulo se realizará un breve análisis sobre cómo se enfoca el uso del artículo en tres manuales de ELE distintos de nivel B1. El análisis se llevará a cabo teniendo en cuenta el objeto de nuestro trabajo, es decir, desde la perspectiva de la didáctica del artículo a alumnos que tienen como L1 la lengua japonesa. Dado que el artículo es un elemento recurrente en la lengua española, nos centraremos únicamente en las presentaciones de lengua, actividades y ejemplos más ilustrativos y que corresponden al nivel analizado.

El objetivo de este análisis es observar de qué manera se trata el artículo en los manuales de ELE y detectar las carencias, si las hay, en relación a su enseñanza en el nivel B1, así como sentar una base para la creación de una propuesta didáctica que pueda mejorar este

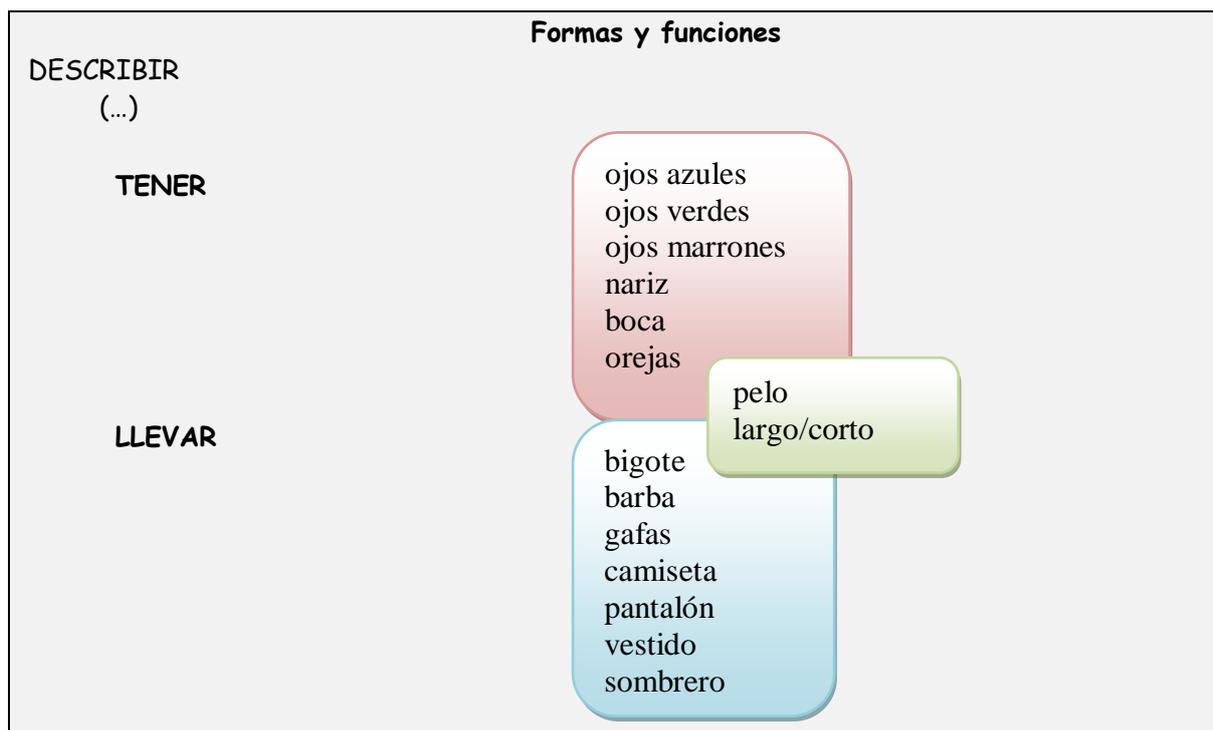
aspecto de acuerdo a las necesidades de alumnos que no tienen el mismo sistema de determinación en su lengua materna.

El análisis se realizará teniendo en cuenta que la categoría gramatical “artículo” se presenta en el nivel A1. Sin embargo, hemos constatado que la presentación que se hace en este nivel suele ser poco profunda. Tal y como menciona Morimoto, la complejidad de la gramática del artículo “requiere un aprendizaje gradual” (Morimoto, 2011:6). Muestra de ello es, en *Aula 1*, por ejemplo, se presenta el artículo en la unidad 2 mediante la introducción de la forma de éste. Sin embargo, no parece haber ninguna reflexión más allá de los ejemplos de lengua en las distintas actividades que el manual propone. Aun así, cabe mencionar que si consultamos tanto la parte posterior del manual *Más gramática* como los *Cuadernos de gramática española*, que complementan el nivel A1, nos encontramos con una explicación muy básica sobre el uso de los artículos: se presenta la diferencia en los usos del artículo determinado/indeterminado/Ø con distintas actividades que, sin embargo, atienden sólo el uso del artículo a nivel frase.

Otro ejemplo relevante que ilustra este hecho lo observamos en el manual *Así me gusta 1*, en la unidad 2, en la que se presentan los verbos que se utilizan en español para describir personas físicamente. En el apartado de reflexión, se puede observar el siguiente cuadro: ⁴

(Fig. 1)

⁴ Las muestras originales de todos los ejemplos presentados se encuentran al final del trabajo en el apartado “Material anexo”.



Así me gusta 1, “gramática en contexto”, página 25

Como se puede observar, no se hace ninguna reflexión sobre las posibles variables en el significado que podrían darse con los verbos “tener” y “llevar” dependiendo del uso del artículo. Además, el alumno tampoco encontrará esta explicación en el compendio gramatical que incluye el manual al final, donde sí se hace una breve explicación sobre los usos de los artículos.

Por último, cabe mencionar también que el artículo es uno de los elementos más recurrentes en la lengua española y que, por ello, aparece reiteradamente en los textos y actividades de los distintos manuales. Aun así, parece que una vez presentada la forma de los artículos, se asume que el alumno irá adquiriendo sus usos a través de estructuras fijadas. Un ejemplo de ello es el caso de las horas, que se trabaja en la unidad 6 de *Aula 1* y que aparece en el compendio gramatical de *Así me gusta 1*, los alumnos aprenden la estructura: “Son las tres de la tarde” sin reflexión alguna.

En conclusión, abordamos el análisis de los materiales mencionados de acuerdo con la idea de que el artículo en español conlleva una dificultad añadida para los alumnos que tienen una lengua materna con un sistema de determinación que no es el mismo que en español; y que, por consiguiente, deberá atenderse hasta los niveles más avanzados la reflexión de su uso.

3.1.3. Metodología de trabajo

Emprendemos 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 hacemos las siguientes preguntas:

- La reflexión sobre el uso del artículo en los manuales de ELE suele tratarse de manera insuficiente, tal y como hemos mencionado, en los niveles iniciales: ¿cómo se atiende en el nivel B1?
- ¿Cómo abordan los manuales de ELE la dificultad de los alumnos con un sistema de determinación distinto al español en su L1?; ¿le prestan suficiente atención?
- Dado que el artículo es un elemento tan presente en la lengua española, en los manuales de ELE, ¿se aprovecha para reflexionar sobre su uso (de acuerdo a la gramática, la pragmática o a nivel textual) dada la cantidad de muestras que aparecen en los mismos?

Para llevar a cabo el análisis de los tres manuales seleccionados nos hemos basado en las siguientes modalidades de investigación que presenta Arnal, J. (cit. en Ballesteros 2006:25-27). Se realizará una investigación cualitativa en tanto que, mediante la observación detallada de los tres manuales, se pretende recopilar una serie de muestras que ilustren un fenómeno determinado a partir del cual se pueda aportar conocimiento con respecto a la didáctica de un aspecto lingüístico concreto.

Asimismo, consideramos esta investigación como orientada a la aplicación, dado que pretende adquirir conocimiento para resolver un problema lingüístico concreto. Finalmente, para llevar a cabo esta investigación nos serviremos del análisis minucioso y descriptivo, que nos permitirá mostrar las carencias en estos manuales para luego poder elaborar una propuesta didáctica.

3.2. Análisis

A continuación, presentamos muestras extraídas de los tres manuales a partir de las cuales realizaremos un análisis para llegar a unas conclusiones. Según las muestras

seleccionadas dividimos este apartado en los siguientes casos: se trata el artículo como propiedad inherente del sustantivo, no se presta atención ni a la presencia ni a la ausencia de éste, falta de consistencia en un mismo manual, se tiene en cuenta el artículo como elemento independiente.

3.2.1. Propiedad inherente del sustantivo

(Fig. 2)

EXPRESAR PROHIBICIÓN

En carteles o en textos escritos, generalmente se usan las siguientes construcciones.

Prohibido + infinitivo
(Está/n) prohibido/a/os/as + sustantivo
Se prohíbe/n + sustantivo
No se permite/n + sustantivo/infinitivo
No está/n permitido/a/os/as + sustantivo
No se admite/n + sustantivo

Ejemplos:
No se permite la entrada sin casco.
Se prohíbe el paso.
Está prohibida la venta de tabaco a menores de 16 años.
Prohibido \emptyset fumar.
No se admiten \emptyset tarjetas de crédito.
No está permitida la venta de bebidas alcohólicas.

(...)

Aula 3, unidad 2, “explorar y reflexionar”, página 21

Como vemos en este ejemplo el artículo se atiende como parte del nombre. No se diferencia de éste dado que la estructura se presenta al alumno como: “**Se prohíbe/n + sustantivo**”. Asimismo, no se distinguen los casos del artículo \emptyset (“No se admiten (\emptyset) tarjetas de crédito”).

(Fig.3)

HABLAR DE HABILIDADES			
(a mi)	me	cuesta	(INFINITIVO) leer
(a ti)	te		(SUST, SINGULAR)
(a él/ella/usted)	se	resulta fácil/...	la lectura
(a nosotros/as)	nos	cuestan	(SUST. PLURAL)
(a vosotros/as)	os	resultan fáciles	las matemáticas
(a ellos/as/ustedes)	les		

*Me gustaría estudiar Arquitectura, pero el dibujo **me cuesta mucho**.*

Aula 4, unidad 1, “explorar y reflexionar”, página 13

En este caso tampoco se especifica el uso del artículo. Sin embargo, aunque los ejemplos inducen a pensar que el artículo es necesario, el alumno no podrá distinguirlo dado que en otros ejemplos en el mismo manual, como hemos visto, hay otras posibilidades.

Veamos el siguiente ejemplo:

(Fig. 4)

PRETÉRITO IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO
verbo + sustantivo + que + imperfecto de subjuntivo
Busqué <u>un</u> trabajo que me permitiera seguir estudiando.

Aula 4, unidad 9, “explorar y reflexionar”, página 77

En este ejemplo, y de acuerdo al criterio de coherencia que se respeta a lo largo del manual, se trata al artículo como parte del sustantivo. Nos preguntamos, sin embargo, cómo resolverá el alumno casos como:

“Buscaba \emptyset trabajos que le permitieran seguir estudiando”.

(?) “Busqué *el* trabajo que me permitiera seguir estudiando”.

Otro ejemplo parecido que puede crear confusión a los alumnos no familiarizados con el uso de los artículos es el siguiente:

(Fig.5)

HABLAR DE APTITUDES NECESARIAS PARA REALIZAR UN TRABAJO

(...)

Tener + sustantivo: *Nuestro jefe tiene mucho carisma.***Saber + infinitivo/sustantivo:** *El nuevo empleado sabe mucho de informática y además sabe hablar cuatro idiomas.**Así me gusta 2, unidad 7, “gramática en contexto”, página 75*

En consecuencia, puede que el alumno tenga dificultades cuando se encuentre con casos de usos valorativos como: “Nuestro jefe tiene *una buena* capacidad de organización”; o “Nuestro jefe tiene *el carácter* muy afable”. Y con: “El nuevo empleado sabe *la manera* de tratar al jefe”.

3.2.2. No se presta atención ni a la presencia ni a la ausencia de artículo

En la siguiente actividad de presentación de lengua, que se parece a la que hemos mencionado más arriba en relación al nivel A1, no se tiene en cuenta que los verbos “llevar” y “tener” pueden presentar variaciones en relación al uso del artículo.

(Fig. 6)

el...	calvo gordo/ delgado		la...	rubia; gorda	
el de...	la derecha la camisa verde		la de...	la izquierda la blusa el vestido verde	
el que...	tiene/ lleva	bigote; barba	la que...	lleva	gafas; abrigo
	está	sentado; de pie; sonriendo		está	sentado; de pie; hablando

Planet@ E/LE 2, tema 4, “órbita 1b”, página 103

Si los alumnos quisieran elaborar oraciones con complementos de nombre necesitarán usar el artículo como en los siguientes ejemplos. Por lo tanto, si lo hiciesen de acuerdo a la tabla anterior, como vemos en los siguientes ejemplos, podrían cometer algún error (que sin embargo no afectaría gravemente a la comunicación):

*“El que tiene Ø *bigote* oscuro”.

“El que tiene el *bigote* oscuro”.

“El que tiene un *bigote* oscuro”.

*“La que lleva *abrigo* azul”.

“La que lleva el *abrigo* azul”.

“La que lleva un *abrigo* azul”.

En el siguiente ejemplo aparece un significado valorativo o metafórico del artículo, tal y como hemos visto en Garachana (2008), que no se ha presentado anteriormente en el manual y, sin embargo, se deja en manos del profesor el aludir a este uso del artículo indeterminado.

(Fig. 7)

DESCRIBIR EN EL PASADO
- Él era <u>un</u> gran deportista.

Así me gusta 2, unidad 3, “gramática en contexto”, página 35

3.2.3. Falta de consistencia en un mismo manual

A continuación, tenemos dos actividades de un mismo manual que se presentan una detrás de la otra en forma de práctica, la primera, y de revisión de vocabulario, la segunda.

(Fig. 8)

3. Aquí tienes una lista de cosas. Elige con qué verbo pides cada cosa.		
	Me das	Me dejas-me prestas
Dinero		
El coche		
Un cigarrillo		
Un vestido		
La casa de la playa		
Las gafas de sol		
Un kleenex		
Un vaso de agua		
Una taladradora		
Un libro		
Un beso		
Un refresco		

Planet@ E/LE 2, tema 3, “órbita 2”, actividad 3, página 80

Tal y como podemos observar, en esta actividad los nombres aparecen con el artículo determinado o indeterminado según corresponda. En cambio, si nos fijamos en la siguiente práctica:

(Fig. 9)

<p>4. Mira las cosas que hay en esta cartera y piensa cuáles de ellas tienes ahora en clase.</p> <p>(dibujo)</p> <p>Mecheros, dinero, tiritas, kleenex, gomas, aspirinas, bolígrafo, cigarrillos, papel, sacapuntas, diccionario</p> <p>Pídele lo que no tienes a alguien en clase.</p>
--

Planet@ E/LE 2, tema 3, “órbita 2”, actividad 4, página 80

En esta actividad, el alumno primero debe construir oraciones para luego preguntar a sus compañeros si tienen alguno de estos objetos y pedirselos prestadas. En este caso, será el alumno el que deba atender al uso del artículo en el momento de construir la frase. Puede que el objetivo de que una actividad vaya seguida de la otra es que los alumnos reflexionen sobre el uso del artículo o, por otro lado, puede que nos encontremos ante un caso de falta de consistencia en relación al uso del artículo. En todo caso, es extraño que no aparezca ninguna nota que llame la atención sobre el uso del artículo en la segunda actividad, tampoco se menciona en el libro del profesor del manual.

Otro ejemplo de falta de consistencia en un mismo manual es el siguiente:

(Fig. 10)

<p>HABLAR DE LA FUNCIÓN DE UN OBJETO O ALIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none">- Nombre del objeto/alimento + sirve para + infinitivo: <u>La</u> olla sirve para hervir la verdura.- Nombre del objeto/alimento + se utiliza para + infinitivo: <u>El</u> azafrán se utiliza para dar color y sabor a los platos. <p>COMPARAR</p> <ul style="list-style-type: none">- Es como + nombre: La fideuá es como <u>la</u> paella, pero con fideos.- Se parece a + nombre: La salsa alioli se parece a <u>la</u> mahonesa, pero lleva ajo. <p>HABLAR DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN PRODUCTO U OBJETO</p> <ul style="list-style-type: none">- Nombre del objeto + está hecho + de + material: <u>El</u> XXX está hecho de <u>Ø</u> plástico.- Nombre del objeto/alimento + es de + material: <u>El</u> wok es de <u>Ø</u> metal.- Nombre del alimento + está hecho de + ingredientes: <u>Las</u> magdalenas están hechas de <u>Ø</u> huevo, <u>Ø</u> harina y <u>Ø</u> leche.- Nombre del alimento + lleva + ingredientes: <u>La</u> paella lleva <u>Ø</u> arroz y <u>Ø</u> pescado. <p>HABLAR DE GUSTOS Y PREFERENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none">- Verbo gustar: A mí me gusta lo dulce.- Preferir + el/la + sustantivo + al/ a la + sustantivo: Prefiero <u>la</u> carne <u>al</u> pescado.
--

- **Preferir + lo + adjetivo + a lo + adjetivo:** *Prefiero lo salado a lo dulce.*
- **Lo + que + + frase:** *Lo que más me gusta es el pescado.*
- (...)

Así me gusta 2, unidad 2, “gramática en contexto”, página 25

Tal y como hemos visto en los otros ejemplos, casi en toda la presentación de lengua se trata el artículo como propiedad inherente al sustantivo. Sin embargo, en el apartado “hablar de gustos y de preferencias”, en el caso de “preferir + el/la + sustantivo + al/ a la + sustantivo”, sí que se destaca que hay que usar el artículo determinado delante del sustantivo. Puede que la razón de ello sea que se asuma que los alumnos ya conocen los usos del artículo determinado, o que se considere que pueden observar a partir de los ejemplos en qué estructuras de las presentadas es necesario, o no, el artículo.

Entendemos que en “preferir + el/la + sustantivo + al/ a la + sustantivo”, el hecho de que en la segunda parte de la estructura aparezca una preposición hace que deba tenerse en cuenta el artículo también para construir la contracción. Sin embargo, creemos que puede ser confuso para los alumnos que no tengan adquirido el uso del artículo en los casos ejemplificados.

El siguiente ejercicio también puede presentar confusiones para el alumno con dificultades en este aspecto dado que, en la ficha explicativa, en algunos casos se añade el artículo y en otros no. Fijémonos:

(Fig. 11)

USOS DEL PRONOMBRE “LO”

¡Qué bueno lo de España!, ¿no?

¿Lo de España?, ¿qué es eso?

Lo de la ecología, lo de que van a prohibir todos los productos y agentes contaminantes.

Ah, sí, no lo sabía.

En español, cuando hablamos de un tema que suponemos que todos/as conocen, utilizamos **LO**:

LO DE + nombre de persona, ciudad, empresa	LO DE + nombre propio
LO DE + objeto, la enfermedad, la crisis	LO DEL/ DE LA + sustantivo
LO DE QUE + idea, noticia	LO DE QUE + frase

Planet@ E/LE 3, Libro de referencia gramatical: fichas y ejercicios 3, tema 2, página 41

Por lo tanto, según el cuadro, el alumno podría confundirse en el siguiente caso:

Lo de + objeto: *“Lo de Ø batidora, ¿te lo he contado?”

Dado que en los otros ejemplos se menciona cuando necesitamos el artículo: “Lo de + objeto, la enfermedad, la crisis” y “lo del/ de la + sustantivo”.

3.2.4. Se tiene en cuenta el artículo como elemento independiente

Encontramos mención específica del artículo en los casos en los que aparece en oraciones relativas con preposición, en las que funciona como pronombre (*Aula 4*, unidad 5, “explorar y reflexionar”, página 45); y en casos de anticipación del complemento (*Aula 4*, unidad 7, “explorar y reflexionar”, página 61).

También en los siguientes casos:

(Fig. 12)

EXPRESAR DOLOR	Dolerle (a alguien) el/la/los/las...
----------------	--------------------------------------

Planet@ E/LE 2, tema 4, “órbita 2”, página 111

(Fig. 13)

PARA COMPARAR: (...) + EL MÁS/ LA MÁS...DE.../ EL MENOS/LA MENOS...DE... <i>Eres la más puntual de toda la oficina.</i> <i>Eres el más ocupado de todos mis colaboradores.</i>
--

Planet@ E/LE 3, tema 1, “órbita 1: lenguaje coloquial”, página 23

3.2.5. Uso pragmático del artículo

Hemos encontrado un solo ejemplo de este caso:

(Fig.14)

ASÍ HABLAMOS Referirse a algunas actividades de modo general (con artículo definido): - <i>¿Qué vas a hacer?</i> - <i>Voy a comprar el periódico. Quiero ir al cine.</i>

- ¿Quieres ver alguna película en concreto?
- No...una película que sea interesante y que pongan en un cine cerca de mi casa, para que no tenga que coger el autobús o el metro.

- ¿Haces algo esta tarde?
- Sí, bueno, tengo que ir al supermercado. No tengo nada en la nevera.
- ¿A cuál vas? ¿Al de la esquina? Te acompaño.
- Vale, vamos

Observa: Se usa el artículo definido en determinadas expresiones como comprar **el** periódico, ir **al** cine, coger **el** autobús, ir **al** supermercado, etc. Se habla en general del hecho de ir al cine, comprar el periódico, coger el autobús o ir al supermercado. En realidad, no es necesario comprar un periódico determinado, ni coger un autobús concreto, ni ir a un cine o a un supermercado específico.

Así me gusta 2, unidad 9, “gramática en contexto”, página 94

A continuación, se propone un ejercicio al estudiante para que proponga más expresiones similares.

3. 3. Conclusiones del análisis:

Las conclusiones a las que llegamos después de este análisis son las siguientes:

- El uso del artículo no se menciona en el índice de contenidos de ninguno de los manuales.
- En la mayor parte de presentaciones de lengua de los manuales utilizados, cuando aparece el artículo en una estructura, se trata como propiedad inherente al sustantivo, es decir, no se diferencia entre artículo determinado / indeterminado / Ø. Cualquier aclaración al respecto se deja a cargo del profesor.
- Sólo encontramos mención específica del artículo en los casos en los que aparece en oraciones relativas con preposición, en las que funcionan como pronombre, y en casos de anticipación del complemento. También con el verbo doler y con los superlativos. Aun así, no aparece ningún tipo de reflexión sobre el porqué de estos usos.

- En todos los casos presentados, el éxito o fracaso en el uso del artículo por parte de los alumnos que tienen una dificultad añadida en este aspecto dependerá de la atención que el docente ponga sobre las diferentes posibilidades. Además, el profesor deberá estar suficientemente preparado para defender las distintas posibilidades que presentan estos ejemplos de acuerdo a la gramática y a la pragmática.
- Aunque se puede argumentar que en este nivel ya no es necesario detenerse en los usos del artículo, ya que algunos manuales ya presentan estos usos en niveles iniciales, es un hecho constatado que los errores gramaticales más comunes cometidos por alumnos L1 japonés están relacionados con el artículo (Saito 2005:39).

Por consiguiente nos hacemos las siguientes preguntas:

- ¿No serían los casos presentados adecuados para reflexionar sobre el factor gramatical, o para recordarlo en el caso que se asuma que en este nivel los alumnos ya han adquirido al 100% el uso del artículo —algo que ponemos en duda—?
- Los casos presentados son ejemplos que indican la falta de atención que merece el artículo en los manuales. Sin embargo, los manuales están repletos de ejercicios y de textos que valdrían para una reflexión del uso del artículo. ¿Se considera trabajo del profesor atender a todos estos usos?

Algunos ejemplos de lo que acabamos de mencionar los encontramos en (ver muestras reales en el apartado 2 del material anexo):

- *Aula 4*, unidad 2, “comprender”, página 19: ejemplos de textos narrativos breves que se pueden trabajar tal y como presentamos a continuación en este trabajo.
- *Planet@ E/LE 2*, tema 3, “órbita 1a”, página 69: diálogo a partir del cual se pueden trabajar las relaciones tanto intratextuales como a nivel de conocimiento del mundo.
- *Planet@ E/LE 2*, tema 4, “órbita 2a”, página 112: texto breve que permite trabajar el uso valorativo del artículo indeterminado.
- *Planet@ E/LE 3*, tema 3, actividad 1, página 69: texto explicativo para trabajar los usos del artículo determinado en relación al conocimiento del mundo.

- A menudo los alumnos sienten que ni el mismo profesor puede dar una respuesta al porqué usamos un artículo u otro: ¿Nos falta preparación al respecto?

4. OBJETIVOS DE DISEÑO

4.1. Justificación y objetivos del diseño

En este trabajo hemos realizado dos análisis que nos han aportado información para abordar la creación de un material didáctico dirigido a alumnos que no tienen el mismo sistema de determinación que el español, en este caso, alumnos con L1 japonés.

Partiendo del segundo capítulo de esta memoria, en el que se ha analizado el sistema de determinación del español y del japonés, concluimos que el uso del artículo en español, efectivamente, es muy complejo: no existe una explicación única ni se teoriza del mismo modo por parte de los distintos autores que han abordado el estudio de esta categoría gramatical; y depende de factores gramaticales, pragmáticos y textuales que no siempre se han atendido y sobre los cuales tampoco existe una posición unánime.

En el caso de la lengua japonesa, hemos visto que no dispone de la categoría gramatical “artículo”. Sin embargo, defendemos que la función comunicativa de la determinación es universal y lo hemos mostrado con algunos ejemplos en el caso del japonés. Por lo tanto, creemos que debe encontrarse una manera para que el estudiante con un sistema de determinación distinto al español pueda comprender la función y el uso del artículo.

En este sentido, apelamos al concepto de “tópico” entendido como término que hace referencia a la progresión de la información en el discurso (Hinds, 1983:47). Entendemos que un estudiante es capaz de distinguir entre: el tema principal de un texto, la información nueva que vaya apareciendo en éste y la información que ya conoce sea por el contexto o por su conocimiento general del mundo. Asimismo, nos apoyamos en el concepto de “referencia” que hemos presentado y en su importancia en didáctica de lenguas dado que “es un concepto muy operativo para un aprendizaje centrado en el dominio de la comprensión y producción de textos orales y escritos. Reconocer los referentes principales de un texto facilita los procesos de interpretación del discurso” (*Diccionario de términos clave de ELE*. Referencia).

Por otro lado, nos basamos en el análisis de tres manuales de ELE de nivel B1 a partir del cual hemos podido constatar que apenas encontramos en éstos actividades en las que se trabaje el uso del artículo: ni a modo de reflexión gramatical, ni pragmática ni textual. Y que, no obstante, aportan una gran variedad de textos y muestras de lengua a partir de los cuales se podría reflexionar sobre los distintos usos del artículo.

Por lo tanto, dada la dificultad con la que se encuentran los alumnos de L1 japonés en la adquisición del uso del artículo en español, dada la falta de atención que merece en los manuales y puesto que es un error que, en la mayoría de los casos, puede terminar por fosilizarse (Saito 2005:45), presentamos una propuesta didáctica con los objetivos siguientes:

- Atender principalmente al factor factor textual a partir de la propuesta de análisis que hemos presentado en el “capítulo 2” del autor Iturrioz Leza. Es decir, atender los usos del artículo más allá de la oración y tener en cuenta conceptos universales con los que el alumno L1 japonés pueda estar familiarizado, éstos son: el tópico o tema principal del texto y la progresión de la información en el discurso.

- Trabajar el factor textual en textos narrativos: siguiendo, por un lado, la propuesta de Iturrioz Leza y las conclusiones de su análisis; y por el otro, porque el texto narrativo es uno de los tipos de texto más recurrentes en los manuales de ELE.

4.2. Enfoque adoptado

El enfoque que adoptamos en el diseño de la secuencia de actividades que presentamos en este trabajo es el enfoque por tareas. En primer lugar, cabe mencionar que entendemos los conceptos a los que haremos referencia tal y como los presenta Martín Peris (2004):

- Actividades: componentes de una *tarea*.
- Tarea: Conjunto de *actividades* de aprendizaje necesarias para capacitar al alumno para la ejecución del *producto*.
- Producto final: conjunto de *tareas* que conforman el *producto final*, con la consecuente estructuración pedagógica en la secuencia: “planteamiento – preparación – ejecución – post-tarea” (Martín Peris, 2004:4).

El material que presentamos aquí consiste en una secuencia de *actividades* que conforman una *tarea* que se encuentra en la etapa de *preparación* para el *producto final* que consiste en “Hacer un concurso de relatos breves”. Es decir, presentamos una secuencia de actividades cuya tarea es cambiar el final de un cuento tradicional, el de *Los tres cerditos*, y que, por otro lado, tiene el objetivo lingüístico de reflexionar sobre el uso del artículo en los textos narrativos. Por lo tanto, presentamos una serie de actividades (centradas en el uso del artículo) que capacitarán al alumno para la ejecución del producto final mencionado más arriba.

5. METODOLOGÍA

5.1. Descripción del grupo meta al que va destinado el material

La secuencia de actividades diseñada se dirige a alumnos de nivel B1 que tengan una L1 en la que el sistema de determinación sea distinto al del español. Es una secuencia pensada como material complementario para alumnos que estudian español en un contexto de inmersión lingüística, es decir, con manuales principalmente dirigidos a estudiantes europeos como, por ejemplo, los manuales que hemos analizado en el capítulo 3 de este trabajo. Sin embargo, creemos que la base teórica sobre la que se plantean el conjunto de actividades, también puede servir en otro tipo de contextos como reflexión sobre el uso del artículo.

En el tipo de aulas al que va dirigido este material se suelen mezclar alumnos de distintos orígenes y con lenguas maternas muy diversas. Quedará, por lo tanto, a criterio del profesor usar este material complementario que no atiende a las necesidades de todo el grupo sino a las de una parte creciente de éste: alumnos con lenguas maternas con un sistema de determinación distinto del español.

En este caso en concreto, los alumnos destinatarios del material diseñado tienen como L1 el japonés y están interesados en el dominio de la lengua española en general, es decir, no con usos específicos. Dada la distancia cultural que existe con estos alumnos, creemos relevante detenernos a presentar algunas de las características del estilo de aprendizaje del alumnado japonés. Diversos autores coinciden al asignar adjetivos como teóricos, reflexivos, perfeccionistas o gramáticos a los estudiantes japoneses. En este sentido, I. Martínez (2002), a

partir de un estudio científico sobre los estilos de aprendizaje de aprendientes japoneses, presenta una propuesta para una didáctica adecuada para estos alumnos basada en los siguientes puntos:

(Fig. 15)

1. *Advertir*: se trata de crear en el aprendiz una disponibilidad para observar, por la conexión estrecha que se ha demostrado entre advertir una forma lingüística y el emerger de ésta en la producción. Sólo cuando se advierte la forma, se comienza a usarla.

2. *Consciencia*: operación fundamental en este enfoque que se sitúa entre el input advertido y en input comprendido. La comprensión adquiere aquí una gran transcendencia, por delante incluso de la producción.

3. *Atención*: la atención selectiva dirige la atención de los aprendices sobre determinadas formas y sobre determinadas conexiones forma-significado. Así les ayudamos a reconocer esas estructuras lingüísticas en sus interlenguas y a darse cuenta de que necesitan modificación.

4. *Atención a la forma*: se pretende capitalizar las propias tendencias analógicas del aprendiz, presentes en su estilo de aprendizaje. Se inserta en contextos comunicativos que requieren la resolución de problemas en grupo. Se adapta a la precisión que manifiestan estos estudiantes.

(I. Martínez, 2004:618)

En consecuencia, hemos elaborado una secuencia de actividades fundamentadas en la observación, la toma de conciencia a partir de la reflexión autónoma, en donde se pretende dirigir la atención sobre las formas en las que queremos concentrarnos y atendiendo a la necesidad del trabajo en grupo para resolver los problemas.

5.2. Descripción de la estructura en donde va enclavado el material

Este material va enclavado como una secuencia de actividades más de una unidad didáctica cuyo producto final es: “hacer un concurso de relatos breves”. Los contenidos que se van a trabajar en el desarrollo de la unidad didáctica están relacionados con los que se recogen

en los inventarios del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (2006)*. Niveles B1-B2 que se detallan en la siguiente tabla:

(Fig. 16)

1. Objetivos generales:

- *Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad. [v. Objetivos generales 1.3.]*

2. Gramática:

- El sustantivo [v. Gramática 1.]
- El artículo [v. Gramática 3.]
- Los demostrativos [v. Gramática 4.]
- Los posesivos [v. Gramática 5.]
- Presente de indicativo [v. Gramática 9.1.1.]
- Pretérito imperfecto (incluida la descripción), indefinido y pluscuamperfecto de indicativo [v. Gramática 9.1.2., 9.1.3., 9.1.8.]
- Oraciones compuestas por coordinación [v. Gramática 14.]
- Oraciones subordinadas adverbiales [v. Gramática 15.3.]

5. Funciones

- Introducir un hecho [v. Funciones 6.11.]
- Organizar la información [v. Funciones 6.12.]
- Conectar elementos [v. Funciones 6.13.]
- Concluir el relato [v. Funciones 6.26.]

6. Tácticas y estratégicas pragmáticas:

- Mantenimiento del referente y del hilo discursivo [v. Tácticas y estratégicas pragmáticas 1.1.]
- Marcadores del discurso [v. Tácticas y estratégicas pragmáticas 1.2.]
- Deixis espacial [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.3.1.]
- Deixis temporal [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.3.2.]
- Deixis personal [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.3.3.]

7. Géneros discursivos y productos textuales:

- Géneros de transmisión escrita: cuentos adaptados de extensión media (R) [v. Géneros discursivos y productos textuales 1.3.]
- Macrofunción descriptiva: personas [v. Géneros discursivos y productos textuales 3.1.]
- Macrofunción narrativa [v. Géneros discursivos y productos textuales 3.4.]

8. Nociones Generales

Según el tipo de verbo:

- Inicio [v. Nociones generales 4.3.7.]
- Continuación [v. Nociones generales 4.3.9.]
- Finalización [v. Nociones generales 4.3.8.]
- Cambio [v. Nociones generales 4.3.13.]
- Posición [v. Nociones generales 3.2.]
- Existencia [v. Nociones generales 1.1.]
- Cualidad general [v. Nociones generales 1.4.]

9. Nociones específicas

- Individuo: dimensión física [v. Nociones específicas 1.]
- Individuo: dimensión perceptiva y anímica [v. Nociones específicas 2.]
- Literatura [v. Nociones específicas 18.4.]

10. Referentes culturales

- Literatura y pensamiento [v. Referentes culturales 3.1.]

11. Saberes y comportamientos socioculturales

12. Habilidades y actitudes interculturales

13. Procedimientos de aprendizaje

Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (2006). Niveles B1-B2

5.3. Descripción del proceso creativo

Tal y como hemos mencionado, el producto final de la unidad didáctica donde se enclava el material diseñado es realizar un concurso de relatos breves. Hemos escogido este marco para trabajar el uso del artículo como consecuencia del análisis del uso de los artículos en textos narrativos que presentamos más adelante en este trabajo.

El texto seleccionado para reflexionar es el cuento de *Los tres cerditos*, que se ha escogido por las siguientes razones:

- Presenta un vocabulario sencillo con lo cual los alumnos podrán centrarse en el objetivo lingüístico que queremos trabajar.
- Es corto y su estructura es básica y sencilla, es decir, se adapta a las pautas que sugiere el MCER en relación a la comprensión lectora en general: “lee textos sencillos sobre hechos concretos con un nivel de comprensión satisfactorio” (2002:71).
- Es un cuento adaptado por Walt Disney y, por lo tanto, familiar para todos los alumnos.

Por otro lado, la elaboración de las actividades se ha hecho de acuerdo a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos a los que va dirigido este material, tal y como hemos especificado en el primer apartado de este capítulo.

5.4. Descripción de la tipología de materiales y/o actividades

La secuencia de actividades diseñada parte de un texto escrito y, por consiguiente, la primera actividad diseñada es una comprensión lectora que, como tal, cuenta con una actividad de pre-lectura para activar la motivación y los conocimientos previos del alumno. Asimismo, se han elaborado cuatro actividades derivadas que actúan como tarea de lectura.

A partir del mismo texto surge la segunda actividad, que consiste en una reflexión lingüística en la que se plantean cuatro tareas para resolver en grupos y de manera autónoma —o con la ayuda del profesor si fuese necesario—. El objetivo de esta actividad es que los alumnos reflexionen de forma guiada sobre el uso del artículo en el plano textual.

Finalmente, la tarea que se propone para finalizar esta secuencia es una expresión escrita acompañada de una actividad de autoevaluación. La realización de esta tarea se hará por grupos, de modo cooperativo, con lo cual se integra también el trabajo de interacción oral.

El tiempo aproximado para realizar estas actividades es de dos sesiones (de una hora y media cada una).

6. DISEÑO DEL MATERIAL

6.1. Punto de partida

La actividad planteada parte del análisis presentado en el capítulo 2 de este trabajo, concretamente del apartado en el que analizamos los usos y valores del artículo de acuerdo al factor textual.

En este sentido, recuperamos el análisis de Iturrioz Leza (1996:339-386) en relación al uso de los artículos en textos narrativos. Destacábamos en relación a este análisis el concepto de *constancia referencial* (distinción de los tópicos en el texto); y el de *ámbito referencial*, es decir, los sintagmas nominales que dependen del tópico del texto. Recordamos que este autor, en su análisis, concluye que el 79% de los sintagmas nominales determinados del cuento se concentran en sólo siete ámbitos referenciales. Si partimos de esta teoría, pensamos que una propuesta didáctica en este sentido puede facilitar enormemente el trabajo del alumno al decidir qué artículo utilizar en cada caso.

Con el objetivo de comprobar las conclusiones del autor mencionado, en primer lugar, hemos realizado un análisis equivalente al suyo y, para ello, hemos escogido el texto que más adelante utilizaremos en la propuesta de actividad, se trata del cuento de *Los tres cerditos*.

6.1.1. Texto analizado

(Fig. 17)

Los tres cerditos

En el corazón¹ del bosque² vivían tres cerditos³ que eran \emptyset hermanos⁴. El lobo⁵ siempre andaba persiguiéndoles para comérselos. Para escapar del lobo⁶, los cerditos⁷ decidieron hacerse una casa⁸. El pequeño⁹ la hizo de \emptyset paja¹⁰, para acabar antes y poder irse a jugar. El mediano¹¹ construyó una casita¹² de \emptyset madera¹³. Al ver que su hermano¹⁴ pequeño había terminado ya, se dio \emptyset prisa¹⁵ para irse a jugar con él.

El mayor¹⁶ trabajaba en su casa¹⁷ de \emptyset ladrillo¹⁸. –Ya veréis lo que hace el lobo¹⁹ con vuestras casas²⁰– riñó a sus hermanos²¹ mientras éstos se lo pasaban en grande.

El lobo²² salió detrás del cerdito²³ pequeño y él corrió hasta su casita²⁴ de \emptyset paja²⁵, pero el lobo²⁶ sopló y sopló y la casita²⁷ de \emptyset paja²⁸ derrumbó. El lobo²⁹ persiguió también

al cerdito³⁰ por el bosque³¹, que corrió a refugiarse en \emptyset casa³² de su hermano³³ mediano. Pero el lobo³⁴ sopló y sopló y la casita³⁵ de \emptyset madera³⁶ derribó. Los dos cerditos³⁷ salieron pitando de allí. Casi sin \emptyset aliento³⁸, con el lobo³⁹ pegado a los talones⁴⁰, llegaron a la casa⁴¹ del hermano⁴² mayor.

Los tres⁴³ se metieron dentro y cerraron bien todas las puertas⁴⁴ y \emptyset (las) ventanas⁴⁵. El lobo⁴⁶ se puso a dar \emptyset vueltas⁴⁷ a la casa⁴⁸, buscando un sitio⁴⁹ por donde entrar. Con una escalera⁵⁰ larguísima trepó hasta el tejado⁵¹, para colarse por la chimenea⁵². Pero el cerdito⁵³ mayor puso al fuego⁵⁴ una olla⁵⁵ con \emptyset agua⁵⁶. El lobo⁵⁷ comilón descendió por el interior⁵⁸ de la chimenea⁵⁹, pero cayó sobre el agua⁶⁰ hirviendo y se escaldó.

Escapó de allí dando unos terribles aullidos⁶¹ que se oyeron en todo el bosque⁶². Se cuenta que nunca jamás quiso comer \emptyset cerdito⁶³.

Extraído y adaptado de <http://personales.mundivia.es/ltera/cuentos/cerditos.htm>

6.1.2. Análisis

Hemos hallado un total de 63 sustantivos en todo el texto. En la tabla que mostramos a continuación podemos observar la cantidad de sustantivos determinados, indeterminados y con artículo \emptyset que hemos encontrado en el texto.

Se han tenido en cuenta los posesivos y dado que el significado que nos aportan es identificable con el de los artículos determinados. No se han tenido en cuenta los artículos cuando funcionan como pronombres salvo en el caso que lo hagan como sustitutos del nombre y acompañen a un adjetivo, por ejemplo “el pequeño” (cuando se refiere al hermano pequeño), dado que consideramos que merecen la misma atención que los artículos. Tampoco se ha tenido en cuenta el artículo en la construcción temporal “al ver”.

(Fig. 18)

Total

NÚM.	DETERMINADOS	INDETERMINADOS	CERO (\emptyset)
1	En <u>el corazón</u> ¹	<u>tres cerditos</u> ³ .	\emptyset <u>hermanos</u> ⁴
2	<u>del bosque</u> ²	<u>una casa</u> ⁸ .	(de) \emptyset <u>paja</u> ¹⁰
3	<u>El lobo</u> ⁵	<u>una casita</u> ¹²	(de) \emptyset <u>madera</u> ¹³

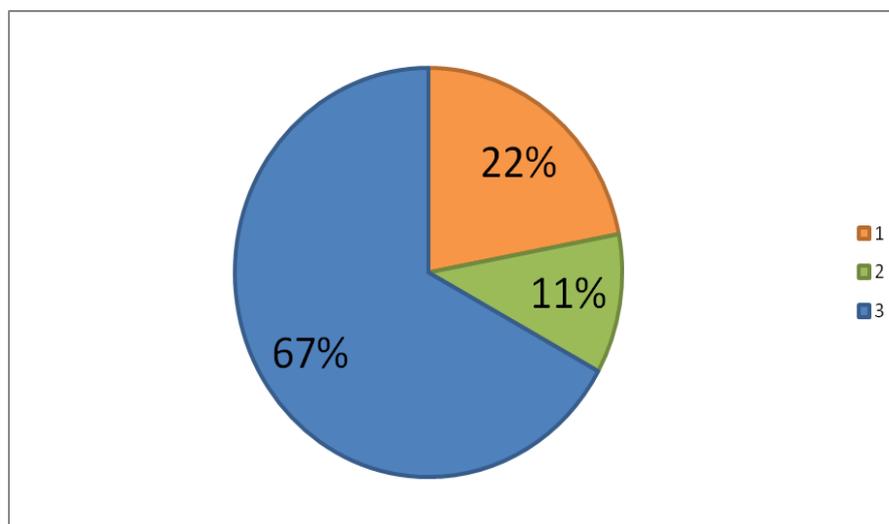
4	del <u>l</u> obo ⁶	<u>un</u> sitio ⁴⁹	(darse) Ø prisa ¹⁵
5	<u>l</u> os cerditos ⁷	Con <u>una</u> escalera ⁵⁰	(de) Ø ladrillo ¹⁸
6	<u>E</u> l pequeño ⁹	<u>una</u> olla ⁵⁵	(de) Ø paja ²⁵
7	<u>E</u> l mediano ¹¹	<u>unos</u> terribles aullidos ⁶¹	(de) Ø paja ²⁸
8	<u>su</u> hermano ¹⁴ pequeño		(en) Ø casa ³²
9	<u>E</u> l mayor ¹⁶		(de) Ø madera ³⁶
10	en <u>su</u> casa ¹⁷		Ø aliento ³⁸
11	<u>e</u> l lobo ¹⁹		Ø (las) ventanas ⁴⁵
12	con <u>v</u> uestras casas ²⁰		dar Ø vueltas ⁴⁷
13	<u>s</u> us hermanos ²¹		con Ø agua ⁵⁶
14	<u>E</u> l lobo ²²		(comer)Ø cerdito ⁶³
15	<u>e</u> l cerdito ²³ pequeño		
16	<u>su</u> casita ²⁴		
17	<u>e</u> l lobo ²⁶		
18	<u>la</u> casita ²⁷		
19	<u>E</u> l lobo ²⁹		
20	<u>a</u> l cerdito ³⁰		
21	por <u>e</u> l bosque ³¹		
22	de <u>su</u> hermano ³³ mediano		
23	<u>e</u> l lobo ³⁴		
24	<u>la</u> casita ³⁵		
25	<u>Los</u> dos cerditos ³⁷		
26	con <u>e</u> l lobo ³⁹		
27	a <u>l</u> os talones ⁴⁰		
28	a <u>la</u> casa ⁴¹		
29	del <u>h</u> ermano ⁴² mayor.		
30	<u>Los</u> tres ⁴³		
31	todas <u>l</u> as puertas ⁴⁴		
32	<u>E</u> l lobo ⁴⁶		
33	a <u>la</u> casa ⁴⁸		
34	<u>e</u> l tejado ⁵¹		
35	por <u>la</u> chimenea ⁵²		

36	<u>el</u> cerdito ⁵³ mayor		
37	(poner a) <u>el</u> fuego ⁵⁴		
38	<u>El</u> lobo ⁵⁷		
39	por <u>el</u> interior ⁵⁸		
40	de <u>la</u> chimenea ⁵⁹		
41	sobre <u>el</u> agua ⁶⁰		
42	<u>el</u> bosque ⁵⁹ .		

En el gráfico siguiente, mostramos el porcentaje de artículos según sean (1) determinados, 67%, (2) indeterminados, 11%, o (3) cero, 22%. Como se puede observar, más de la mitad de los sintagmas nominales en el texto son determinados.

(Fig. 19)

Total de sustantivos en el texto



La última tabla muestra los cuatro tópicos principales del texto (dónde, quién y qué) y su recurrencia en éste. Asimismo incluimos el número de sustantivos que se encuentran en el *ámbito referencial* de cada tópico y especificamos el tipo de artículo que los determina. El total de sustantivos que son tópicos o pertenecen al ámbito referencial de los cuatro tópicos

son 47, es decir, el 74% de los sintagmas nominales que aparecen en el texto —89% de los cuales son determinados—.

“Las casas de los cerditos” forman parte del ámbito referencial de los cerditos. De todos modos, las consideramos como tópico porque son uno de los temas principales en el argumento del cuento.

(Fig. 20)

Tabla de tópicos

TÓPICOS	Veces que aparece en el texto	Artículo que lo determina	Ámbito referencial	Tipo de artículo que lo determina
El bosque	3	3 determinados	1	1 determinado
El lobo	10	10 determinados	0	--
Los cerditos	15	13 determinados 1 indeterminado 1 artículo Ø	1	1 determinado
Las casas de los cerditos	9	7 determinados 2 indeterminados	8	7 determinados 1 artículo Ø
TOTAL: 47 42 determinados 2 indeterminados 2 artículo Ø	37	33 determinados 3 indeterminados 1 artículo Ø	10	9 determinados 1 artículo Ø

6.1.3. Conclusiones

Las conclusiones a las que llegamos después de este análisis son las siguientes:

- Como hemos visto, los tópicos y los sustantivos que pertenecen al ámbito referencial de éstos, en casi todos los casos en los que aparecen, son sustantivos determinados, ya que mayoritariamente se refieren a información “accesible” para el lector (Garachana, 2009:2). Si los alumnos son capaces de distinguirlos como tales podrán utilizar el artículo determinado correctamente.

- El artículo indeterminado aparece escasamente en el texto. Se usa para presentar una información nueva, como en:

a) “Para escapar del lobo⁶, los cerditos⁷ decidieron hacerse una casa⁸”.

Sin embargo, puede causar confusión en ejemplos como el siguiente:

c) “El lobo⁴⁶ se puso a dar \emptyset vueltas⁴⁷ a la casa⁴⁸, buscando un sitio⁴⁹ por donde entrar”.

Este ejemplo también podría funcionar si cambiásemos el artículo indeterminado por un artículo determinado, “(...) buscando el sitio⁴⁹ por donde entrar”, y estaríamos frente a un cambio de significado y de intención del autor.

- Los casos de artículo \emptyset se dan principalmente con complementos de nombre precedidos de la preposición “de”, casos de expresiones fijadas “darse \emptyset prisa¹⁵” o “dar \emptyset vueltas⁴⁷” y otros pocos casos.

Hemos demostrado, por lo tanto, la relevancia de prestar atención al conjunto del texto para acercarnos al uso del artículo. El análisis que propone Iturrioz Leza facilita la reflexión en torno al uso del artículo. Nuestro objetivo ahora es encontrar una manera didáctica para poder acercar estas conclusiones a los alumnos y generar una reflexión que los ayude a escoger qué artículo utilizar en cada caso.

6.2. Secuencia de actividades

6.2.1. Comprensión lectora



Fíjate en las imágenes siguientes, ¿las reconoces?



¿Qué ves en estas imágenes?

¿Sabes a qué cuento pertenecen?

¿Quiénes son los protagonistas de este cuento?



Lee el cuento y comenta las preguntas que encontrarás a continuación con tu compañero.

Los tres cerditos

- 1** En el corazón del bosque vivían tres cerditos que eran \emptyset hermanos. El lobo siempre andaba persiguiéndolos para comérselos. Para escapar del lobo, los cerditos decidieron hacerse una casa⁸. El pequeño la hizo de \emptyset paja, para acabar antes y poder irse a jugar.
- 5** El mediano construyó una casita de \emptyset madera. Al ver que su hermano pequeño había terminado ya, se dio \emptyset prisa para ir a jugar con él.

El mayor trabajaba en su casa de \emptyset ladrillo. –Ya veréis lo que hace el lobo con vuestras casas– riñó a sus hermanos mientras éstos se

- 10** lo pasaban en grande.

El lobo salió detrás del cerdito pequeño y él corrió hasta su casita de \emptyset paja, pero el lobo sopló y sopló y la casita de \emptyset paja derrumbó. El lobo persiguió también al cerdito por el bosque, que corrió a refugiarse en \emptyset casa de su hermano mediano. Pero el lobo

15 sopló y sopló y la casita de \emptyset madera derribó. Los dos cerditos salieron pitando de allí. Casi sin \emptyset aliento, con el lobo pegado a los talones, llegaron a la casa del hermano mayor.

Los tres se metieron dentro y cerraron bien todas las puertas y las ventanas. El lobo se puso a dar \emptyset vueltas a la casa, buscando un

20 sitio por donde entrar. Con una escalera larguísima trepó hasta el tejado, para colarse por la chimenea. Pero el cerdito mayor puso al fuego una olla con \emptyset agua. El lobo comilón descendió por el interior de la chimenea, pero cayó sobre el agua hirviendo y se escaldó.

- 25** Escapó de allí dando unos terribles aullidos que se oyeron en todo el bosque. Se cuenta que nunca jamás quiso comer \emptyset cerdito.

a. ¿Dónde ocurre este cuento? ¿Quiénes son los personajes principales?

b. Cuál de estas características describe mejor el carácter de cada uno de los cerditos. ¿Por qué?

- Yo creo que el cerdito mayor es muy organizado porque prefiere terminar su casa antes de ir a jugar.
- Pues yo pienso que...

organizado
vago
buen/mal hermano
juguetón
envidioso
trabajador
comprensivo
responsable
impaciente

c. ¿Cuál es la moraleja de este cuento?

d. ¿Cuál de estos refranes crees que define mejor la moraleja de este cuento? ¿Por qué?

Al que madruga Dios le ayuda, si madruga con buen fin.

Echar por el atajo no siempre ahorra trabajo.

Al trabajo no llego porque estoy cojo, pero voy a la taberna poquito a poco.

Antes que acabes, no te alabes.

6.2.2. Reflexión lingüística

a. Las palabras que hemos subrayado en el texto:

¿Qué tipo de palabras son?

_____.

¿Qué características tienen este tipo de palabras?

En la mayoría de los casos, van acompañadas por un _____.

b. En la página anterior hemos respondido a las preguntas: ¿Dónde ocurre este cuento? ¿Quiénes son los personajes principales? Fíjate en el artículo que va delante, en la mayoría de los casos, de estos sustantivos, ¿cuál es?:

“En el corazón del bosque vivían tres cerditos que eran \emptyset hermanos. El lobo siempre andaba persiguiéndoles para comérselos. Para escapar del lobo, los cerditos decidieron hacerse una casa⁸. El pequeño la hizo de paja, para acabar antes y poder irse a jugar. El mediano construyó una casita de madera. Al ver que su hermano pequeño había terminado ya, se dio prisa para ir a jugar con él.”



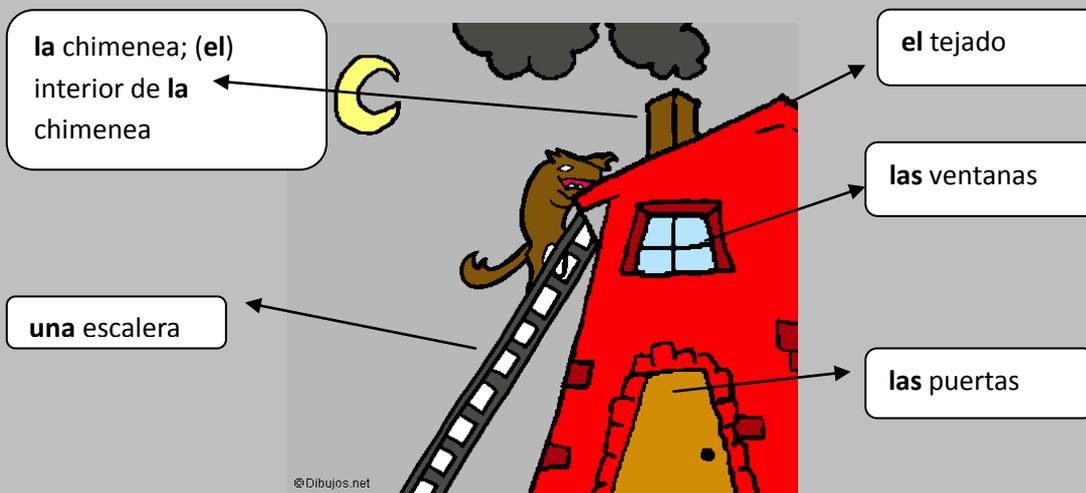
El artículo que va delante de los personajes principales del texto es el _____.

Como puedes ver hay excepciones. Puedes explicar por qué en estos tres casos utilizamos el artículo \emptyset ?

- *Vivían tres cerditos:*
- *Eran hermanos:*
- *Al ver que su hermano pequeño había terminado ya...:*

c. Fíjate ahora en las siguientes oraciones:

1. “Los tres se metieron dentro y cerraron bien todas las puertas y las ventanas”
2. “Con una escalera larguísima trepó hasta el tejado, para colarse por la chimenea”
3. “El lobo comilón descendió por el interior de la chimenea”
4. “Pero el cerdito mayor puso al fuego una olla con \emptyset agua.”



- ¿Por qué crees que en los ejemplos 1/2/3 algunas partes de la casa llevan el artículo determinado y en cambio “una escalera” no? Piensa en ello con la ayuda del dibujo anterior.

- ¿Ocurre lo mismo con el ejemplo 4?

d. Ahora fíjate en las construcciones siguientes. ¿Tienen algo en común estos sustantivos?

“El pequeño la hizo de Ø paja (...)”.

“El mediano construyó una casita de Ø madera”.

“El mayor trabajaba en su casa de Ø ladrillo”.

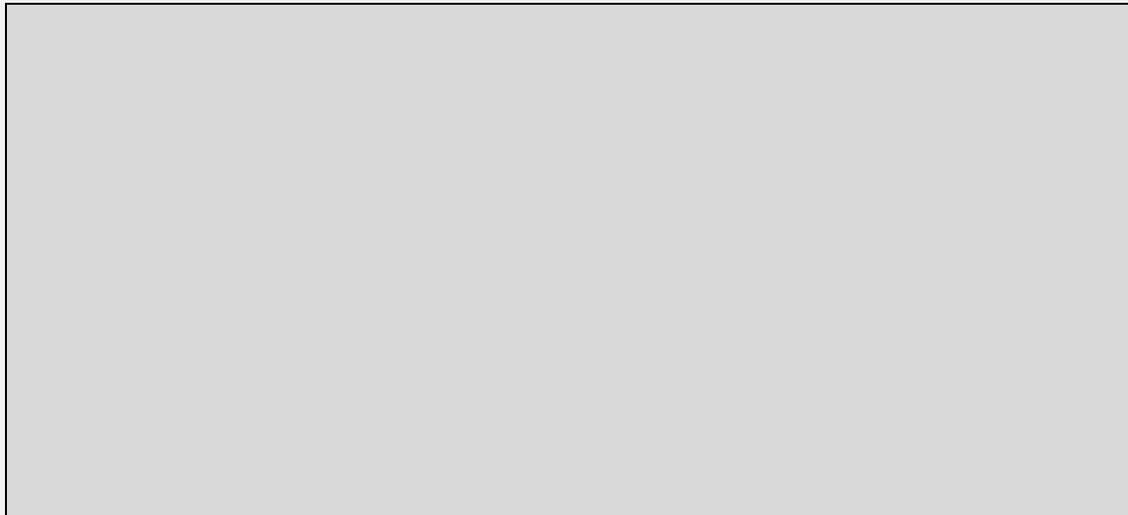
“Pero el cerdito mayor puso al fuego una olla con Ø agua”.

“Casi sin Ø aliento, con el lobo pegado a los talones (...)”.

“Se cuenta que nunca jamás quiso comer Ø cerdito”.

6.2.3. Producción

a. Ahora, inventad un final distinto para el cuento de *Los tres cerditos*. Votaremos el más original. Tened en cuenta las reflexiones que acabamos de hacer.



b. Antes de leer el cuento a tus compañeros repasad el texto de acuerdo con el siguiente cuadro:

- El artículo que hemos utilizado delante de todos los sustantivos que son **tópicos /temas principales** del texto es el _____.
- Todos los sustantivos que **se relacionan o son parte de los tópicos** del texto van acompañados del artículo _____.
- Cuando presentamos un sustantivo **por primera vez** utilizamos el artículo _____.
- El artículo que acompaña sustantivos que **no tienen valor referencial** es el _____.

7. DISCUSIÓN

Hemos diseñado una secuencia de actividades compuesta de tres actividades principales: comprensión lectora, reflexión sobre la lengua y, como tarea, una composición escrita. Esta tarea, como hemos mencionado, funciona como tarea derivada de una unidad didáctica cuyo producto final es: “hacer un concurso de relatos breves”.

Las tres actividades se han elaborado considerando las conclusiones de los análisis llevados a cabo en este trabajo y por las siguientes razones principales:

- De acuerdo al estilo de aprendizaje del alumnado japonés, es decir, se han creado unas actividades que inducen a la observación, a la reflexión autónoma, a la toma de conciencia y al trabajo en grupo. Esto es, a partir de una comprensión lectora se pide al alumno que resuelva —individualmente o en grupo— una serie de cuestiones relacionadas con distintos usos del artículo y que observe los ejemplos extraídos del texto para realizar una reflexión autónoma. A partir de esta reflexión se pretende que los alumnos tomen conciencia de algunos usos del artículo en español. Por último, los alumnos deben realizar un trabajo en grupo.
- Según Fernández López, el error más común entre estudiantes japoneses es el que afecta a la regla “que pide la presencia del artículo determinado para los nombres que han sido ya actualizados o están delimitados claramente en el contexto” (1991:393).

En este sentido y de acuerdo con el análisis presentado en el apartado “Punto de partida” (capítulo 6), las actividades de reflexión lingüística tienen como objetivo principal que los estudiantes se den cuenta de que la mayor parte de los sustantivos del texto son determinados.

7.1. Comprensión lectora

El objetivo general de las actividades de comprensión lectora es “desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de mensajes escritos” (Giovannini *et al.*, 1996:25). Por lo tanto, hemos decidido trabajar a partir de un texto de comprensión lectora porque la adquisición del uso del artículo en español depende, en gran parte, de la correcta interpretación que el alumno haga del texto. Por lo tanto, creemos relevante el trabajo a partir de textos escritos como primer paso en la reflexión en el plano textual del uso del artículo.

En primer lugar, la actividad se contextualiza con una serie de imágenes del cuento de *Los tres cerditos*. La muestra de estas imágenes sirve como actividad de pre-lectura y tiene los siguientes objetivos:

- Despertar el interés y la motivación para la lectura.
- Activar los conocimientos previos: situar al alumno.
- Comentar el vocabulario que aparece en las imágenes.

(Giovanni *et al.* 1996:32)

En el caso que los alumnos no estén familiarizados con el texto se les puede pedir que hagan hipótesis sobre lo que ocurre en el cuento. Por ejemplo, se les puede preguntar: *¿Quién es el malo?, ¿Qué quiere?, ¿Quién es el bueno?*

A continuación, se pide a los alumnos que lean el texto y como tarea de lectura se plantean tres preguntas para ser resueltas en pequeños grupos. La primera pregunta, (a), tiene como objetivo localizar los tópicos del texto (el bosque, el lobo y los tres cerditos), respuesta que nos servirá para una posterior reflexión sobre el uso del artículo en la actividad siguiente. La segunda pregunta, (b), pretende detectar si los alumnos han comprendido el contenido general del cuento, para ello, tienen que relacionar los adjetivos que se les proponen con el

carácter de cada uno de los cerditos. La tercera pregunta, (c), tiene la finalidad, también, de comprobar si los alumnos han entendido el contenido general del texto.

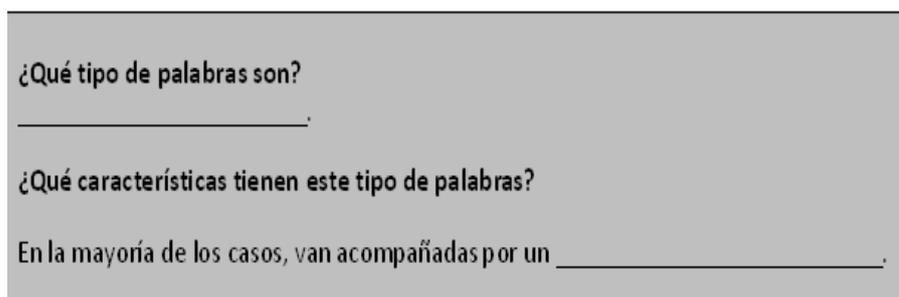
Finalmente, en (d), se propone a los alumnos una serie de refranes para que comenten entre ellos cuál se ajusta mejor al contenido del texto y trabajar, así, el componente cultural. Es probable que los alumnos tengan algún problema de vocabulario en este punto por lo que se les puede animar a usar el diccionario. También se les puede animar a compartir refranes de su país de origen.

7.2. Reflexión lingüística

Esta etapa consta de cuatro apartados. Empezamos proponiendo a los alumnos que reconozcan las palabras subrayadas en el texto. Para usar de modo adecuado el artículo es importante detectar que acompaña siempre a un sustantivo (o elemento sustantivado). Por lo tanto, esta primera pregunta de la etapa de reflexión pretende situar o concentrar al alumno en el objeto de reflexión: el artículo (determinado, indeterminado, Ø) como categoría que acompaña a un sustantivo.

(Fig. 22)

a. Las palabras que hemos subrayado en el texto:



¿Qué tipo de palabras son?
_____.

¿Qué características tienen este tipo de palabras?

En la mayoría de los casos, van acompañadas por un _____.

El profesor puede aprovechar en este punto para preguntar a los alumnos qué saben sobre los artículos. De este modo, constatamos cuáles son sus conocimientos previos y qué creencias tienen sobre el aprendizaje-enseñanza de esta categoría gramatical. Es importante no perder de vista en este punto la función principal del artículo tal y como la presentamos en el segundo capítulo de nuestro trabajo: “señalar si el sustantivo ya ha aparecido en ese pequeño mundo que es la comunicación entre dos personas o si se trata de su primera aparición” (Matte Bon, 2011:199).

En el apartado (b) pretendemos que el alumno vuelva a los tópicos que hemos designado en la primera pregunta de la comprensión lectora y tome conciencia de que los tópicos del texto suelen ir acompañados por el artículo determinado. Es importante poner atención en el hecho de que consideramos tópicos a todos los sustantivos que hacen referencia a los cerditos. Para ello se presenta junto con el primer párrafo del texto una imagen de los tres cerditos, a partir de las flechas señaladas se pretende que los alumnos vean gráficamente todas las referencias a los cerditos.

(Fig. 23)

“En el corazón del bosque vivían tres cerditos que eran \emptyset hermanos. El lobo siempre andaba persigiéndoles para comérselos. Para escapar del lobo, los cerditos decidieron hacerse una casa⁸. El pequeño la hizo de paja, para acabar antes y poder irse a jugar. El mediano construyó una casita de madera. Al ver que su hermano pequeño había terminado ya, se dio prisa para ir a jugar con él.”

El artículo que va delante de los personajes principales del texto es el _____.

Esta reflexión se plantea para paliar el error más común en el uso del artículo —y contrariamente, uno de los usos más habituales— entre los estudiantes japoneses, que es, como se ha especificado más arriba: “la presencia del artículo determinado para los nombres que han sido ya actualizados o están delimitados claramente en el contexto” (Fernández López, 1991:393). Por lo tanto, con esta reflexión pretendemos que el alumno, que es capaz de distinguir los tópicos o los “actores principales” del texto dada la universalidad de este concepto, tome conciencia de que son —y tienen que ser— determinados.

Las tres excepciones con las que nos encontramos en este ejercicio pretenden servir al alumno para recordar los siguientes casos:

- “Vivían tres cerditos”: Es la primera vez que mencionamos a los cerditos. Por lo tanto, podríamos usar también “unos”. Sin embargo, nos interesa especificar que eran 3 y por eso usamos el numeral.

- “Eran hermanos”: Es un caso especial del uso del artículo tal como lo explica Matte Bon (2011:208): “se emplea + Ø + sustantivo/adjetivo para clasificar simplemente el sujeto, señalando que pertenece al grupo al que se refiere el sustantivo, o que tiene las características descritas por el adjetivo”. Puede recordarse al alumno que es el mismo caso de cuando emitimos un enunciado tipo: “Es ingeniero”. También puede trabajarse en contraste:

- “Eran Ø hermanos”.
- “Eran **unos** hermanos que vivían al lado de mi casa” [cuando además de clasificar al sujeto, también lo identificamos (Matte Bon, 2011:208), hablamos de unos hermanos concretos].
- “Eran **los** hermanos que vivían al lado de mi casa” [2ª mención/ “se presupone la existencia de los elementos en cuestión” (Matte Bon, 2011:209)].

- “Al ver que su hermano pequeño había terminado ya...”: Éste es otro de los casos especiales que también trata Matte Bon: “El posesivo antepuesto al sustantivo nunca puede llevar artículo, puesto que por sí solo ya es un determinante del sustantivo” (2011:207). Aprovechamos en este punto para destacar que este mismo proceso ocurre con diversos sustantivos en el texto.

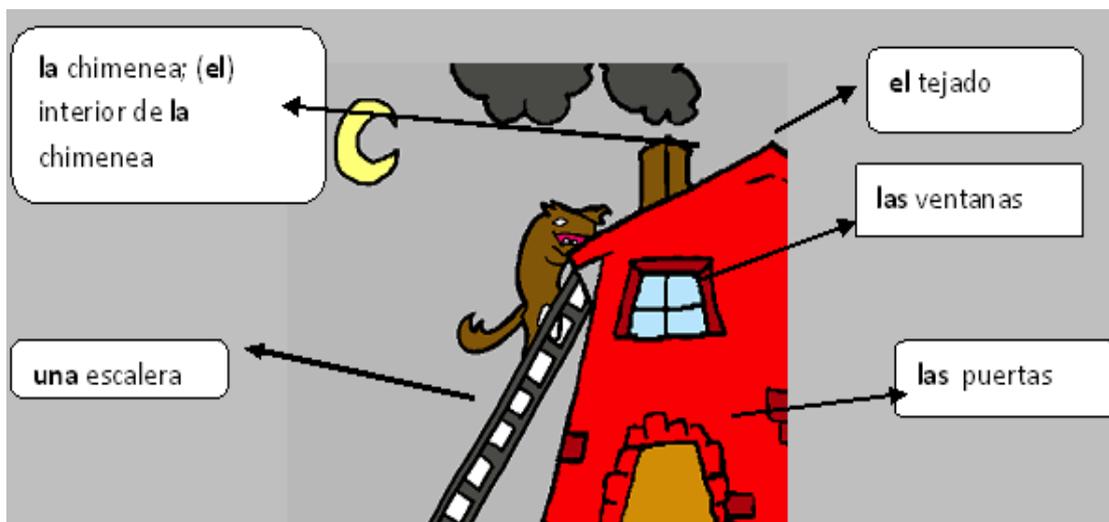
A continuación, en (c), presentamos una reflexión que tiene como finalidad que los alumnos observen que los sustantivos que pertenecen al ámbito referencial de los tópicos van precedidos del artículo determinado —aunque sea la primera vez que se mencionan en el texto—. En este sentido, nos referimos a las casitas de los cerditos como tópico del texto, a partir de las oraciones propuestas y del dibujo que las acompaña, pretendemos que los alumnos tomen consciencia de que todas aquellas partes inherentes a la casa llevan artículo determinado, mientras que las que no lo son, como la escalera, necesitan el artículo indeterminado en la primera mención.

Esta actividad se plantea de un modo gráfico con el fin de facilitar la reflexión autónoma y porque nos parece un modo menos abstracto de presentar este uso de los artículos definidos e indefinidos para alumnos que no tienen el mismo referente en su lengua materna.

(Fig. 24)

1. "Los tres se metieron dentro y cerraron bien todas las puertas y las ventanas"
2. "Con una escalera larguísima trepó hasta el tejado, para colarse por la chimenea"
3. "El lobo comilón descendió por el interior de la chimenea"
4. "Pero el cerdito mayor puso al fuego una olla con Ø agua."

(Fig. 25)



Otro ejemplo del mismo caso pero que no se refleja en la imagen anterior es: "Pero el cerdito mayor puso al fuego una olla con Ø agua." En este caso "al fuego" se puede considerar como parte inherente a la casa: en todas las casas suele haber un lugar donde poner una olla "al fuego", ya sea en la chimenea o en los fogones. Sin embargo "una olla" es indeterminado en tanto que no ha aparecido con anterioridad en el texto y funciona como "ejemplificación de la categoría total a la que pertenece" (Matte Bon, 2011:216). Para facilitar la comprensión de este concepto puede comentarse el significado que tomaría la frase si utilizásemos el artículo determinado en el caso de primera mención "puso al fuego la olla": significaría que sólo hay una olla en casa.

En (d), se propone una reflexión sobre los ejemplos en los que el artículo es Ø. Éste es uno de los puntos más complejos, sin embargo, visto desde la perspectiva de un hablante japonés, es el único punto en el que ambas lenguas coinciden. Lo que se trata que el alumno observe con estos ejemplos es que los sustantivos que no son ni determinados ni

indeterminados no tienen valor referencial, “remiten directamente a un concepto” (Matte Bon, 2011:214), es decir, según el mismo autor, cuando usamos el artículo Ø “interesa mucho más el concepto expresado por el sustantivo, que la realidad extralingüística a la que remite dicho concepto” (Matte Bon, 2011:215). En este caso, la reflexión puede hacerse a modo de contraste añadiendo el artículo determinado e indeterminado a las oraciones y explorar entre todos las diferencias.

Finalmente, se puede mencionar que hay dos casos de locuciones verbales tipo “darse *alguien* prisa” (5) “dar vueltas” (15) que, en general, funcionan con artículo Ø. Sin embargo, la explicación coincide con los casos anteriores.

7.3. Producción

Esta etapa consta de dos partes interrelacionadas. En primer lugar, los alumnos tienen que inventar, por grupos, un final distinto para el cuento, tarea que sirve tanto de comprobación —al profesor para observar si los alumnos han comprendido las reflexiones realizadas— como para trabajar la habilidad de expresión escrita.

Como se ha comentado, el alumnado japonés se siente cómodo con el trabajo cooperativo, además, creemos firmemente que el trabajo en grupo es enriquecedor para la mayoría de los estudiantes. En este caso concreto, se generará una reflexión conjunta sobre qué artículos utilizar en el texto elaborado, asimismo, se originarán dudas sobre los usos del artículo que permitirán al profesor reflexionar sobre el planteamiento de reflexiones futuras.

Además, la actividad consta de un apartado de autoevaluación, cuyo objetivo es que los estudiantes tengan en cuenta la reflexión realizada, y es por ello por lo que se les propone que analicen el texto elaborado teniendo en cuenta los tres puntos más importantes sobre los cuales se ha trabajado:

- El uso del artículo determinado delante de los tópicos del texto.
- El uso del artículo determinado como acompañante de todos los sustantivos relacionados con los tópicos del texto.
- El uso del artículo indeterminado para sustantivos que aparecen por primera vez en el texto (y no pertenecen al ámbito diferencial de los tópicos).
- El uso del artículo Ø frente sustantivos que no tienen valor referencial.

Entendemos que esta reflexión es un tanto ambiciosa, aunque no debemos perder de vista el análisis realizado en la primera parte de este ejercicio. Recordamos que alrededor del 68% de los sustantivos del texto —y nos atrevemos a decir, de cualquier texto narrativo— son determinados. Es decir, nuestro objetivo principal tiene que ser que los alumnos pierdan el miedo a usar el artículo determinado dado que son capaces de detectar los tópicos del texto y sus referentes.

8. CONCLUSIONES

El uso del artículo en español es uno de los temas más debatidos entre los lingüistas y, en consecuencia, su sistematización en el aula de ELE se revela altamente compleja. Por lo tanto, dado el creciente número de alumnos con lenguas maternas con un sistema de determinación distinto al español, es necesario preparar actividades que tengan en cuenta la naturaleza de la L1 de estos estudiantes. Asimismo, los profesores deben estar preparados para resolver las posibles dudas que se generen al respecto.

En este sentido, los materiales didácticos de los que disponemos carecen de reflexiones lingüísticas y de actividades concretas sobre la utilización del artículo tanto a nivel micro como macrotectual. Sin embargo, la frecuencia de uso de esta categoría gramatical en nuestra lengua es muy considerable y no puede ser pasada por alto, además, afecta a la construcción de las oraciones más sencillas.

Nuestra propuesta, dirigida a estudiantes con el japonés como L1, se sustenta en el hecho que el dominio de las reglas gramaticales en relación al uso del artículo es de una gran dificultad; y en que el entendimiento de éstas requiere un nivel de abstracción todavía más complejo para alumnos que no tienen un punto de referencia en su lengua materna.

En consecuencia, tomamos el texto como unidad de comunicación en el cual el artículo desarrolla un papel relevante en relación a la progresión de la información —concepto lingüístico universal—. Además, el texto dota al alumno de un contexto sobre el cual se

pueden realizar una serie de reflexiones sobre las relaciones que se establecen tanto en éste como con el mundo exterior, que lo ayudarán a sistematizar el uso del artículo, al menos, en un contexto determinado.

Proponemos también que, dada la alta frecuencia del uso del artículo en español, los profesores puedan apoyarse y crear actividades sencillas a partir de cualquier texto que se use en el aula. Tan sólo se trata de destacar e intentar sistematizar los usos del artículo más frecuentes en la globalidad del texto.

Nuestro diseño es, no obstante, una primera aportación para futuras propuestas en las que se trabaje con distintos tipos de texto, así como a partir de textos orales y/o a través de la interacción oral. Así pues, queda por delante un largo recorrido de investigación y propuestas didácticas en este campo.

BIBLIOGRAFIA

1. Bibliografía consultada y citada

- Alarcos Llorach, E. (1970). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Aoto, Yasuo (1993). *Nippon: The Land and its People*. Japan: Nippon Steel Human Resources Development Co., Ltd.
- Ballesteros, C. y Llobera M. (2006). Apuntes de la asignatura *Métodos de investigación*. Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera 2009. UB Virtual (paper).
- Company, C. (Drtora.) (2006-2009). *Sintaxis histórica de la lengua española*. Vol. 1. México : Universidad Nacional Autónoma de México : Fondo de Cultura Económica, cop.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. [En línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 24 de mayo de 2010].
- Fernández López, S. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Garachana, Mar (2008). Gramática y pragmática en el uso del artículo en español. *MarcoELE Revista didáctica de ELE*. [en línea] Documento disponible en <http://marcoele.com/num/7/02e3c09b2d0c6c504/garachana.pdf> [Consulta 22 de setiembre 2011].
- Garachana, Mar (2009). Apuntes de la asignatura *Gramática descriptiva*. Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera 2009 (paper).
- Garachana, Mar (2011). Construcciones gramaticales y empleo del artículo en español. *Español actual*. (en prensa)
- Giovannini, A., Martín Peris, E, Rodríguez, M., y Simón, T. (1996). *Profesor en acción 3*. Madrid: Edelsa.

- Heine, J. (1998). *Definiteness predictions for Japanese noun phrases*. Comunicación presentada en *Proceedings of the 36th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and 17th International Conference on Computational Linguistics: COLING/ACL-98*, 519–525. [en línea] Documento disponible en <http://acl.ldc.upenn.edu/C/C98/C98-1082.pdf> [Consulta 22 de noviembre 2011].
- Hinds, J. (1983). Topic continuity in Japanese. En T. Givón (ed.). *Topic continuity in discourse: a quantitative cross-language study* (pp. 43-94). Ámsterdam: John Benjamins.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1 y B2*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Iturrioz Leza, J.L. (1996). Los artículos y la operación de determinación. En I. Bosque (ed.). *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española* (pp. 339-386). Madrid: Visor Libros.
- Leonetti, M. (1990). *El artículo y la referencia*. Madrid. Taurus, cop.
- Leonetti, M. (1999a). El artículo. En Bosque, I. y Demonte, V. (drtors.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1 (pp. 787-890). Madrid: Espasa Calpe.
- Leonetti, M. (1999b). *Los determinantes*. Madrid: Arco/Libros, cop.
- Lin, Tzu-Ju. 2003. *La adquisición y el uso de artículos por alumnos chinos*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá. [En línea] Documento disponible en <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/2-Semestre/TZU-JU.html> [Consulta 15 diciembre 2010].
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática Comunicativa del español. De la lengua a la idea. Tomo 1* (nueva edición revisada). Madrid: Edelsa, 2011.
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *Red Electrónica de Didáctica de Español como Lengua Extranjera (redELE)*. [En línea]. Documento disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3 [Consulta: 15 de abril de 2010].
- Martín Peris, E. (Coord.) et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Alcobendas: SGEL.
- Martínez, I. (2002). *Interculturalidad desde la perspectiva docente e investigadora: el estilo de aprendizaje del estudiante japonés de ELE*. Comunicación presentada en

- Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE. El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad (pp. 609-620). Murcia, octubre. [en línea] Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0609.pdf [Consulta 22 de mayo 2011].
- Montero, S. (2011). [El artículo y otros fantasmas del nombre](#). *Red Electrónica de Didáctica de Español como Lengua Extranjera (redELE)*. [En línea] Documento disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_04Montero.pdf?documentId=0901e72b80dcd6 [Consulta 22 de diciembre 2011].
 - Morimoto, Y. (2011). *El artículo en español*. España: Edhasa (Castalia).
 - Perelló, J.L. (2010). Diferencias en la estructura textual del japonés y el español: su influencia en la traducción. *ONOMAZÉIN Revista semestral de Lingüística, Filología y Traducción de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile* 22: 195-226. [en línea] Documento disponible en <http://www.onomazein.net/22/08-PERELLO.pdf> [Consulta 22 de diciembre 2011].
 - Pérez Bouza, J.A. (1995): *El artículo y el “aparato” referencial*. Comunicación presentada en XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (pp. 549-557). Valladolid: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Valladolid.
 - Pérez Bouza, J.A. (1997): *El artículo y otros marcadores discursivos: un ejemplo práctico*. Comunicación presentada en XIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (pp. 629-638). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
 - Prado Ibán, M. E. (1998). *Gramática y conversación: la actualización del sustantivo*. Comunicación presentada en Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática (pp. 673-680). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. [En línea] Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0676.pdf [Consulta 22 de setiembre 2011].
 - Saito, A. (2005). *Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses*. Memoria de máster. Universidad de Salamanca. [En línea] Documento disponible en <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/saito.shtml> [Consulta 15 diciembre 2010].

- Saito A. (2010). Mòdul I: L'origen i les varietats de la llengua japonesa. En López Ll. (coord.). *Japonès I: Introducció a la llengua i l'escriptura japoneses* (pp. 7-50). Barcelona: UOC.
- Ueda, H. (1994). Aproximación translingual a la lengua española. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española* 1: 157-172. [en línea] Documento disponible en http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/7334/1/aproximacion_ueda_REALE_1994.pdf [Consulta 22 de diciembre 2011].

2. Manuales de ELE analizados

- Arbonés, C., López, E., Llobera M., y González, V. (2005). *Así me gusta I*. Madrid: enClave-ELE.
- Arbonés, C., López, E., Llobera M., y González, V. (2005). *Así me gusta I. Cuaderno de actividades*. Madrid: enClave-ELE.
- Arbonés, C., López, E., Llobera M., y González, V. (2005). *Así me gusta I. Libro del profesor*. Madrid: enClave-ELE.
- Arbonés, C., López, E., Llobera M., González, V., y Montmany, B. (2005). *Así me gusta 2*. Madrid: EnClave-ELE.
- Arbonés, C., López, E., Llobera M., González, V., y Montmany, B. (2005). *Así me gusta 2. Cuaderno de actividades*. Madrid: EnClave-ELE.
- Arbonés, C., López, E., Llobera M., González, V., y Montmany, B. (2005). *Así me gusta 2. Libro del profesor*. Madrid: EnClave-ELE.
- Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Soriano, C., y Sans N. (Coord.) (2005). *Aula internacional 1*. Barcelona. Difusión.
- Conejo, E., Tonnelier, B., y Garmendia, A. (Coord.) (2008). *Cuadernos de gramática española A1*. Barcelona. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2004). *Aula 3*. Barcelona. Difusión.
- García, E. y Sans N. (Coord.) (2004). *Aula 3. Libro del profesor*. Barcelona. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., y Soriano, C. (2005). *Aula 4*. Barcelona. Difusión.
- Garrido, P., Ginés, I., y Sans N. (Coord.) (2005). *Aula 4. Libro del profesor*. Barcelona. Difusión.

- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., y Llovet B. (1998). *Planet@ E/LE 1. Libro del alumno*. Madrid. Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., y Llovet B. (1998). *Planet@ E/LE 1. Libro de referencia gramatical. Fichas y ejercicios 1*. Madrid. Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., y Llovet B. (1998). *Planet@ E/LE 1. Libro del profesor*. Madrid. Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., y Llovet B. (1999). *Planet@ E/LE 2. Libro del alumno*. Madrid. Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., y Llovet B. (1999). *Planet@ E/LE 2. Libro de referencia gramatical. Fichas y ejercicios 2*. Madrid. Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., y Llovet B. (1999). *Planet@ E/LE 2. Libro del profesor*. Madrid. Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., y Llovet B. (2000). *Planet@ E/LE 3. Libro del alumno*. Madrid. Edelsa Grupo Discalia, S.A. (2ª reimpresión 2002)
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., y Llovet B. (2000). *Planet@ E/LE 3. Libro de referencia gramatical. Fichas y ejercicios 3*. Madrid. Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., y Llovet B. (2000). *Planet@ E/LE 3. Libro del profesor*. Madrid. Edelsa.

MATERIAL ANEXO

1. Relación de figuras:

Figura 1: *Así me gusta 1*, unidad 2, página 25.

Formas y funciones

DESCRIBIR

- Físico:

SER

muy	+	alto/bajo gordo/delgado joven/viejo rubio/moreno
bastante		
poco		
no ser nada		

TENER

ojos azules ojos verdes ojos marrones nariz boca orejas	} grande(s) pequeña (s)

LLEVAR

pelo largo/ corto bigote barba gafas camiseta pantalón vestido sombrero

- **Carácter:**
 SER + adjetivo : *María es simpática, alegre y extrovertida.*

IDENTIFICAR A PERSONAS POR UNA CARACTERÍSTICA

El que lleva gafas es Juan.
La que tiene el pelo negro es Irene.

EXPRESAR OPINIÓN

Para mí el color rojo es alegre.

EXPRESAR RELACIÓN ENTRE DOS PERSONAS

Este es el amigo del artista.

EXPRESAR RELACIÓN ENTRE PERSONAS Y OBJETOS

Este es el coche de Juan.

PREGUNTAR POR LA CAUSA

¿Por qué? pregunta por la causa o razón:
 ¿Por qué estudias español?
 Porque quiero viajar: (porque + presente)
 Para viajar y para conocer gente. (para + infinitivo)

GÉNERO Y NÚMERO

- Singular/plural:

falda	faldas	reloj	relojes	verde	iraní
rojo	rojos	azul	azules	verdes	iraníes

- **Género invariable:**

rosa	verde	naranja	azul
			marrón
			gris
			violeta.

Apéndice

Apartados 4, 5, 6, 7 y 8
(páginas 113-116)

veinticinco

25

Figura 2. Aula 3, unidad 2, “explorar y reflexionar”, página 21.

2

EXPRESAR PROHIBICIÓN

En carteles o en textos escritos, generalmente se usan las siguientes construcciones.

Prohibido + Infinitivo
 (Está/n) **prohibido/a/os/as** + sustantivo
Se prohíbe/n + sustantivo
No se permite/n + sustantivo/Infinitivo
No está/n permitido/a/os/as + sustantivo
No se admite/n + sustantivo









En la lengua oral, para expresar prohibición, solemos usar estas construcciones.

Está prohibido + Infinitivo
No se permite + Infinitivo
No está permitido + Infinitivo
No se puede + Infinitivo
No dejan + Infinitivo

- En este restaurante **está prohibido fumar**.
- **Se prohíbe** jugar a pelota.
- **No se permite** hacer fotos durante la actuación.
- **No está permitido** usar el teléfono móvil en la sala.
- En este local **no se puede** entrar sin carnet de socio.
- En los aeropuertos **no dejan** pasar con metales.

EXPRESAR OBLIGATORIEDAD

Es obligatorio + Infinitivo
Es/Son obligatorio/a/os/as + sustantivo

- Parece ser que **es obligatorio** usar guantes.
- **Es obligatoria** la lectura del contrato.

HABLAR DE HÁBITOS

(No) **es normal/habitual/frecuente/raro** + Infinitivo

- En España **es normal** acostarse después de las 12.
- En mi país **no es muy habitual** beber vino en las comidas.
 (= En mi país **es poco habitual** beber vino en las comidas.)

Para hablar de hábitos usamos también **sol(er) + Infinitivo**.

(yo)	sol(er)	
(tú)	suelo	
(él/ella/usted)	suele	+ Infinitivo
(nosotros/as)	solemos	
(vosotros/as)	soléis	
(ellos/ellas/ustedes)	suelen	

- En España la gente **suele** acostarse tarde.
- En España **se suele** cenar tarde.

Para opinar, aconsejar o valorar podemos usar estas estructuras.

Es bueno/malo/aconsejable/interesante/fácil + Infinitivo

CUANTIFICADORES

Todo el mundo (Casi) todo/a/os/as La mayoría (de...) Mucho/a/os/as La mitad (de...)	Algún/a/os/as Poco/a/os/as (Casi) nadie Ningún/a
---	---

- En España **todo el mundo** está de vacaciones en agosto.
- **Todas** las empresas cierran los domingos.
- En España **la mayoría de** la gente vive en ciudades.
- **Muchos** jóvenes españoles viven con sus padres.
- **La mitad de** los alumnos de esta escuela son griegos.
- **Algunas** tiendas cierran a las 10h.
- **Poca** gente viaja al extranjero.
- En España **casi nadie** se acuesta antes de las 11h.
- **Ningún** trabajador ha recibido la paga extra en verano.

En esta casa está prohibido llegar después de las 12 de la noche. ¿Entendido?



No es justo. A todos mis amigos les dejan.

EXPRESAR IMPERSONALIDAD

Para expresar impersonalidad solemos usar la estructura **se + verbo** en 3ª persona (singular/plural) + nombre.

- En mi casa, los domingos, siempre **se toma** el aperitivo.
- En un cumpleaños siempre **se dan** regalos.

También podemos usar la 2ª persona del singular, sobre todo en la lengua oral.

- En mi país, si **vas** a una cena, normalmente **llevas** postre.

21

77

Figura 3. Aula 4, Unidad 1, “explorar y reflexionar”, página 13.

1

HABLAR DE EMOCIONES

Para hablar de emociones usamos las expresiones **dar vergüenza/miedo/pánico/pena...**

(a mí)	me		(INFINITIVO)
(a ti)	te	da miedo	hablar en público
(a él/ella/usted)	le		(SUSTANTIVO SINGULAR)
(a nosotros/as)	nos		esta situación
(a vosotros/as)	os	dan miedo	(SUSTANTIVO PLURAL)
(a ellos/as/ustedes)	les		estas situaciones

• *A veces me da vergüenza leer mis trabajos en clase.*

También usamos las expresiones **ponerse nervioso/a, rojo/a, histérico/a, de buen/mal humor, triste...**

(yo)	me pongo	
(tú)	te pones	nervioso/a
(a él/ella/usted)	se pone	
(a nosotros/as)	nos ponemos	
(a vosotros/as)	os ponéis	nerviosos/as
(a ellos/as/ustedes)	se ponen	

Y también usamos **sentirse bien/mal, sentirse ridículo/a, sentirse cansado/a...**

• *Me siento un poco ridículo cuando el profe dice que mi trabajo está muy bien y todo el mundo me mira.*

Algunos verbos, como **poner**, funcionan de dos maneras:
Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público.
Me pone nervioso/a hablar en público.

HABLAR DE HABILIDADES

(a mí)	me	cuesta	(INFINITIVO)
(a ti)	te	resulta fácil/...	leer
(a él/ella/usted)	le		(SUST. SINGULAR)
(a nosotros/as)	nos		la lectura
(a vosotros/as)	os	cuestan	(SUST. PLURAL)
(a ellos/as/ustedes)	les	resultan fáciles/...	las matemáticas

• *Me gustaría estudiar Arquitectura, pero el dibujo me cuesta mucho.*

(a mí)	se me	da	bien	(INFINITIVO)
(a ti)	se te	da	mal	cocinar
(a él/ella/usted)	se le		...	(SUSTANTIVO SINGULAR)
(a nosotros/as)	se nos			la cocina
(a vosotros/as)	se os	dan	bien	(SUSTANTIVO PLURAL)
(a ellos/as/ustedes)	se les	dan	mal	las matemáticas

• *¿Qué tal se te da la cocina?*
 ◦ *Fatal, no sé hacer ni un huevo frito.*

VERBOS QUE LLEVAN PRONOMBRES

ME/TE/SE/NOS/OS/SE

(yo)	me	hago	
(tú)	te	haces	viejo/a
(él/ella/usted)	se	hace	
(nosotros/as)	nos	hacemos	
(vosotros/as)	os	hacéis	viejos/as
(ellos/as/ustedes)	se	hacen	

Otros verbos: **ponerse, quedarse, sentirse, etc.**

ME/TE/LE/NOS/OS/LES

(a mí)	me	interesa	n
(a ti)	te	interesa	n
(a él/ella/usted)	le	interesa	n
(a nosotros/as)	nos	interesa	n
(a vosotros/as)	os	interesa	n
(a ellos/as/ustedes)	les	interesa	n

Otros verbos: **costar, gustar, apasionar, interesar, dar miedo/vergüenza, poner nervioso/triste...**

En estos casos, los verbos se usan casi siempre en tercera persona del singular y del plural. El sujeto es aquello que nos provoca un determinado sentimiento: interés, miedo...

• *¿Te interesan las ciencias?*
 ◦ *Bastante, sobre todo me interesa la Geología.*

SE ME / SE TE / SE LE / SE NOS / SE OS / SE LES

(a mí)	se me	olvida	n
(a ti)	se te	olvida	n
(a él/ella/usted)	se le	olvida	n
(a nosotros/as)	se nos	olvida	n
(a vosotros/as)	se os	olvida	n
(a ellos/ellas/ustedes)	se les	olvida	n

El sujeto es aquello que hemos olvidado, perdido, roto...; no la persona.

Otros verbos: **perdérsele** (algo a alguien), **rompérsele** (algo a alguien), **caérsele** (algo a alguien), etc.

Con estos verbos expresamos una idea de involuntariedad. En estos casos, los verbos solo se usan en tercera persona del singular y del plural.

• *¿Se te han olvidado los documentos?*
 ◦ *No. Están aquí, pero se me ha perdido uno.*

AUNQUE

Con **aunque** unimos dos informaciones que son, en apariencia, contradictorias. Es decir, la frase introducida por **aunque** presenta una información que, “lógicamente”, debería tener una consecuencia diferente.

• **Aunque** vivíamos en el campo, no teníamos animales.
 • **Viste** de una manera sencilla **aunque** gana mucho dinero.

13

Figura 4. Aula 4, unidad 9, “explorar y reflexionar”, página 77.

PRETÉRITO IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO

La raíz del Imperfecto de Subjuntivo es la misma que la de la tercera persona del plural del Pretérito Indefinido, a la que se le quita la terminación **-on** (**comprar-on**, **comier-on**, etc.). Las terminaciones son las mismas para todas las conjugaciones, incluidos los verbos irregulares.

hablar-	-a
comprar-	-as
comier-	-a
supier-	-amos
hicier-	-ais
vivier-	-an
dijer-	
produjer-	

Este tiempo también se puede formar a partir de la tercera persona del Indefinido pero sin la **-r** final y con las terminaciones **-se**, **-ses**, **-se**, **-semos**, **-seis** y **-sen**: **comprase**, **comiese**, **viviese**, **supiese**, etc.

En español, algunas construcciones exigen el uso del Subjuntivo. Cuando el verbo principal de estas frases está en pasado (en Pretérito Imperfecto o en Indefinido) o en Condicional, el tiempo del Subjuntivo que se usa es, en general, el Pretérito Imperfecto de Subjuntivo.

verbo +	que + Imperfecto de Subjuntivo
Quería	que respetaras mis sentimientos.
Exigí	que me devolvieran el dinero.
Me encantaría	que me prometieras amor eterno.

verbo + adjetivo +	que + Imperfecto de Subjuntivo
Me ponía nervioso	que no me dijera la verdad.
Fue horrible	que estafaran a la gente pobre.
Sería injusto	que tuviera que pagar ese dinero.

verbo + sustantivo +	que + Imperfecto de Subjuntivo
Busqué un trabajo	que me permitiera seguir estudiando.

TRANSMITIR ÓRDENES, PETICIONES Y CONSEJOS

Cuando la orden está aún vigente, es decir, cuando la orden aún se puede cumplir, se transmite mediante la estructura **que** + Presente de Subjuntivo.

Le ha dicho que pase esta tarde por su casa.
Le ha pedido que le ayude a hacer los ejercicios.
Le ha recomendado que se compre un coche nuevo.

Cuando la orden ya no está vigente, es decir, cuando no se puede cumplir o se ha cumplido ya, se transmite mediante la estructura **que** + Imperfecto de Subjuntivo.

Le dijo que pasara esa tarde por su casa.
Le pidió que le ayudara a hacer los ejercicios.
Le recomendó que se comprara un coche nuevo.

TRANSMITIR LAS PALABRAS DE OTROS EN EL PASADO

ESTILO DIRECTO

En el estilo directo citamos textualmente las palabras dichas.

Esta noche salimos. → **Le ha dicho**: “Esta noche salimos”.
 Ana, estás muy guapa. → **Le dijo**: “Ana, estás muy guapa”.
 Siéntese aquí, por favor. → **Dijo**: “Siéntese aquí, por favor”.

ESTILO INDIRECTO

En el estilo indirecto a veces cambiamos los tiempos verbales.

Presente	Verbo + que + Presente
Trabajas demasiado.	→ Le ha dicho que trabaja demasiado.
Presente	Verbo + que + Imperfecto de Ind.
Tienes buen aspecto.	→ Le dijo que tenía buen aspecto.

Imperativo	Verbo + que + Imperativo
Llámale.	→ Le ha dicho que le llame .
Imperativo	Verbo + que + Imperfecto de Subj.
Siéntese, por favor.	→ Le dijo que se sentara .

También sufren transformaciones otras palabras que tienen que ver con el contexto: tiempo, espacio, personas que hablan...

Le dijo que...	
Llega hoy .	llegaba ese/aquel día .
Llega mañana .	llegaba el día siguiente .
Llega esta tarde.	llegaba esa/aquella tarde.
Llega dentro de tres días.	llegaba al cabo de tres días.
Quédate aquí (en Cuenca).	se quedara allí . (si quien habla no está en Cuenca)
Prueba esto .	probara eso/aquello .
Ven a Madrid.	fuera a Madrid. (si quien habla no está en Madrid)
Trae los periódicos a casa.	llevara los periódicos. (si quien habla no está en esa casa)
Mi hermana se llama Ana.	su hermana se llamaba Ana.

Figura 5. Así me gusta 2, unidad 7, “gramática en contexto”, página 75.

Hablar de aptitudes necesarias para realizar un trabajo

Lee estas frases con tu compañero. ¿En qué situaciones las puedes utilizar? Compara tus respuestas con las de tu compañero.

- *No soporto los días de lluvia.*
- *No soporto que estés entrando y saliendo todo el día.*
- *No soporto que tengamos que cambiar la hora dos veces al año.*

• Estas expresiones, ¿expresan queja o se utilizan para hablar de cosas que no nos gustan?

Con tu compañero, ¿qué dirías en las siguientes situaciones?

- Tu compañero de piso ha encendido tu ordenador y ha leído tus mensajes de correo electrónico.
- Tu profesor siempre te pide a ti y a tu compañero los deberes y eso no te parece bien.
- Tu jefa siempre te pide algún trabajo a la hora de salir.

Formas y funciones

HABLAR DE COSAS QUE NOS GUSTAN

- **Gustar + sustantivo:** *Me gusta mi trabajo.*
- **Gustar + infinitivo:** *Me gusta trabajar en equipo.*
- **Gustar + que + presente de subjuntivo:** *Me gusta que la gente sea puntual.*

HABLAR DE COSAS QUE NO NOS GUSTAN

- **No soportar/No gustar + sustantivo:** *No soporto/No me gusta mi trabajo.*
- **No soportar/No gustar + infinitivo:** *No soporto/No me gusta trabajar bajo presión.*
- **No me gusta/No soporto + que + presente de subjuntivo:** *No soporto/No me gusta que la gente no sea puntual.*

EXPRESAR QUEJAS

- **No puede ser/No es posible + que + presente/pretérito perfecto de subjuntivo:** *No es posible/No puede ser que trabajes tanto como dices y que no hayas terminado todavía el informe.*
- **Estar harto/a de + sustantivo/infinitivo:** *Los jóvenes están hartos de la dificultad para encontrar un trabajo. / Los jóvenes están hartos de tener sueldos muy bajos.*
- **Estoy harto/a de + que + subjuntivo:** *Estamos hartos de que nos cambien el horario continuamente.*

PRETÉRITO PERFECTO DE SUBJUNTIVO

haya	}	entrado
hayas		
haya		leído
hayamos		
hayáis		
hayán		

HABLAR DE APTITUDES NECESARIAS PARA REALIZAR UN TRABAJO

- **Ser capaz de + infinitivo:** *Miguel es capaz de arreglar cualquier cosa.*
- **Ser + adjetivo:** *María es muy hábil en las negociaciones con los clientes.*
- **Tener + sustantivo:** *Nuestro jefe tiene mucho carisma.*
- **Saber + infinitivo/sustantivo:** *El nuevo empleado sabe mucho de informática y además sabe hablar cuatro idiomas.*

Apéndice
 Apartados 11.1,
 12.2.2, 12.2.6 y 13

siento y cinco

75

80

Figura 6. Planet@ E/LE 2, tema 4, “órbita 1b”, página 103.



Orbita 1b

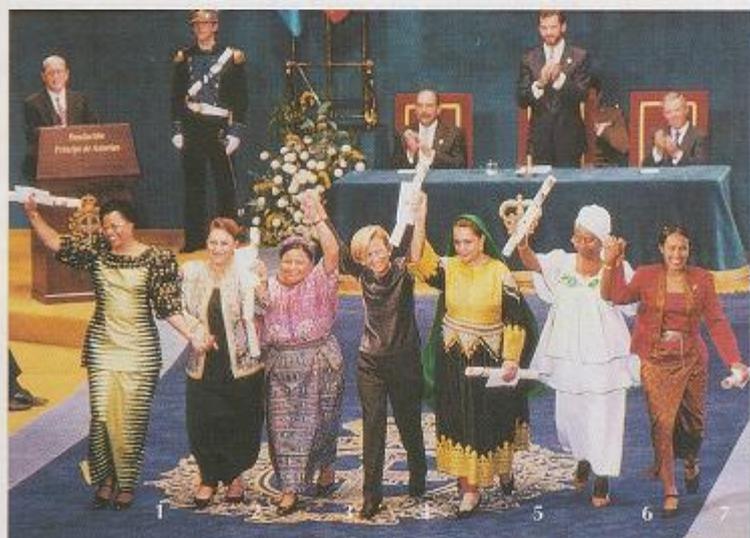
TEMA 4. EL EQUILIBRIO

1

¿A quién conoces?



Versión
Mercosur,
pág. 173



1. Gracia Machad (Brazzaville), 2. Fatima Ibrahim (Argelia), 3. Rigoberta Menchú (Guatemala), 4. Emma Bonino (Italia), 5. Fatana Ishaq (Algeria), 6. Olayinka Koso-Thomas (Nigeria), 7. Sornaly Mam (Camboya).

Pues conozco a Emma Bonino.
¿Quién es Emma Bonino?
La del centro, la que es rubia y lleva pantalones.

Premios de Cooperación Internacional
(Premios Príncipe de Asturias)

Observa



el...	calvo gordo/delgado	la...	rubia gorda
el de...	la derecha la camisa verde	la de...	la izquierda la blusa el vestido verde
el que...	tiene/lleva está	la que...	lleva está
	bigote barba sentado de pie sonriendo		gafas abrigo sentada de pie hablando

planet@ 2

103

Figura 7. Así me gusta 2, unidad 3, “gramática en contexto”, página 35.

Indicar que se continúa realizando una actividad

Explicar la causa

Piensa en actividades de ocio que has practicado alguna vez.

- Apunta una actividad que no realizas desde hace muy poco tiempo.
- Apunta una actividad que no realizas desde hace mucho tiempo.

● ¿Por qué no las practicas ya? Háblalo con tus compañeros.

Haz una lista de diez deportes y señala con qué frecuencia los practicas.

- De vez en cuando.
- Con poca frecuencia.
- Casi nunca.

● Compara tus respuestas con las de tus compañeros.

Formas y funciones

PRETÉRITO PLUSCUALPERFECTO

había	}	jugado perdido salido
habías		
había		
habíamos		
habíais		
habían		

El pretérito pluscuamperfecto sirve para organizar las acciones realizadas en el pasado. Se usa para hablar de acciones pasadas anteriores a otras acciones o acontecimientos también pasados:

Cuando llegué a la piscina, mis amigos ya se habían ido.

HABLAR DEL INICIO DE UNA ACTIVIDAD

- **Empezar (en pasado) + a + infinitivo:**
 - ¿Cuándo empezaste a bailar?
 - Muy pronto. Empecé cuando tenía seis años.
 - ¿Cuándo has empezado a estudiar canto?
 - Hace dos meses.
- **Otras formas:**
 - ¿Cuánto tiempo hace que estudias canto?
 - Empecé hace cinco años.
 - ¿Desde cuándo juegas al béisbol?
 - Desde que tenía siete u ocho años.

HABLAR DEL TÉRMINO DE UNA ACTIVIDAD

- **Dejar + de + infinitivo:** *He dejado de jugar al rugby porque ya no tengo tiempo.*

INDICAR QUE SE CONTINÚA REALIZANDO UNA ACTIVIDAD

Continuar/Seguir + gerundio: *Continúo/Sego entrenando en el gimnasio dos veces por semana.*

EXPLICAR LA CAUSA CON «PORQUE»

Dejé el tenis porque me cambié de ciudad / porque no tenía tiempo.

HABLAR DE DISTINTOS MOMENTOS DEL PASADO

De niño/a	}	Jugaba a fútbol Empecé a jugar a fútbol Me regalaron un balón de cuero
A los 18 años		
A esa edad		
Hace cinco años		
En aquella época		

-Cuando tenía quince años iba al cole / empecé a ir al cole.

RELACIONAR INFORMACIONES CON DIFERENTES ÉPOCAS

*-Antes pintaba todos los días ahora ya no.
-Empecé a tocar el violín en el 98 y al cabo de dos meses / dos meses después / dos meses más tarde lo dejé.*

DESCRIBIR EN EL PASADO

-Él era un gran deportista.

Apéndice
Apartados 3, 4
y 17

treinta y cinco

35

@

Observa

PEDIR COSAS	Preguntar si se tiene algo	¿Tienes...? ¿No tendrías... de sobra?
	Pedir prestado	¿Me dejas...? ¿Me das...? ¿Podrías prestarme...?
ACCEDER	Sí, claro, toma. Ahora te lo traigo. Sí, sí, claro. Sí, está en...	
NEGAR	Lo siento, es que...	

3 Aquí tienes una lista de cosas. Elige con qué verbo pides cada cosa.

	ME DAS	ME DEJAS - ME PRESTAS
<ul style="list-style-type: none"> • dinero • el coche • un cigarrillo • un vestido • la casa de la playa • las gafas de sol • un kleenex • un vaso de agua • una taladradora • un libro • un beso • un refresco 		

4 Mira las cosas que hay en esta cartera y piensa cuáles de ellas tienes ahora en clase.



- mecheros
- dinero
- tiritas
- kleenex
- gomas
- aspirinas
- bolígrafo
- cigarrillos
- papel
- sacapuntas
- diccionario

Pídele lo que no tienes a alguien de clase.

80  planet@ 2

Figura 10. Así me gusta 2, unidad 2, “gramática en contexto”, página 25.

Hablar de ingredientes de una comida



UM, ... ¡QUÉ BUENO!
¿QUÉ LLEVA?

¿DE VERDAD QUIERES SABERLO?
HÍGADO DE PATO.

Hablar de gustos y preferencias



¡EL MÉDICO ME HA PROHIBIDO COMER DULCES!

PUES A MÍ NO ME IMPORTARÍA...
¡COMO A MÍ NO ME GUSTA LO DULCE!

¿Te han ofrecido a veces comidas que no te gustan? ¿Qué dices en esas situaciones?

• Imagina que te ofrecen las siguientes comidas. ¿Te gustan? ¿No te gustan? ¿Qué dices?

- alcachofas
- cangrejos de río
- manitas de cerdo
- caracoles
- rabo de toro
- riñones al jerez



Formas y funciones

HABLAR DE LA FUNCIÓN DE UN OBJETO O ALIMENTO

- Nombre del objeto/alimento + *sirve para* + infinitivo: La olla *sirve para* hervir verduras.
- Nombre del objeto/alimento + *se utiliza para* + infinitivo: El azafrán *se utiliza para* dar color y sabor a los platos.

COMPARAR

- *Es como* + nombre: La fideuá *es como* la paella, pero con fideos.
- *Se parece a* + nombre: La salsa alioli *se parece a* la mahonesa, pero lleva ajo.

HABLAR DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN PRODUCTO U OBJETO

- Nombre del objeto + *está hecho de* + material: Está *hecho de* plástico.
- Nombre del objeto/alimento + *es de* + material: El wok *es de* metal.
- Nombre del alimento + *está hecho de* + ingredientes: Las magdalenas *están hechas de* huevo, harina y leche.
- Nombre del alimento + *lleva* + ingredientes: La paella *lleva* arroz y pescado.

HABLAR DE GUSTOS Y PREFERENCIAS

- Verbo *gustar*: A mí *me gusta* lo dulce.
- *Preferir* + *el/la* + sustantivo + *a/la* + sustantivo: *Prefero* la carne *al* pescado.
- *Preferir* + *lo* + adjetivo + *a lo* + adjetivo: *Prefero* lo salado *a lo* dulce.
- *Lo* + *que* + frase: *Lo que más me gusta es* el pescado.

OFRECER Y RECHAZAR ALGO

Es que + explicación:
 -¿Quieres un poco de carne?
 -*Es que* no como carne, soy vegetariano.

Apéndice
 Apartados 10.6, 11.1,
 11.2 y 18

25

Figura 11. Planet@ E/LE 3, Libro de referencia gramatical: fichas y ejercicios 3, tema 2, ficha 17, página 41.

Planet@ 3

2
tema

USOS DEL PRONOMBRE "LO"

||

En español, cuando hablamos de un tema que suponemos que todos/as conocen, utilizamos **LO**:

nombre de persona LO DE + ciudad empresa	LO DE + nombre propio
objeto LO DE + la enfermedad la crisis	LO DEL/DE LA + sustantivo
LO DE QUE + idea noticia	LO DE QUE + frase

1. Aquí tienes unos diálogos en los que dos personas hablan de varios temas. Léelos y completa el cuadro:

¿Te has enterado de	<table style="border: none;"> <tr><td style="padding: 0 10px;">{</td><td style="padding: 0 10px;">LO DE</td><td style="padding: 0 10px;">.....?</td></tr> <tr><td style="padding: 0 10px;">{</td><td style="padding: 0 10px;">LO DEL</td><td style="padding: 0 10px;">.....?</td></tr> <tr><td style="padding: 0 10px;">{</td><td style="padding: 0 10px;">LO DE QUE</td><td style="padding: 0 10px;">.....?</td></tr> </table>	{	LO DE?	{	LO DEL?	{	LO DE QUE?
{	LO DE?								
{	LO DEL?								
{	LO DE QUE?								

a) – Oye, Juan, ¿te has enterado de lo del monumento a la paz?
 – No. ¿Qué ha pasado?
 – Pues, según el periódico, resulta que quieren poner un monumento a la paz en la plaza y...

b) – ¿Ya sabéis la noticia?
 – ¿Qué noticia?
 – Lo de Antonio.
 – ¿Qué?
 – Que Antonio se casa.

– 41 –

Ficha 17

aplicación

Figura 12. Planet@ E/LE 2, tema 4, “órbita 2”, página 111.

Observa

EXPRESAR DOLOR	Tener dolor de... Dolerle (a alguien) el/la/los/las... Sentirse mal.
HABLAR DE LOS SÍNTOMAS	Tener náuseas. Toser. Estar mareado/a. Tener fiebre.
HABLAR DE ENFERMEDADES	Tener la gripe. Estar constipado/a.

3 ¿Puedes explicar qué les pasa?











Doler

Me duele(n).
Te duele(n).
Le duele(n).
Nos duele(n).
Os duele(n).
Les duele(n).

planet@ 2  111

Figura 13. Planet@ E/LE 3, tema 1, “órbita 1: lenguaje coloquial”, página 23.

10. Completa la forma del perfecto de subjuntivo.

(Yo)	haya	} + sido - estado - hecho - dicho, etc.
(Tú)	
(Usted, él/ella)	haya	
(Nosotros/as)	
(Vosotros/as)	
(Ustedes, ellos/ellas)	

11. Haz una lista de cosas que hacen normalmente tus compañeros/as de clase y que te gustan o te encantan. Escribe también cinco cosas que ha hecho alguien de la clase y que te han gustado o sorprendido favorablemente. Escríbelo en un papel y cuélgalo en las paredes sin poner tu nombre. Después toda la clase leerá los papeles e identificará al autor o a la autora de cada uno.

Ej.s.: *Me gusta que Lara me haya prestado sus apuntes.*
Me encanta que mis compañeros participen en el debate.

Para comparar:

+ MÁS... QUE... / MENOS... QUE... -
 = TAN... COMO...
 + EL MÁS/LA MÁS... DE... / EL MENOS/LA MENOS... DE... -

Eres la más puntual de toda la oficina.
Eres el más ocupado de todos mis colaboradores.

12. Estos dos cuadros son dos versiones del mismo tema. Uno está pintado por Velázquez y el otro por Picasso. Haz con tus compañeros/as diez comparaciones entre los dos cuadros y decide cuál te gusta más.



Las Meninas. D. VELÁZQUEZ.



Las Meninas. P. PICASSO.

planet@ 3  23

Figura 14. Así me gusta 2, unidad 9, “gramática en contexto”, página 94.



Unidad 9

Gramática en contexto

Expresar deseos

Observa la gramática de los textos.

Marco: Es verdad, yo... **yo prefiero un periódico que tenga** pocas páginas, muchas fotos y además que tenga textos pequeños con palabras fáciles.

Catherina: Bueno, emm... Eso es difícil, Marco. En realidad, **para mí es importante que el periódico me informe**, ya sabes, que tenga la información que necesito saber.

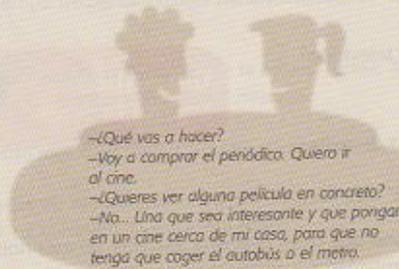
Marco: Ya, siempre tienes razón. Para mí también **es imprescindible que un periódico me diga** qué ha pasado en el mundo y en mi país, pero de forma sencilla.

Hacer valoraciones negativas

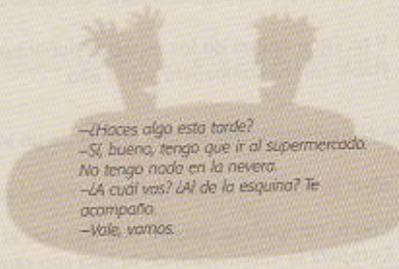


Así hablamos

Referirse a algunas actividades de modo general (con artículo definido):



—¿Qué vas a hacer?
—Voy a comprar el periódico. Quiero ir al cine.
—¿Quieres ver alguna película en concreto?
—No... Una que sea interesante y que pongan en un cine cerca de mi casa, para que no tenga que coger el autobús o el metro.



—¿Haces algo esta tarde?
—Sí, bueno, tengo que ir al supermercado. No tengo nada en la nevera.
—¿A cuál vas? ¿Al de la esquina? Te acompaño.
—Vale, vamos.

Observa: Se usa el artículo definido en determinadas expresiones como *comprar el periódico*, *ir al cine*, *coger el autobús*, *ir al supermercado*, etc. Se habla en general del hecho de ir al cine, comprar el periódico, coger el autobús o ir al supermercado. En realidad, no es necesario comprar un periódico determinado, ni coger un autobús concreto, ni ir a un cine o a un supermercado específico.

novena y cuarta

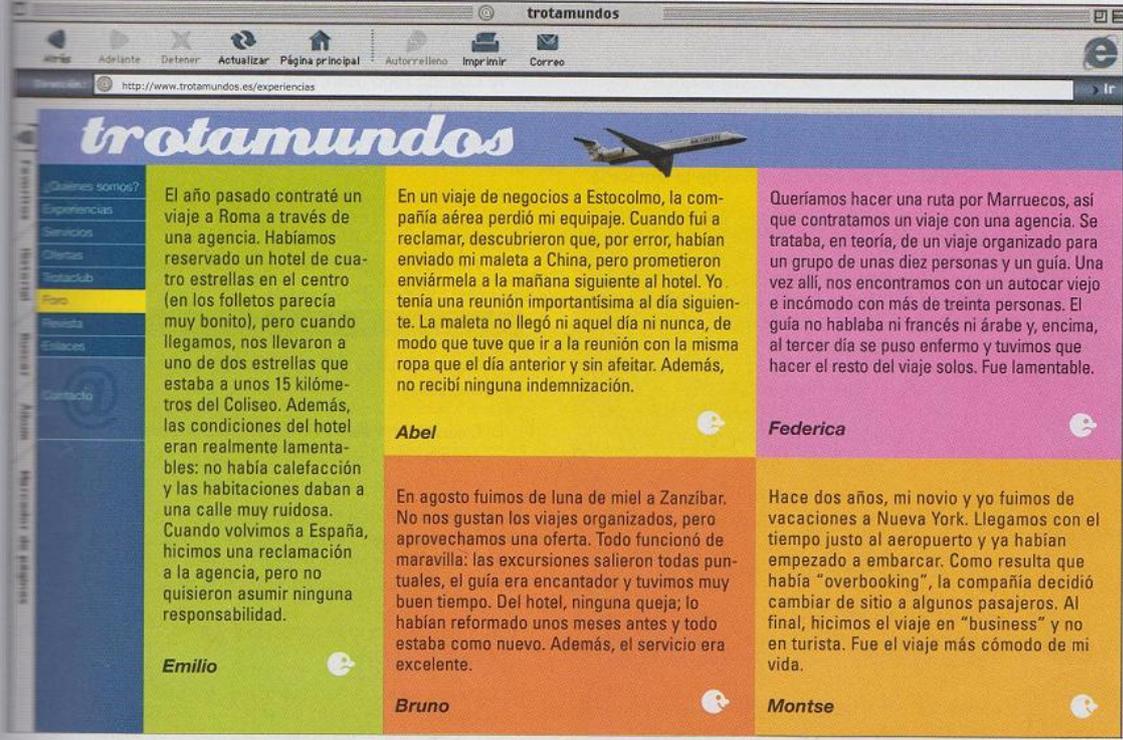
94

2. Ejemplos de textos para utilizar en el aula

a. Aula 4, unidad 2, “comprender”, página 19.

2. ¿BUEN VIAJE?

1. Trotamundos.com es una página web sobre viajes. Algunos usuarios cuentan en ella sus experiencias. Léelas y, luego, completa el cuadro.



The screenshot shows a web browser displaying the Trotamundos website. The page title is "2. ¿BUEN VIAJE?". Below the title, there is a navigation menu with options like "Inicio", "Adelante", "Detener", "Actualizar", "Página principal", "Autorelleno", "Imprimir", and "Correo". The main content area is divided into three columns, each representing a user's travel experience. The first column is green and features a user named Emilio who describes a disappointing trip to Rome. The second column is orange and features a user named Bruno who describes a successful honeymoon in Zanzibar. The third column is pink and features a user named Federica who describes a problematic trip to Morocco. Each user's name is accompanied by a small profile icon.

<p>¿Quiénes somos?</p> <p>Experiencias</p> <p>Servicios</p> <p>Ofertas</p> <p>Trotadclub</p> <p>Foro</p> <p>Revista</p> <p>Estados</p> <p>Camisado</p>	<p>El año pasado contraté un viaje a Roma a través de una agencia. Habíamos reservado un hotel de cuatro estrellas en el centro (en los folletos parecía muy bonito), pero cuando llegamos, nos llevaron a uno de dos estrellas que estaba a unos 15 kilómetros del Coliseo. Además, las condiciones del hotel eran realmente lamentables: no había calefacción y las habitaciones daban a una calle muy ruidosa. Cuando volvimos a España, hicimos una reclamación a la agencia, pero no quisieron asumir ninguna responsabilidad.</p> <p>Emilio</p>	<p>En un viaje de negocios a Estocolmo, la compañía aérea perdió mi equipaje. Cuando fui a reclamar, descubrieron que, por error, habían enviado mi maleta a China, pero prometieron enviármela a la mañana siguiente al hotel. Yo tenía una reunión importantísima al día siguiente. La maleta no llegó ni aquel día ni nunca, de modo que tuve que ir a la reunión con la misma ropa que el día anterior y sin afeitarme. Además, no recibí ninguna indemnización.</p> <p>Abel</p>	<p>Queríamos hacer una ruta por Marruecos, así que contratamos un viaje con una agencia. Se trataba, en teoría, de un viaje organizado para un grupo de unas diez personas y un guía. Una vez allí, nos encontramos con un autocar viejo e incómodo con más de treinta personas. El guía no hablaba ni francés ni árabe y, encima, al tercer día se puso enfermo y tuvimos que hacer el resto del viaje solos. Fue lamentable.</p> <p>Federica</p>
		<p>En agosto fuimos de luna de miel a Zanzibar. No nos gustan los viajes organizados, pero aprovechamos una oferta. Todo funcionó de maravilla: las excursiones salieron todas puntuales, el guía era encantador y tuvimos muy buen tiempo. Del hotel, ninguna queja; lo habían reformado unos meses antes y todo estaba como nuevo. Además, el servicio era excelente.</p> <p>Bruno</p>	<p>Hace dos años, mi novio y yo fuimos de vacaciones a Nueva York. Llegamos con el tiempo justo al aeropuerto y ya habían empezado a embarcar. Como resulta que había "overbooking", la compañía decidió cambiar de sitio a algunos pasajeros. Al final, hicimos el viaje en "business" y no en turista. Fue el viaje más cómodo de mi vida.</p> <p>Montse</p>

b. Planet@ E/LE 2, tema 3, “órbita 1a”, página 69.



©

Versión Mercosur,
pág. 163

- ¿De dónde son esas fotos que tienes ahí?
- De Ecuador.
- ¡Anda!, ¿pero tú has estado en Ecuador?
- Pues sí, hace dos años. ¿No lo sabías?
- Pues no. ¿Y cómo es que se te ocurrió ir a Ecuador?
- Pues la verdad es que no lo sé. Fueron varias cosas. A Paco y a mí nos interesaba mucho el tipo de paisaje, las montañas... Queríamos conocer una cultura diferente a la nuestra y nos gustaba muchísimo toda la cultura indígena. Además, nos apetecía hacer *trekking* en una zona montañosa, poco habitada... en una región virgen. Fue precioso.
- Y... ¿qué hicisteis allí?
- Pues nada, al principio estuvimos una semana en Quito...
- ¿Ah, sí?
- Sí, viajando por los alrededores, y luego diez días haciendo *trekking*, y al final visitamos el Parque Natural de... bueno, no me acuerdo.
- Y... ¿qué tal el *trekking*?
- Muy bien, pero un poco cansado: todos los días caminábamos ocho horas. Nos levantábamos a las 5 de la mañana y dormíamos en refugios. Las condiciones de vida eran muy elementales, había muchos insectos... Además, era la época de las lluvias.
- Y... ¿qué tal la comida?
- Ah, muy rica, pero lo que más me gustó fue el paisaje y la gente, sobre todo me encantó la gente.
- ¿Por qué?
- Porque eran hospitalarios, amables, sencillos.

c. Planet@ E/LE 2, tema 4, “órbita 2a”, página 112.



1. Buf, estoy agotada, tengo un cansancio... me duelen las piernas. No sé si es el calor.

2. Tengo un dolor de espalda terrible. Es que siempre que tengo una reunión de trabajo me da un dolor de espalda... debería hacer algo, más ejercicio o no sé...

3. Hoy tengo un malestar de muerte. Me duele la cabeza, la garganta, el cuerpo. Estoy que no puedo estar de pie. Creo que tengo fiebre.

4. He ido cinco veces al baño, y tengo náuseas y bastante fiebre. Creo que he comido algo malo.

2

112  planet@ 2

1. ¿Conoces las instituciones de esta tabla?
 ¿En cuáles confían los españoles y las españolas? Observa estos datos y lee el texto.
 ¿Qué conclusiones sacas?

VALORACIÓN DE LAS INSTITUCIONES SOCIALES

Conocimiento %	Valoración (0 - 10 puntos)
80%	7,2
70%	5,9
81%	5,7
90%	5,4
84%	5,4
62%	5,4
89%	5,3
86%	5,3
74%	5,0
66%	5,0
77%	4,9
82%	4,6
67%	4,6



La Corona es la institución más valorada por los españoles, que califican con 7,2 puntos sobre un máximo de diez. Junto a los ayuntamientos es también la más conocida y popular. Entre aprobado y suspenso se encuentran sindicatos, partidos políticos y organizaciones empresariales. Estos datos de la encuesta, realizada por el Centro de Investigaciones sobre la Realidad Social (CIRES), señalan asimismo que el Tribunal Constitucional y el Senado son las instituciones menos conocidas y, por tanto, las que resultan más alejadas del individuo. Es sorprendente la subida en el aprecio de las Fuerzas Armadas, que, hace unos años, obtenían siempre unas calificaciones bajas. Los cascos azules españoles en el extranjero, y en especial en Yugoslavia, han hecho más por recuperar la imagen de los militares que todas las reformas del Ejército juntas. Por primera vez en décadas, los españoles parecen sentirse orgullosos de sus Fuerzas Armadas.

2. ¿Existen estas mismas instituciones en tu país? ¿Hay otras? Haz una lista. ¿En cuáles crees que confía la gente de tu país? ¿En cuáles no?

Y tú, ¿en qué crees?

En la política.
 En las personas.

En la familia.
 En la religión.

En la amistad.
 En nada.

En el dinero.