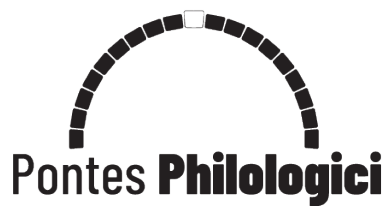


Colección **Pontes Philologici**

5



La colección **Pontes Philologici** está coeditada por:



MUNI
FILOZOFICKÁ
FAKULTA



Consejo editorial:

José Luis Bellón Aguilera
(Universidad Masaryk de Brno)

Ivo Buzek
(Universidad Masaryk de Brno)

Elena Crasovan
(Universidad del Oeste de Timișoara)

Mihai Enăchescu
(Universidad de Bucarest)

Ilinca Ilian
(Universidad del Oeste de Timișoara)

Vladimir Karanović
(Universidad de Belgrado)

Andjelka Pejović
(Universidad de Belgrado)

Barbara Pihler Ciglič
(Universidad de Liubliana)

Silvia Ștefan
(Universidad de Bucarest)

Maja Šabec
(Universidad de Liubliana)



FF

UNIVERZA V LJUBLJANI
Filozofska fakulteta

Gemma Santiago Alonso

ADQUISICIÓN,
CONCEPTUALIZACIÓN
Y PROCESAMIENTO DEL
ARTÍCULO EN ESPAÑOL

Ljubljana 2025

Adquisición, conceptualización y procesamiento del artículo en español

Autora/Avtorica: Gemma Santiago Alonso

Reseñado por/Recenzentki: Anđelka Pejović, Erika Berkics

Lectura y corrección/Lektura in korektura: Jasmina Markič, Maja Šabec, Barbara Pihler Ciglič

Ilustración de la portada/Slika na naslovnici: ChatGPT

Editor técnico/Tehnični urednik: Jure Preglau

Diseño y maquetación/Oblikovanje in prelom: Erazem Balkovec

Publicado por/Založila: Založba Univerze v Ljubljani (University of Ljubljana Press)

Emitido por/Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Ljubljana University Press, Faculty of Arts)

Para la editorial/Za založbo: Gregor Majdič, Rector de la Universidad de Liubliana/rektor Univerze v Ljubljani

Para el emisor/Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, Decana de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Liubliana/Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Impreso en/Tisk: Birografika Bori d.o.o.

Liubliana/Ljubljana, 2025

Primera edición/Prva izdaja

Tirada/Naklada: 150

Precio/Cena: 24,90 EUR

Izdajo pričujoče knjige je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS) v okviru razpisa za sofinanciranje znanstvenih monografij.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / Esta obra está licenciada bajo una licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (excepto las fotografías).

Primera e-edición. La versión digital del libro se encuentra disponible en: <https://ebooks.uni-lj.si/zalozbaul/>

DOI: 10.4312/9789612976163

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v
Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga

COBISS.SI-ID=244258563

ISBN 978-961-297-615-6

E-knjiga

COBISS.SI-ID 244306691

ISBN 978-961-297-616-3 (PDF)

Índice

Prólogo	9
1. Introducción	13
2. Adquisición de segundas lenguas	17
2.1 Teorías sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera	18
2.1.1 El conductismo	19
2.1.2 El innatismo	21
2.1.3 El cognitivismo	23
2.1.4 El interaccionismo	27
2.1.5 Balance de las teorías de aprendizaje	28
2.2 El papel de la lengua materna en la adquisición de la L2	29
2.2.1 El análisis contrastivo	30
2.2.2 El análisis de errores	31
2.2.3 La interlengua	34
2.3 La adquisición del artículo	36
2.3.1 La adquisición nativa del artículo	37
2.3.2 La adquisición no nativa del artículo en una L2	42
2.3.3 La adquisición del artículo en español por aprendientes eslovenas y eslovenos	44
2.4 Conclusiones	59
3. El artículo en español	61
3.1 Origen y evolución del artículo en español	62
3.2 Significado y naturaleza del artículo en español	66
3.3 Valores esenciales del artículo en español	70
3.3.1 Valores esenciales del artículo <i>el</i>	72
3.3.2 Valores esenciales del artículo <i>un</i>	79
3.3.3 Valores esenciales del artículo \emptyset	81
3.3.4 Conclusiones	84
3.4 La semántica del verbo en relación con la selección de predicados	86
3.4.1 Semántica de los predicados	86
3.4.2 Contextos sintácticos relevantes para la distribución del artículo	91
3.4.3 Conclusiones	99
4. El artículo en esloveno	103
4.1 La lengua eslovena y el artículo	103
4.2 El artículo esloveno desde una perspectiva diacrónica	106
4.3 El artículo esloveno desde una perspectiva sincrónica	113
4.4 Conclusiones	117

5. El artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva	119
5.1 Introducción a lingüística cognitiva	119
5.2 La gramática cognitiva: su papel en el conocimiento lingüístico	125
5.2.1 La gramática cognitiva: instrumentos conceptuales	127
5.2.2 La gramática cognitiva y su potencial pedagógico	134
5.3 La gramática cognitiva y el artículo	140
5.3.1 Modelo operativo del artículo	145
5.4 Conclusiones	166
6. La instrucción gramatical del artículo en la adquisición de segundas lenguas	169
6.1 Instrucción o atención enfocada en la forma	169
6.2 El procesamiento del <i>input</i>	171
6.2.1 Los principios del procesamiento del <i>input</i> de VanPatten	175
6.3 La instrucción de procesamiento	179
6.3.1 Principios de las actividades de procesamiento de <i>input</i>	180
6.3.2 Tipos de actividades de procesamiento de <i>input</i>	182
6.4 Modelo de la instrucción de procesamiento de <i>input</i> para el artículo en español	182
6.4.1 Modelo de instrucción de procesamiento para el valor de referencialidad	185
6.4.2 Modelo de instrucción de procesamiento para el valor de cuantificación	193
6.4.3 Modelo de instrucción de procesamiento basado en la relación entre el artículo y la semántica del verbo	196
6.5 Modelo de instrucción de procesamiento: investigación empírica y conclusiones	200
6.5.1 Diseño del estudio	201
6.5.2 Protocolo de la investigación	205
6.5.3 Pruebas de evaluación	206
6.5.4 Resultados y análisis de los datos	212
6.5.5 Conclusiones	218
Conclusiones	221
Bibliografía	229
Abreviaturas utilizadas	245
Resumen	247
Summary	249
Povzetek	251
Índice de autoras y autores	253
ANEXO	257

*A mis padres,
mis dos grandes maestros,
de quienes sigo aprendiendo a ser
la mujer articulada que soy.*

Prólogo

La monografía *Adquisición, conceptualización y procesamiento del artículo en español* es un libro único en cuanto a la temática y al enfoque, pues se adentra en un bosque tupido poblado de numerosos árboles, que representa las diferentes facetas del artículo en español, uno de los grandes desafíos en la enseñanza/aprendizaje del español para aquellos hablantes de lenguas que carecen de artículo como los de lenguas eslavas, coreano, japonés o chino.

La organización interna de la obra ofrece siete capítulos en los que se abordan aspectos fundamentales para poder entender la problemática analizada en toda su complejidad. En primer lugar, la autora examina la cuestión terminológica, ahondando —desde el punto de vista cronológico y crítico— en las investigaciones más relevantes del proceso de adquisición de una lengua extranjera llevadas a cabo en los últimos diez años, así como en el proceso de la adquisición del artículo tanto en L1 como en L2/LE; además, analiza el papel de la lengua materna en la enseñanza de LE y con ayuda del análisis contrastivo, el análisis de errores y de la interlengua se identifican los problemas principales en el proceso del aprendizaje del artículo en aprendientes eslovenas y eslovenos. Por otro lado, explora el artículo en español en un claro y útil estudio desde una perspectiva diacrónica y sincrónica, partiendo del origen y la evolución del artículo, su significado y su naturaleza, para llegar a los valores de los artículos, destacando la plurifuncionalidad en el artículo, puesto que en muchos casos sus valores hacen referencia a aspectos diferentes: gramaticales, deícticos, funcionales, pragmáticos, cognitivos, semánticos, etc. Igualmente, trata la expresión de la definitud/indefinitud en el esloveno, que carece de un elemento explícito o categoría morfológica como el artículo, poniendo de relieve otros mecanismos lingüísticos y extralingüísticos que la lengua posee para expresar la definitud. La autora destaca la importancia del desarrollo de la conciencia lingüística de los aprendientes para entender el funcionamiento del artículo en esloveno con el fin de identificar las particularidades de las dos lenguas. De esa manera se podrá ofrecer una estrategia de aprendizaje al aprendiente y/o una herramienta didáctica al docente.

El núcleo de la monografía se centra en la adquisición, conceptualización y procesamiento del artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva. Presenta de una manera clara y profundizada los orígenes, principios y conceptos básicos de la

gramática cognitiva y un recorrido sobre las aportaciones de los modelos operativos desde la perspectiva de esta, donde se tiene en cuenta los trabajos de importantes lingüistas cognitivistas extranjeros y españoles; finalmente, se ofrece una descripción de propuestas pedagógicas concretas desde la lingüística y gramática cognitiva. Asimismo, aborda el procesamiento del *input* desde los principios de Van Patten y de su modelo de instrucción de procesamiento con el objetivo principal de facilitar las conexiones de forma y significado necesarias para que el aprendiente vincule el artículo con su uso mejorando así su adquisición. Para la didactización y el procesamiento significativo del artículo, la autora presenta su propio modelo de instrucción de procesamiento siguiendo la metodología de Van Patten, y lo valida a través de una investigación empírica realizada en el aula con aprendientes eslovenos, de cuyos resultados se concluye que existe un efecto positivamente significativo de este enfoque metodológico. El cumplimiento del objetivo esencial de todas las investigaciones realizadas, en palabras de la autora, da respuestas concretas «al desafío pedagógico con el que se encuentran los docentes en el aula en relación con la enseñanza del artículo en ELE, fomentando instrumentos desde la gramática operativa y la instrucción de procesamiento [...]». De este modo se intenta «reconducir a los aprendientes a entender que la gramática es una herramienta indispensable de comunicación, y su procesamiento significativo la mejor de las opciones para que sus interlenguas progresen y se conviertan en hablantes creadores capacitados a expresar exactamente lo que quieren decir aunque sea una L2».

La autora nos lleva de una manera lógica y clara desde las explicaciones y análisis teóricos hasta la presentación aplicativa del modelo. La obra ofrece numerosos esquemas, tablas, figuras y citas que ayudan a la comprensión. Cada capítulo termina con un resumen conclusivo del tema tratado. En el anexo se presenta el paquete de actividades de *input/output* estructurado y las actividades de interpretación, diseñado para el procesamiento significativo del artículo, organizados según los niveles del MCER, junto con las soluciones correspondientes. Los ejercicios y sus claves son un importante valor añadido de la monografía.

Adquisición, conceptualización y procesamiento del artículo en español es una obra destinada primordialmente a todos los que se mueven entre la investigación, enseñanza y el aprendizaje. Es una herramienta única, ya que hasta ahora el tema de la adquisición del artículo no ha sido tratado con esta envergadura. Es una óptima propuesta para la comprensión del artículo en español y su adquisición. La monografía presenta una excelente bibliografía como también unos importantes retos para investigaciones futuras, ya que plantea nuevas preguntas y abre nuevos caminos tanto en la enseñanza/adquisición práctica como en la investigación teórica. A través de este volumen,

investigadores, aprendientes y docentes se darán cuenta de que el artículo en español ya no es un hueso duro de roer, y menos aún una *španska vas* si se accede a su adquisición de acuerdo con el modelo propuesto por la autora.

Jasmina Markič
Universidad de Liubliana

1. Introducción

Uno de los grandes objetivos en relación con la enseñanza de una lengua extranjera radica en el desarrollo de una conciencia metalingüística en cualquier aprendiz, de manera que el procesamiento y la reflexión del funcionamiento de una determinada forma gramatical les ofrezca la posibilidad de poder construir y desarrollar en su propia interlengua la gramática de la L2 que aprenden y, de esta manera, hacer un uso autónomo y, ante todo, creativo de ella. Por esta razón, consideramos que la enseñanza explícita de la gramática mediante una instrucción que favorezca las conexiones entre forma y significado va a facilitar el procesamiento de adquisición de una forma gramatical, al poder tomar conciencia de aquellas zonas opacas de la gramática de la L2 que se aprende y, sobre todo, al poder dotar de mayor autonomía a quien aprende en la toma de decisiones de su propia comunicación. Partiendo de esta premisa, la motivación y el punto de partida de esta obra se plantea como objetivos fundamentales los siguientes: una descripción gramatical de los valores y usos del artículo desde la perspectiva de la enseñanza significativa, y su consiguiente aplicación dentro del marco de la enseñanza y la adquisición de segundas lenguas, en aras de proporcionar una instrucción eficaz para la adquisición del artículo en español que permita controlar el aprendizaje de cada aprendiz para construir y discriminar significados dentro de la expresión de referencialidad. Es decir, el objetivo final sería una enseñanza significativa del artículo en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva, que proporcione un modelo de instrucción para el adecuado procesamiento del artículo en español, acompañado de materiales sistematizados de manera didáctico-pedagógica, contruidos a partir de una descripción científica de la lengua a la que se accede, y acompañados por una descripción paralela que contraste la lengua materna de la que se parte.

Los siete capítulos que componen el libro han sido vertebrados como se explica a continuación. Después de una introducción a modo de hoja de ruta donde se destacan todas las investigaciones que he llevado a cabo a lo largo de los últimos 10 años, el capítulo dos atiende al proceso de adquisición del artículo tanto en L1 como en L2/L3/LE, así como a la identificación de los problemas fundamentales en el proceso de aprendizaje del artículo por parte de aprendientes cuya lengua materna es el esloveno a través de herramientas como el análisis contrastivo y el análisis de errores y de la interlengua. Para ello, se ofrece, en primer lugar, un panorama de las teorías más significativas sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas

(Skinner, 1975; Chomsky, 1957, 1959, 1965; Krashen, 1977; Piaget, 1973; Gardner, 1985; Selinker, 1972; Muñoz Licerias, 1992). En segundo lugar, se analiza el papel de la lengua materna en la adquisición de segundas lenguas y la relevancia del análisis contrastivo (Lado, 1957; Fries, 1945) y del análisis de errores (Corder, 1967; Vázquez, 1991; Santos Gargallo, 1993; Muñoz Licerias, 1992; Fernández López, 1997; Lin, 2003; García Mayo y Hawkins, 2009), para finalmente hacer un breve recorrido sobre la adquisición del artículo en hablantes no nativos (Hawkins, 2000; Ionin *et al.*, 2004; Ionin y Montrul, 2009; García Mayo y Hawkins, 2009) y sobre los problemas específicos surgidos del análisis contrastivo de la expresión de definitud en esloveno y español (Santiago Alonso, 2014, 2016) y del análisis de errores de aprendientes del español como una L2 y cuya lengua materna es el esloveno (Santiago Alonso, 2004, 2009, 2016), junto con sus implicaciones didácticas.

En el tercer capítulo, se determinan los valores esenciales del artículo en español a través de una panorámica diacrónica (Menéndez Pidal, 1904; Alonso García, 1951; Lausberg, 1964; García de Diego, 1970; Lapesa, 1980, 2000; Alvar y Pottier, 1983; Skubic, 1989; Penny, 2006; Lleal Galcerán, 1990, 2008, entre otros) y sincrónica (Alonso García, 1951; Alarcos Llorach, 1970, 2000; Lapesa, 1974, 1975, 1980; Lázaro Carreter, 1980; Laca, 1999; Leonetti 1999, entre otros), con el objetivo de comprender el significado y la naturaleza del artículo, así como su correspondiente conceptualización. Asimismo, en la última parte de este capítulo se da cuenta de la naturaleza híbrida del aspecto léxico de los verbos, relacionando los factores léxico-semánticos y léxico-sintácticos que intervienen en la distribución del artículo en español, entendiendo que la aspectualidad verbal no solo tiene relación con el verbo sino también con los argumentos que lo acompañan. A través de los diferentes acercamientos, se hace patente la complejidad del proceso de adquisición del artículo en español debido a su naturaleza plurifuncional.

Para el desarrollo de la conciencia lingüística de aprendientes cuya lengua materna es el esloveno, el capítulo cuatro realiza una descripción del funcionamiento de la expresión de definitud en esloveno desde una perspectiva sincrónica y diacrónica, para poder identificar las particularidades de las lenguas española y eslovena. De esa manera, se proporciona a aprendientes y docentes una estrategia de aprendizaje o una herramienta didáctica para mejorar el procesamiento del artículo en aquellos contextos que resultan más difíciles por la distancia lingüística entre lenguas, a través de la combinación del análisis contrastivo y del análisis de errores con otras herramientas didácticas.

En el capítulo cinco es donde se propone una descripción de propuestas pedagógicas concretas desde la lingüística y gramática cognitiva, a través de un recorrido por las

diferentes aportaciones realizadas hasta el momento sobre el artículo (Ruiz Campillo, 1998; Montero, 2014b, 2019; Radden y Dirven, 2007; Castañeda y Chamorro, 2014; Castañeda, 2023), que servirán para la configuración de nuestro modelo. Esta propuesta se ha fundamentado, además, en la idea de Langacker (2008) de entender los artículos como *grounding elements* o elementos de actualización que establecen una conexión básica entre quienes hablan y lo que se evoca en la conversación por el contenido de un *nominal grounding* o sintagmas nominales, por lo que los artículos se convierten en anclajes que actualizan las expresiones nominales en una determinada dimensión deíctica referida o relacionada con los interlocutores. Desde esta perspectiva, para explicar significativamente el artículo en español, son de especial interés los valores prototípicos y extendidos del modelo de Montero (2014b) en los primeros estadios de adquisición, combinados con los modelos de Radden y Dirven (2007), Castañeda y Chamorro (2014), Montero (2019) y Castañeda (2023) en los niveles superiores (B1, B2 y C1), junto con los valores esquemáticos que propone el modelo operativo de Ruiz Campillo (1998). Desde nuestro modelo combinado propuesto, las construcciones gramaticales en general y la adquisición significativa del artículo en particular adquieren un significado basado en el uso que cualquier hablante (nativa/o o no) hace de ellas, siendo plenamente consciente de su elección y no siguiendo una serie de principios normativos basados únicamente en morfología y sintaxis, puesto que con una instrucción adecuada, el aprendizaje del uso es entonces cosa de comprender los ‘giros’ semánticos necesarios, lo cual es mucho más natural que la mera memorización (Langacker, 2008: 72).

Para la didactización y procesamiento significativo del artículo, en el capítulo seis se presenta un modelo de instrucción de procesamiento siguiendo la metodología de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007), con actividades estructuradas de interpretación y producción para la práctica necesaria en el aula de ELE. El objetivo principal del modelo de instrucción de procesamiento del artículo propuesto es facilitar las conexiones de forma y significado necesarias para que, mediante la práctica estructurada, cada aprendiente vincule el artículo con su uso y le posibilite una mejor adquisición. Asimismo, al final de este capítulo se valida el modelo de instrucción propuesto a través de una investigación empírica realizada en el aula con aprendientes eslovenas¹, de cuyos resultados se concluye que existe un efecto positivamente significativo del enfoque metodológico utilizado, basado en un acercamiento desde la gramática cognitiva a la enseñanza del artículo y en una práctica sustentada en la instrucción de procesamiento.

1 En adelante, cuando aludamos a las investigaciones empíricas realizadas en el aula, utilizaremos solo la forma del femenino ya que la mayoría de los sujetos de investigación eran mujeres.

Finalmente, el capítulo siete confirma el cumplimiento del objetivo esencial de todas las investigaciones realizadas, en tanto consideramos que hemos dado respuestas/propuestas concretas al desafío pedagógico con el que se encuentra el profesorado en el aula en relación con la enseñanza del artículo en español como LE. Para ello, hemos aportado instrumentos desde la gramática cognitiva y la instrucción de procesamiento para reconducir a cualquier aprendiz de ELE a entender que la gramática es una herramienta indispensable de comunicación, y su procesamiento significativo la mejor de las opciones para que sus interlenguas progresen y se conviertan en hablantes con la capacidad de expresar exactamente lo que quieren decir.

En el apéndice se ha añadido el paquete de actividades de *input/output* estructurado así como las actividades de interpretación, todas ellas diseñadas para el procesamiento significativo del artículo, y organizadas según los niveles del MCER, junto con las soluciones correspondientes.

En definitiva, esta obra monográfica es el resultado de las diferentes investigaciones, trabajo de doctorado y artículos realizados desde 2009 a 2022, que he intentado reunir y entretelar con coherencia en este libro, con el deseo de que pueda servir como herramienta a docentes y, sobre todo, a aprendices a la hora de enfrentarse a uno de los grandes retos de enseñanza/aprendizaje de la lengua española: el artículo.

2. Adquisición de segundas lenguas

Cualquier ser humano está capacitado para la adquisición de su propia lengua materna², lengua que adquiere en un espacio temporal relativamente corto, siempre y cuando goce de plenas facultades físicas y mentales. Sin embargo, ninguna persona adulta consigue aprender o adquirir una segunda lengua o lengua extranjera con el mismo grado de competencia ni pericia, puesto que el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua es un fenómeno complejo en el que intervienen la lengua meta objeto del aprendizaje lingüístico, quien aprende o aprendiente³ (elemento clave de todo el proceso en el que confluyen dimensiones como la cognoscitiva, afectiva o conativa) y el contexto, medio o ambiente para el aprendizaje (en el que estaría incluido el rol de la profesora).

Si bien los términos aprendizaje y adquisición se refieren a la interiorización de las reglas de una L2, L3 o LE y son frecuentemente utilizados de forma indistinta, tienen significados diferentes en su origen. Corder (1967: 47) distingue adquisición (habilidad que se desarrolla durante la infancia en el proceso de conocimiento del mundo) de aprendizaje (proceso que se da en etapas posteriores a la adquisición, cuando ya se ha establecido la ejecución de la lengua y están a punto de completarse muchos otros procesos de maduración física y mental). Krashen (1977), por su parte, incide en este contraste diferenciando adquisición (asimilación de una lengua mediante la comunicación desde un proceso natural y espontáneo) de aprendizaje (conjunto de operaciones conscientes para apropiarse del sistema lingüístico, basadas en la instrucción

2 Aunque en muchas ocasiones se empleen como sinónimos lengua meta, segunda lengua (L2), tercera lengua (L3) y lengua extranjera (LE) frente a la lengua materna (LM) o primera lengua (L1), cabría matizar las diferentes conceptualizaciones a las que hacen referencia cada una de ellas. El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris [Coord.], 2008: 320-322) define lengua meta como aquella que alude a la lengua objeto de aprendizaje; L2, L3 y LE atienden a las situaciones y circunstancias en las que se aprende la lengua, esto es, si se aprende en un país donde no es la lengua hablada por la comunidad ni es la lengua oficial ni autóctona, entonces se trata de una LE, mientras que si se aprende en un país donde dicha lengua coexiste con otras lenguas oficiales o autóctonas habladas por la comunidad en la que se vive, entonces sería una L2 o L3. En este trabajo se alude indistintamente L2/L3/LE/lengua meta vs. LM/L1.

3 El término *aprendiente* (persona en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera) comprende a su vez otros (como estudiante, alumno, discente o aprendiz), aunque no sea sinónimo de ninguno de ellos; los tres primeros suelen asociarse, generalmente, a la existencia de un plan de estudios, un centro de enseñanza, un profesor, etc. Por otra parte, el término *aprendiz* suele aplicarse a quien se inicia en un arte o profesión manual y no se ajusta a aquellas personas que, aun teniendo un alto nivel de lengua extranjera, siguen estimulados por mejorarlo (Martín Peris, 2008: 27). Para este trabajo se ha determinado que *aprendiente* sería el término más preciso, pues hace referencia a toda persona que ha iniciado el aprendizaje de una segunda lengua y que además puede considerarse de por vida aprendiente de esa lengua independientemente de que haya conseguido un nivel de conocimiento A2 o C2 (según el MCER).

formal). Por otro lado, autores como Larsen-Freeman y Long (1991: 6) rebaten la terminología utilizada por Krashen y utilizan el término adquisición como término de rango superior a aprendizaje, puesto que abarca todas las situaciones, es decir, el aprendizaje es asociado con todo lo que sucede relacionado con lo exterior (estudio formal de la lengua, docente, estructuras gramaticales, etc.) y el concepto de adquisición queda unido con lo interior (proceso interno dentro de cada aprendiente). En el presente trabajo, se ha preferido el término *adquisición* frente a *aprendizaje* en relación con el proceso de adquisición del artículo en español, al considerar que la tendencia dominante en la actualidad (aun manteniendo la distinción teórica entre procesos de aprendizaje y procesos de adquisición, y habiendo admitido que los conocimientos obtenidos como resultado de ambos procesos son almacenados por separado) utiliza dicho término tanto para referirse a los procesos de adquisición como a los de aprendizaje. Únicamente se ha distinguido terminológicamente entre adquisición y aprendizaje donde se ha considerado estrictamente necesario.

Dentro de la adquisición de segundas lenguas (ASL), numerosas investigaciones han intentado dar respuesta a las múltiples dimensiones de los tres diferentes factores operantes (lengua meta, aprendiente y contexto, medio o ambiente para el aprendizaje), aunque de forma fragmentada. Larsen-Freeman y Long (1991: 315) han calculado más de cuarenta teorías de ASL, sin incluir las teorías de adquisición que tratan otros desarrollos lingüísticos como son la adquisición de la primera lengua o lengua materna (LM), la pidginización y la criollización o el cambio lingüístico. Las diferentes teorías sobre la ASL constituyen, pues, un campo fructífero en el que coexisten modelos teóricos y focos de atención a veces muy distantes u opciones y métodos muy variados para la recogida y el análisis de datos, cuya confrontación contribuye a enriquecer la investigación del propio campo y el de las ciencias del lenguaje en general.

Partiendo de lo ya planteado, la estructura de este capítulo da cuenta, en primer lugar, del concepto de la LM y su papel dentro de la ASL, a través de las diferentes teorías de adquisición de una lengua. Seguidamente, se abre un recorrido sobre la adquisición del artículo como L1 y L2/L3 y los problemas surgidos en otras investigaciones.

2.1 Teorías sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera

Las teorías más destacables que se presentan a continuación dentro del campo de la adquisición del lenguaje (siguiendo la clasificación de Larsen-Freeman y Long [1991] y Martín Peris [1996]) son la conductista, la cognitivista, la innatista, la interaccionista y la ambientalista.

2.1.1 El conductismo

En los años veinte, surgió en los EE. UU. la ciencia de la conducta (dentro del ámbito de la Psicología), que se basaba en la idea de que el aprendizaje residía en el mecanismo estímulo-respuesta-refuerzo, es decir, el aprendizaje era el resultado de la repetición de formación de hábitos. El psicólogo norteamericano Skinner (1975) diferencia, junto al clásico condicionamiento pavloviano, un condicionamiento instrumental u operativo en el que la reacción al estímulo era producida casualmente y reforzada a posteriori. De este modo, reconoce la importancia de los estímulos para que mediante refuerzos positivos se pueda condicionar el comportamiento y eliminar los errores, considerados como negativos.

En el ámbito de la adquisición de las lenguas, el conductismo descartaba el mentalismo y consideraba básicamente el lenguaje y el habla como un comportamiento que se podría predecir, observar y explicar desde condicionantes externos a su aparición primera. De esta manera, en los fundamentos de esta teoría se investigaba cómo se conforman hábitos automatizados a través de la imitación, práctica y repetición de un estímulo externo (*input*⁴ lingüístico). Según este planteamiento, en el proceso de adquisición de una lengua, los niños y aprendientes no aportan nada (son tabulas rasas), por lo que todo el proceso se focaliza tanto en la calidad y cantidad del *input* lingüístico (es decir, las muestras de lengua que escuchan de las personas interlocutoras) como en la fuerza del refuerzo recibido por parte de las personas adultas (Baralo, 2004: 13). Ellis (1994: 26) resume el proceso de la adquisición dentro del conductismo como la exposición de aprendientes a un *input* adecuado, que se verá reforzado con la posterior práctica estructurada apropiada para poder producir el *output*⁵ deseado.

Aun así, el proceso de aprendizaje de una L2 o L3 es más complejo que el de la L1, puesto que en dicho proceso intervienen hábitos formados de la L1 que pueden intervenir en el aprendizaje de la L2 tanto positiva (en este caso los conductistas hablan de transferencia positiva) como negativamente (considerados por los conductistas como transferencias negativas o interferencias). Los hábitos negativos producto de la

4 Con el término *input* (aducto o caudal lingüístico en la traducción en español), se hace referencia a «las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso» (Martín Peris, 2008: 32). En este trabajo, se utiliza el término *input* por su uso extendido en el campo de la lingüística aplicada en lengua española frente a su correspondiente traducción al español aducto.

5 Con el término *output* (educto o salida de datos en la traducción al español), se hace referencia a «la lengua que el aprendiente produce» (Martín Peris, 2008: 55). En este trabajo se utiliza el término *output* por su uso extendido en el campo de la lingüística aplicada en lengua española frente a su correspondiente traducción educto.

interferencia⁶, esto es, los errores, serán considerados como algo negativo que habrá que corregirse inmediatamente. La visión del error desde esta perspectiva era algo a erradicar, es decir, es de máxima importancia evitar de manera sistemática los errores para que no se fijen, ya que de otra forma pueden generar hábitos incorrectos. El modelo de investigación del análisis contrastivo (AC) es consecuencia directa de esta visión del error: propone un contraste lingüístico de la L1 con la L2/L3, donde se podrán predecir problemas de aprendizaje en los que quienes enseñan solo deberían fijar la atención de quienes aprenden en las estructuras lingüísticas de la L2 más distantes de la L1 de sus aprendientes.

Desde finales de los años sesenta, la teoría conductista fue cuestionada y rebatida por diferentes investigaciones, acusándola en esencia de reduccionista, ya que en ningún momento considera la capacidad de la mente para solucionar problemas. Existen investigaciones sobre el lenguaje de niñas y niños⁷ de menos de cuatro años que constataron que no repetían literalmente las palabras de las personas adultas, o incluso demostraron que eran capaces de adquirir o comprender estructuras complejas a las que nunca habían sido expuestos. De estas investigaciones se dedujo que tenía que haber un sistema inherente que les permitiera adquirir la lengua y a la vez cometer errores nuevos (por ejemplo, debido a la hipergeneralización de reglas, como en la tan frecuente hipergeneralización de niñas y niños hispanohablantes de la forma **rompido* como el participio del verbo *romper* o la forma **cabo* en lugar de *quepo* o en el caso de eslovenohablantes, la forma **ne hočem/no quiero* en lugar de la forma correcta *nočem*).

El AC tampoco estuvo exento de críticas, ya que muchos de los errores que anticipaba dicho análisis no terminaban produciéndose o no eran capaces de explicarlos por la regla de interferencia de la L1 o la L2. Como consecuencia, el método del AC resultó insuficiente como modelo de investigación y, partiendo de su versión débil —que intentaba comprender las causas de los errores a partir del análisis de los errores ya cometidos— apareció otro modelo de investigación con el nombre de Análisis de Errores (AE), modelo que se trata con detenimiento en el capítulo 2.2.2.

6 En el *Diccionario de Lingüística Moderna* (1997), Alcázar y Martínez Linares definen interferencia como «la utilización en una lengua de elementos léxicos, sintácticos y/o pragmáticos específicos de otra lengua distinta» (s. v. interferencia). Dentro de la evolución del concepto de interferencia, se pueden diferenciar tres momentos concretos: los conductistas consideraron la interferencia como una transferencia negativa a la L2 o L3, motivada por la LM, y entendieron que la interferencia de los hábitos lingüísticos de la LM era el principal obstáculo para el aprendizaje de una L2; los innatistas entendieron las interferencias como un factor más a tener en cuenta dentro del paralelismo entre el proceso de adquisición de la LM y la L2; los cognitivistas, por su parte, asumieron la interferencia como un proceso en el que cualquier aprendiente pone en práctica el uso estratégico de su LM a lo largo del proceso de aprendizaje de la L2.

7 Para una revisión pormenorizada de las investigaciones existentes, véase Crystal (1981).

2.1.2 El innatismo

El pensador y lingüista estadounidense Noam Chomsky, en 1959, rebate y critica las hipótesis del conductismo verbal de Skinner a través de una reseña realizada en la revista *Language*⁸. Su ataque esencial se centraba en el hecho de que las cadenas fijas de Skinner del tipo estímulo-respuesta-refuerzo no dejaban ningún espacio para la creatividad de cualquier hablante. Más tarde, sostiene Chomsky (1965) que el ser humano nace genéticamente dotado con un dispositivo innato para la adquisición del lenguaje que le permite analizar la lengua materna y encontrar reglas de uso hasta construir enunciados originales. Niñas y niños, independientemente de su procedencia o entorno de desarrollo, siguen las mismas etapas dentro del proceso de la adquisición hasta lograr la competencia lingüística aproximadamente a la misma edad, y cometen los mismos errores en cada estadio de forma sistemática y universal.

Chomsky (1957, 1959, 1965) cuestiona las teorías conductistas al sostener que la imitación o los estímulos de las personas adultas son insuficientes para explicar la adquisición de la LM: los datos lingüísticos a los que se expone cualquier niña o niño son demasiado pobres como para permitirle inducir las correspondencias entre significados y formas lingüísticas. Chomsky (1965: 5-6) insiste en la adquisición de la LM como un proceso universal, innato y genético que es posible gracias a la gramática universal (GU), accesible a través del dispositivo genético de adquisición del lenguaje, una especie de mecanismo que le permite durante la infancia percibir, distinguir y procesar aquellos aspectos del *input* que sean relevantes, para construir el conocimiento de su LM durante el periodo crítico de desarrollo, a pesar de la limitación y la variación de los datos a los que ha estado expuesto. Chomsky (1986: 29) define concretamente la GU

como el sistema de principios, condiciones, y reglas que son elementos o propiedades de todos los lenguajes humanos, no simplemente por accidente sino por necesidad —quiero decir por supuesto necesidad biológica, no lógica—. Así, la gramática universal puede tomarse como expresión de la «esencia del lenguaje humano». La gramática universal será invariable entre humanos.

Este dispositivo contiene todos los principios universales a todas las lenguas, una GU que se convierte en una gramática particular por el contexto lingüístico y social en el que crecen niñas y niños. En otras palabras, la GU es invariable en cada individuo,

8 En 1957, Chomsky ya había publicado su primera versión del modelo gramatical generativista *Las estructuras sintácticas*. En esta obra, el autor plantea su concepción básica sobre el lenguaje, el pensamiento, la gramática y la lingüística (concebida como una subdisciplina incluida en la psicología cognitiva).

lengua y cultura y, como afirma Baralo (1998: 26), la GU puede explicar la causa por la que en la edad infantil son capaces de acertar con sus hipótesis sin producir expresiones que violen las reglas profundas y abstractas de la gramática.

Por lo que respecta a la adquisición de la lengua de los seres humanos dentro de la GU, Chomsky (1965, 1982, 1986) diferencia la fijación de principios universales y de parámetros como los elementos responsables de perfilar las características universales de todas las lenguas naturales. La GU es para Chomsky, en palabras de Muñoz (2002: 40), la encargada de guiar la selección de aquellos datos con los que cada niña o niño entra en contacto para fijar los parámetros de la lengua en cuestión. Asimismo, la GU se estructura en gramática nuclear –que contiene las fijaciones no marcadas de los parámetros y cuyos principios universales operan en todas las lenguas– y gramática periférica –que contiene las fijaciones marcadas y específicas propias de cada lengua y son producto de su evolución histórica o préstamos de otras lenguas– (Baralo, 1998: 49, 56).

A pesar de que Chomsky no planteara posibles implicaciones ni consecuencias de sus teorías para el aprendizaje de lenguas no nativas, en los ochenta y los noventa se desarrollaron numerosas investigaciones del aprendizaje de una L2 dentro del marco teórico de los principios innatistas de la GU como la *Teoría del Monitor* de Stephen Krashen (1977), quien presenta la primera teoría sobre la actuación de quienes aprenden a una edad adulta una L2. El innatista contrasta, en primer lugar, los procesos de adquisición y aprendizaje como procesos que no están relacionados entre sí, puesto que se dan en etapas y mediante procesos cognitivos diferentes (el proceso de adquisición alude a la manera en que las habilidades lingüísticas se internalizan de modo inconsciente, ligado a los principios universales que durante la infancia se utilizan en la adquisición de la LM; el proceso de aprendizaje, por el contrario, es un proceso consciente producido siempre a través de la instrucción, con una clara presencia de la retroalimentación o corrección de errores). Es decir, frente a la adquisición, el aprendizaje funciona como un monitor que sirve para editar o corregir las producciones espontáneas basadas en la adquisición, siempre y cuando el aprendiente cuente con tiempo suficiente para procesarlo, el foco de quien habla esté en la forma y no en el significado, y la persona que aprende ya haya conocido con anterioridad la regla (Krashen, 1977: 144-151).

Como otro aspecto destacable dentro de la *Teoría del Monitor*, Krashen destaca la *Hipótesis del Orden Natural*, que incide directamente en la línea de aprendizaje que siguen los aprendientes de una L2, quienes desarrollan su competencia según el mismo orden natural en el que se produce la adquisición de su propia LM, sin tener en

cuenta las propiedades singulares de sus respectivas lenguas maternas. Kwon (2005: 5-7) recoge en su trabajo las investigaciones más relevantes sobre el estudio del orden natural de adquisición de morfemas gramaticales en inglés (Dulay y Burt, 1973; Krashen, Madden y Bailey, 1975; Larsen-Freeman, 1975), que aportan pruebas muy claras para la *Hipótesis del Orden Natural* de Krashen. Dichas investigaciones tienen importantes implicaciones para la enseñanza de una L2, como por ejemplo en la secuenciación de los morfemas gramaticales en la enseñanza de una L2 o en las interlenguas y en los errores de aprendientes de una L2.

Otra condición necesaria para que se produzca adquisición tiene que ver con la *Hipótesis del Input*, donde se presta especial atención a los datos a los que está expuesto cualquier aprendiente (*input* comprensible), que deben ser tan solo un poco más complejos o desconocidos que el nivel de competencia real del sujeto que aprende. Finalmente, el último aspecto necesario para la producción de adquisición en una L2 es la *Hipótesis del Filtro Afectivo*, que pone de relieve el importante papel de los factores afectivos de quien aprende (motivación, ansiedad, actitud, necesidad y autoestima entre otros) y su incidencia en la calidad y cantidad de la apropiación lingüística (Krashen: 1977, 145-147).

Entre los detractores de la teoría de Krashen, se encuentra el lingüista cognitivo Lenneberg (1966; en Pinker, 1994), quien apostilla que la dotación genética de la que habla Chomsky no está disponible de una manera indefinida. Existe un «periodo crítico» en el que el dispositivo genético funcionará óptimamente siempre y cuando reciba los estímulos necesarios en el tiempo adecuado; en caso de haber recibido los estímulos necesarios después de la pubertad, dicho dispositivo genético habría quedado atrofiado. Otras de las críticas recibidas se plantean la imposibilidad de fijar fronteras entre lo innato y lo adquirido. La teoría innatista se limita a describir y explicar el sistema interno del lenguaje, así como su universalidad. Aun así, Baralo (1999: 25) asevera que no deberíamos rechazar la hipótesis de la GU, puesto que de alguna manera incluso en la situación descrita anteriormente sigue disponible el dispositivo genético para constreñir y guiar el proceso.

2.1.3 El cognitivismo

Esta teoría fue impulsada por el psicólogo suizo Jean Piaget (1973), quien planteó que el lenguaje estaba condicionado por el desarrollo de la inteligencia. Para Piaget, el desarrollo del lenguaje empieza ya antes de que una persona en su infancia sea capaz de articular palabras, esto es, el desarrollo cognitivo en la edad infantil es lo que le permite poder hablar en tanto que el lenguaje lo va adquiriendo en función de su desarrollo cognitivo.

Gardner (1985), por su parte, expone que el núcleo central de la ciencia cognitiva se enfoca en cada uno de los mecanismos internos que podemos encontrar en cualquier tipo de aprendizaje, es decir, en el funcionamiento del cerebro y todas las actividades derivadas del proceso del pensamiento como la percepción, la atención, la memoria, la interpretación, el pensamiento, la solución de problemas, el proceso de información, el razonamiento y el lenguaje entre otros.

En relación con la adquisición de otras lenguas, según el paradigma cognitivista, la capacidad de adquisición del lenguaje no se debe analizar por sí misma como un fenómeno aislado y autónomo, sino en conjunto con otras capacidades inherentes del ser humano. La competencia lingüística no es un fenómeno abstracto, sino que está en relación con los principios básicos de la cognición humana. Los cognitivistas consideran que este proceso es equivalente a la adquisición de otras destrezas o habilidades cognitivas, aunque más compleja. El cognitivismo sostiene, según López García (2005), que la actividad del cerebro se produce en forma de una programación global del conjunto de la conducta. El supuesto esencial de los cognitivistas defiende que el lenguaje establece una manifestación de la cognición que ha de estar estrechamente relacionada con la manera en la que se percibe el mundo y los procesos cognitivos, tales como el pensamiento, la memoria o la atención (López García, 2004: 77). Además, dentro del cognitivismo son fundamentales factores psicológicos como las variables cognitivas (inteligencia, aptitudes lingüísticas, estrategias de aprendizaje, experiencia lingüística previa), las variables afectivas (ansiedad lingüística, confianza en la lengua, atributos personales, estilos de aprendizaje) o las variables externas (edad, factores socioculturales). En suma, para el cognitivismo:

[...] los principios que caracterizan el lenguaje son los mismos que sirven para explicar la naturaleza de nuestras capacidades de percepción, conceptualización, adquisición de destrezas, razonamiento, resolución de problemas e interpretación de todo tipo de información. Esta idea se opone a la visión de Chomsky de que el lenguaje es un tipo de conocimiento especial que cuenta con sus propios principios de organización, cuyo grado de abstracción, complejidad y arbitrariedad no permiten pensar que puedan surgir de una labor de descubrimiento y construcción paulatina llevada a cabo por el niño que aprende una lengua. (Castañeda, 1997: 24)

En los años setenta, Larry Selinker (1972) abre una nueva línea de investigación referida al sistema lingüístico que desarrolla cada aprendiente de L2 a lo largo de todo su proceso de aprendizaje, al que el autor denominará *interlengua* (IL). Aunque Nemser

(1971) ya había acuñado el concepto lingüístico de *sistema aproximado* y Corder (1967) el concepto sociolingüístico de *dialecto idiosincrático*, Selinker se diferencia de estos dos autores con el término *interlengua* en tanto que al no existir hablantes-oyentes ideales de una interlengua, la gramática de estos sistemas no puede analizarse a partir del modelo de la teoría lingüística chomskiana, puesto que solo las producciones orales en situaciones comunicativas pueden proporcionar los datos necesarios para la elaboración de una teoría psicolingüística del aprendizaje de una L2 (en Muñoz Licerias, 1992: 13). El sistema lingüístico al que alude Selinker (1972: 81-82) no se identifica ni con una L1 ni con la L2, sino que se trata de una IL idiosincrásica que posee sus propias características, consideradas como procesos cognitivos que subyacen en la L2. Dentro del proceso de adquisición de una L2, Selinker (1972: 82) establece que el individuo percibe la lengua de su entorno en un primer momento incomprensible, para asociarla más tarde con sus conocimientos dentro de su propia estructura cognitiva, y tras esta asociación generará hipótesis sobre los significados y usos que tratará de ensayar de forma activa (utilizando la lengua) o de forma pasiva (observando cómo se usa la lengua). La hipótesis generada por cualquier individuo será aceptada o rechazada en función de la retroalimentación, esto es, si dentro de su creación de enunciados ha sido comprendido o no por la persona interlocutora. Y todo este proceso se lleva a cabo sin que quien aprende sea consciente de ello. Selinker (1972: 83-84) identificó, además, las operaciones que se llevan a cabo en este proceso de aprendizaje hasta llegar a posibles hipótesis: transferencia lingüística (sobre todo de su LM), transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación e hipergeneralización del material lingüístico de la L2. Asimismo, se incorporan otras especificaciones propias de la IL como la fosilización, la regresión, la variabilidad, la permeabilidad, la inhibición, la simplificación y la reestructuración entre otras, resultado de la interacción de la IL de la aprendiente con nuevas informaciones lingüísticas del entorno que ha de (re)organizar a través de la asociación con sus estructuras internas ya existentes.

Desde otra perspectiva, teniendo en cuenta cómo la mente procesa la información en la ASL, se pueden dar cuenta de dos diferentes modelos. Por un lado, el *Modelo de Procesamiento de la Información*, en el que McLaughlin (1978) indica que los dos fundamentos dentro del procesamiento de la información son la automatización y la reestructuración, logrando así que la asociación entre *input* y *output* se automatice siempre a través de la práctica constante y de la reestructuración; de esta manera, de la memoria a corto plazo de los procesos controlados con la experiencia, la práctica y la reestructuración se pasa a una memoria a largo plazo desde los procesos automáticos. Por el otro, el *Modelo de Control Adaptativo del Pensamiento*, donde Anderson (1983, en Muñoz Licerias, 1992: 168) se distancia de los procesos controlados y automáticos de

McLaughlin para centrarse en la práctica constante hasta llegar a la automatización a través del conocimiento declarativo o conocimiento de las reglas y el conocimiento de procedimiento o cómo producir o interpretar a través de las reglas; el trayecto que va desde el conocimiento declarativo hasta el procedimental pasa por diferentes etapas: el estadio cognitivo o aprendizaje de las reglas, el asociativo o asociación de las reglas con la acción y el estadio autónomo o actuación de manera automática.

Otras investigaciones a destacar en este apartado son los *Estudios de orden de adquisición de morfemas* (Dulay y Burt, 1974), que han revelado las importantes similitudes entre la LM y la L2 si se tiene en cuenta el orden de adquisición, esto es, la secuencia de estadio en el desarrollo de determinadas estructuras lingüísticas. Baralo (1999) señala cómo los estudios de secuencias de adquisición de morfemas en L2 han puesto de relieve cierta secuencia semejante a la del español nativo (como ejemplo del orden de adquisición de los morfemas de español cabe tomar en cuenta el trabajo de Zobl y Muñoz Liceras (1994), quienes obtuvieron en el orden jerárquico de la adquisición del español como LM las posiciones sexta para la adquisición del artículo *un* y décima para el artículo *el*). Los datos obtenidos de investigaciones como la de Zobl y Muñoz Liceras (1994) permite pensar que el proceso no es únicamente dependiente de la LM de las personas aprendientes y, sobre todo, que no se puede explicar el proceso de adquisición de una L2 tan solo desde la influencia o la transferencia de una LM (Baralo, 1999: 63-65).

Para la teoría cognitiva, pues, los códigos y estructuras de la lengua se aprenden, se almacenan en la memoria y se recuperan de manera similar a otros tipos de conocimientos que poseen los seres humanos. Por lo tanto, la adquisición de la lengua tendría una estructura cognitiva común a todos los procesos mentales relacionados con el conocimiento y, por lo tanto, seguiría los mismos patrones de aprendizaje que otras habilidades cognitivas complejas. Con este planteamiento, los cognitivistas se distancian de las teorías innatistas, ya que para el conocimiento lingüístico no se diferencia en esencia de otros conocimientos humanos y, por tanto, no hay ni un módulo del cerebro especializado en el procesamiento de la lengua ni existe una gramática innata que cada niña o niño adapta a la lengua que aprende durante sus primeros años de vida. Lo interesante en el aprendizaje de segundas lenguas con respecto a las teorías cognitivistas es la reestructuración del saber, que se realiza en la integración de nuevos conocimientos donde el aprendizaje es resultado de diferentes etapas sucesivas que van reestructurándose desde las etapas anteriores, y que tiene como consecuencias interlenguas cada vez más complejas (Martín Peris, 2008)⁹.

9 En el capítulo 5 se volverá sobre el cognitivismo de una manera más pormenorizada.

Asimismo, si se tienen en cuenta los principios básicos de la LC en tanto el lenguaje es cognición, es simbólico, está motivado y está basado en el uso (principios que se analizan en profundidad en el capítulo 5), la adquisición de una L2 tiene que considerar también dos nociones fundamentales de la lingüística cognitiva: la adquisición (en nuestro caso del artículo) tiene que estar basada en el uso (en tanto, como sostienen Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda [2019: 38], el aprendizaje del lenguaje «emerge ontogenéticamente de su empleo en contextos específicos de habla», es decir, se genera a través de la continua experiencia lingüística surgida por la interacción comunicativa con diferentes interlocutoras/es y, por lo tanto, su aprendizaje dependerá de la cantidad y calidad de la exposición al *input* al que estén sometidos las y los aprendientes); por otro lado, teniendo presente las formas específicas de «pensar para hablar» según la hipótesis de Slobin (1996), será necesario aprender a re-pensar la lengua meta (en contraste con la lengua nativa) para hablar una L2, poniendo especial atención a la «transferencia de conceptualización/*conceptualization transfer*», relacionada con los «procesos de interferencia derivados de cómo los conceptos son seleccionados y organizados en la conceptualización de situaciones y eventos específicos» que permitan, finalmente, aprender «patrones específicos de pensar para hablar» (Javis, 2011 en Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda [2019: 45]). Este proceso de «re-pensar para hablar» que se da en las personas aprendientes de una L2 supone «aprender las estrategias de estructuración conceptual apropiadas y específicas de la L2 y aprender qué significados son seleccionados para la expresión en la L2 que está adquiriendo» (Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda, 2019: 40). Ellis y Cadierno (2009) ya pusieron de manifiesto la importancia de las influencias interlingüísticas (que veremos más en detalle en los apartados 2.2 y 2.3) en el proceso de aprendizaje de una lengua, puesto que quienes aprenden una L2 o L3 ya tienen un conocimiento consolidado derivado de su lengua materna, es decir, poseen un inventario de construcciones características de su propia lengua, que entran en competición o contraste con las nuevas construcciones de la L2.

2.1.4 El interaccionismo

Las teorías interaccionistas explican la adquisición de segundas lenguas desde la interacción personal, en tanto afecta a la percepción y la producción de la lengua adquirida, por lo que para su análisis es necesario aunar principios psico-lingüísticos y pragmáticos. Los modelos interaccionistas (que surgen en los años 70 y tienen como representantes principales a Jerome Bruner y Lev Vigotsky) sustentan que en el proceso de adquisición de una lengua se necesitan dos elementos para que se produzca la adquisición del lenguaje: el *input* modificado al que cada aprendiente se expone y la

interacción y el modo en que cada hablante interactúa en la conversación. Para Bruner (1984), el aprendizaje es un proceso que permite ordenar y reconstruir las informaciones recibidas del exterior (*input*) según su propio punto de vista. Esta operación consiste en el descubrimiento de los nuevos contenidos para la estructura cognitiva poseída. Por tanto, se realiza por medio de la interacción comunicativa y está vinculada con los conocimientos almacenados previamente en la mente (Bruner, 1984 en Martín Peris, 1996: 57).

Los interaccionistas sostienen que la adquisición de la lengua no podría darse únicamente por el hecho de disponer de la GU, sino que dan importancia a la interacción social que, junto con otros factores externos, juega un papel clave en este complejo proceso (Baralo, 1999: 19-21). Se considera que el entorno y el intercambio conversacional son los factores indispensables para que se lleve a cabo el proceso de la apropiación de la lengua. Lo importante ahora no es solo la creación de *input* comprensible, sino que las muestras de lengua han de ser analizadas hasta concluir cómo se pueden modificar para que lleguen a ser comprensibles. Long (1985) cifra como clave las modificaciones del *input* que tienen lugar en las conversaciones (como ya ocurre en la LM), ya que esta interacción modificada es lo que hace posible que el *input* sea comprensible y, por lo tanto, se produzca adquisición. De igual manera, en relación con la importancia del *output* y la naturaleza colaborativa de la construcción del conocimiento, es imprescindible la propuesta de la hipótesis de la producción forzada de Swain (1995), quien dio cuenta de la insuficiencia del *input* comprensible y de la negociación del mensaje para el desarrollo gramatical óptimo, planteando de esta manera la necesidad de producir mensajes complejos en tanto que dicha producción forzada dirigiera a la persona que aprende una L2/L3/LE a procesar la lengua sintácticamente al mismo tiempo que le permitiera percibir lagunas y problemas en el propio sistema de la interlengua.

Por consiguiente, para lograr hacer comprensible el *input* a los interlocutores de la conversación es necesaria la modificación del *input* mediante estrategias como simplificaciones lingüísticas, pistas contextuales, repetición, ajuste de la velocidad del habla, gestos o solicitud de clarificación entre otras (Martín Peris 1996: 59).

2.1.5 Balance de las teorías de aprendizaje

Las teorías analizadas han puesto el énfasis en diferentes perspectivas con respecto a la adquisición de lenguas. El conductismo daba especial importancia al *input*, estímulo básico para la producción de ciertas respuestas a través del mecanismo de estímulo-respuesta formadoras de hábitos. El cognitivismo y el innatismo se centraban en

las estructuras internas de la mente, aunque el innatismo defendía la existencia de un dispositivo genético para la adquisición de las lenguas mientras que el cognitivismo sostiene que el proceso es mucho más complejo e intervienen otros factores psicológicos que habrán de ser aislados y estudiados con detenimiento. Por lo que respecta al interaccionismo, asume que además de todo lo analizado en las otras teorías, hay que considerar a los seres humanos también como seres sociales que poseen un instrumento para comunicarse, la lengua, cuya interacción sirve como medio para desarrollar las estrategias cognitivas, así como los factores socioculturales y pragmáticos relacionados con la adquisición de una lengua.

Por otro lado, las teorías examinadas han recibido críticas de otros investigadores por su parcialidad: el conductismo olvidó por completo el funcionamiento de la mente en el proceso del aprendizaje de una lengua, ciñendo el proceso a elementos externos (Chomsky, 1959); el innatismo intenta justificar dicha adquisición a partir del dispositivo genético de adquisición de lenguaje y de la GU, lo que para muchos resultaba insuficiente para explicar algo tan complejo (entre otros Piaget, 1973 o Gardner, 1985).

Aun con todo, se entiende que para poder asimilar el proceso de adquisición de una lengua es necesario atender tanto al funcionamiento del *input* como al funcionamiento de las estructuras cognitivas y de los factores sociales e individuales que intervienen en todo este complejo proceso. Por todo ello, hemos tomado en cuenta para el diseño y secuenciación didáctica para la enseñanza/aprendizaje del artículo en español el Análisis Contrastivo del Conductismo, la IL de Selinker, la Hipótesis del *Input* Comprensible y la del filtro Afectivo del Modelo Monitor de Krashen, la conversión de los procesos controlados a automáticos mediante el Modelo de Procesamiento de Información del cognitivismo, así como la hipótesis de la producción forzada de Swain¹⁰.

2.2 El papel de la lengua materna en la adquisición de la L2

En este apartado, se toma en cuenta el papel que juega la LM en la adquisición de una L2, pues cualquier aprendiente de L2/L3 no parte de cero como una tabula rasa al inicio del aprendizaje de una lengua extranjera, sino que su LM está disponible en todo el proceso. Los diferentes análisis de los dos sistemas lingüísticos que se ponen en contacto en cualquier proceso de adquisición de una lengua, esto es, los sistemas lingüísticos pertenecientes a la LM y a la L2 o L3, darán cuenta del modo en el que la LM está disponible. Es decir, los análisis se centran en si se trata

¹⁰ Véase el capítulo 5.

simplemente de transferencia de rasgos gramaticales o léxicos de una lengua a otra o, por el contrario, esta transferencia trasciende el proceso de adquisición de una L2 o L3.

Teniendo en cuenta el papel que juega la LM en la adquisición de una L2 o L3, se presentan a continuación el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua como herramientas a tener en cuenta a la hora de revelar tanto los dos sistemas lingüísticos en contacto como la transferencia o no que intervienen dentro del proceso de ASL (en nuestro caso entre el esloveno [LM] y el español [L3]).

2.2.1 El análisis contrastivo

La lingüística contrastiva (LC) es de especial relevancia para el estudio del análisis contrastivo. El origen de la lingüística contrastiva se encuentra en el lingüista norteamericano Robert Lado (1957), quien en su trabajo defendía que durante el proceso de aprendizaje de una L2, se cometían errores causados por la interferencia lingüística ocasionada por su propia lengua materna. El objetivo primordial de su investigación fue identificar las áreas problemáticas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, es decir, aquellos elementos de la LM de cada aprendiz que, a causa de una posible interferencia, hacen más difícil el proceso de aprendizaje. Estas interferencias son identificadas por Lado (1957) como fuentes directas de errores que podrían predecirse si se contrastaran ambos sistemas lingüísticos: tales predicciones podrían servir para aislar las áreas de dificultad que deberían incluirse en la preparación de nuevos materiales didácticos. Este trabajo trascendental significó un gran cambio por todas las aportaciones que supuso para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, ya que por primera vez las hipótesis del estructuralismo norteamericano o el estructuralismo funcionalista de la Escuela de Praga eran aplicados a la mejora de los métodos de la enseñanza de las lenguas.

El primer modelo de investigación que surgió en el ámbito de la LC fue el Análisis Contrastivo (Fries, 1945), donde se propone esencialmente la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas —normalmente la LM y la L2 o L3 que cualquier aprendiz está procesando—, cuyo objetivo es poner de manifiesto las diferencias cuantitativas existentes entre los dos sistemas lingüísticos. Como se puede deducir de Fries (1945), la comparación sistemática (y bajo parámetros de sincronía) pretende servir de base para poder elaborar posteriormente materiales didácticos y, de esta manera, poder establecer parámetros que puedan ser utilizados como guía en la producción de dichos materiales y en las técnicas de instrucción empleados posteriormente en el aula. Según esta concepción, habrá que tener en cuenta la distancia interlingüística, esto es,

la distancia existente entre la LM y la L2 objeto de estudio, en tanto que su lejanía será directamente proporcional al grado de dificultad de aprendizaje de la lengua meta o L2, por lo que aumentará la posibilidad de interferencia, o lo que es igual, de uso en la L2 de rasgos fonéticos, morfológicos, sintácticos o léxicos tomados de la LM.

Desde el nacimiento del AC como método de investigación, dicha metodología ha ido evolucionando paralelamente con algunos modelos lingüísticos coetáneos que van desde el estructuralismo norteamericano, el generativismo-transformacional hasta llegar al modelo psicolingüístico entre otros muchos. En los años setenta comenzó el declive del AC debido a cuatro causas principalmente: los métodos de enseñanza resultado del AC no evitaban los errores a lo largo del proceso de aprendizaje de la L2; la comparación abstracta de las lenguas en contraste no tenía en cuenta el contexto pragmático en su análisis; las nuevas corrientes lingüísticas como la psicolingüística o la sociolingüística observaron que muchos de los errores que producían no eran resultado de interferencias con la LM; además, se puso de manifiesto la insuficiencia descriptiva del modelo, puesto que en las investigaciones con AC en muchas ocasiones se analizaba superficialmente las diferencias cuantitativas entre los sistemas lingüísticos en detrimento de descripciones de carácter cualitativo (Fernández López, 1997: 18-20). Asimismo, las nuevas corrientes lingüísticas (como el Generativismo) y las nuevas hipótesis sobre la adquisición del lenguaje (como la Hipótesis de la GU de Chomsky) incidieron en el número de críticas realizadas a las tesis contrastivas, por lo que quedó relegado y con ello la noción de interferencia perdió el papel primordial que le otorgaba el AC (Fernández López, 1997: 20).

Aun con todo, para Rubinjoni Strugar (2018), la Lingüística cognitiva o la Pragmática contrastiva han retomado de alguna manera el AC al proponer nuevos marcos y metodologías para los estudios contrastivos del siglo XXI, entendiendo que el requisito necesario, antecedente del AC, se encuentra en el proceso de descubrimiento y explicación de «la estructura intrínseca a la organización conceptual y semántica de la experiencia humana» (Rubinjoni Strugar, 2018: 44). En este proceso, las palabras dejan de relacionarse en términos de similitud o diferencia entre sistemas lingüísticos, ya que se entiende la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso mucho más complejo donde los aprendientes reactivan su conocimiento lingüístico, su saber del mundo y su saber hacer cognitivo y pragmático.

2.2.2 El análisis de errores

El análisis de errores (AE) surgió en los setenta, sustentado por los planteamientos teóricos de la lingüística innatista y de las teorías cognitivas y mentalistas del

aprendizaje. Propone un replanteamiento tanto de la teoría del aprendizaje como del tratamiento de los errores (transferencias negativas o interferencias de la LM según los conductistas), que revaloriza el propio concepto y amplía las fuentes causantes del error. El aprendizaje ya no se considera la adquisición de un conjunto de hábitos, sino que se entiende como la adquisición de una serie de estrategias cognitivas complejas por parte de aprendientes creativos y activos en su propio proceso de aprendizaje. La llegada del AE tiene claramente efectos beneficiosos en la metodología de la enseñanza de las lenguas, debido a que orienta a cada docente sobre la dirección hacia donde debe dirigirse en su labor profesional.

Fue Stephen Pit Corder (1967), el padre de la lingüística aplicada, quien primero revalorizó el concepto del error como principal fuente de información dentro del proceso de aprendizaje de una L2, al considerarlo como una desviación sistemática que determina el sistema lingüístico de cada aprendiente en un nivel concreto. El lingüista diferencia entre error, falta (entendida como desviación no sistemática, esto es, una desviación de la regla inconsciente y eventual de fácil corrección) y lapsus (entendido igualmente como una desviación no sistemática que responde a factores extralingüísticos como la falta de concentración o la necesidad de urgencia comunicativa). Desde esta matización entre error/falta/lapsus, para Corder (1967: 33) los errores ahora pasaban a adquirir una triple utilidad tanto para profesores y aprendientes como para investigadores. De hecho, este consideraba la lengua de quienes aprenden una L2 como una especie de dialecto idiosincrásico o dialecto transitorio, puesto que posee sus propias peculiaridades, distintas de la LM y de la L2. En cuanto a las diferentes etapas del AE, Corder (1967: 35) distingue el reconocimiento de la idiosincrasia como primera etapa, la etapa descriptiva como la siguiente etapa donde la investigadora analizará el dialecto transitorio de cualquier aprendiente comparándolo con su LM y la L2 y, por último, la etapa explicativa donde se deberían buscar los fundamentos psicolingüísticos del cómo y del porqué del dialecto idiosincrásico.

Por lo que respecta al análisis de las causas y la clasificación de los errores, Vázquez (1999) establece cuatro criterios: lingüístico, etiológico, comunicativo y pedagógico. El criterio lingüístico está basado en la comparación del dialecto idiosincrásico de cada aprendiente con la L2 objeto de estudio que produciría un o una hablante nativa ideal, en donde la autora distingue cuatro operaciones (la adición de morfemas o palabras innecesarias, la omisión de morfemas o palabras no redundantes, la selección falsa de palabras en un contexto determinado y la colocación falsa de elementos de una frase en un orden sintagmático incorrecto o insólito). El criterio etiológico servirá para identificar las causas del error según las dos estrategias universales del aprendizaje, es decir, la transferencia y la interferencia (que podrá sub-clasificarse a su vez

en errores interlinguales si la interferencia se produce por la influencia de la LM o de otra L2 o L3, y errores intralinguales, provocados por el conflicto interno de las reglas de la propia L2 o L3). En el criterio comunicativo, dependiendo del efecto que produce la transmisión del mensaje en cualquier oyente, aparecen errores de ambigüedad, irritantes o estigmatizantes. Por último, el criterio pedagógico determina los errores que caracteriza cada etapa del aprendizaje y distingue los errores transitorios (errores de actuación fácilmente reparables) frente a los sistemáticos (errores que reflejan un conocimiento deficiente de las reglas), errores inducidos (por la metodología o el docente) frente a los creativos y errores individuales frente a los errores colectivos (Vázquez, 1999: 28-52).

El objetivo principal que se ha planteado el AE hasta el momento presente ha sido el de aportar una metodología útil. La aplicación de la metodología del AE para identificar la interlengua española de distintos grupos lingüísticos, como en Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993), Muñoz Licerias (1992), Fernández López (1997), Lin (2003) y García Mayo y Hawkins (2009), han evidenciado ser de gran utilidad para investigadores y profesores a la hora de comprender todas las implicaciones existentes dentro del proceso de adquisición de una segunda lengua, y especialmente, dentro del proceso adquisición del artículo español, hecho que nos es de gran interés para esta investigación. Santos Gargallo (1993) subraya que, a partir de las creaciones de taxonomías de errores creadas por el AE, se han llegado a importantes conclusiones como el hecho de que un error particular tenga una fuente individual, cuya tarea descriptiva será la especificación de su fuente. No obstante, esta tarea es ardua en cuanto que se entiende que puede resultar complicado identificar una fuente concreta o única para un error, puesto que puede originarse por diversos factores. Asimismo, no se puede obviar el hecho de que deducir la causa de un error es diferente a la descripción del mismo. Además, el AL se enfoca ante todo en los errores, obviando en sus análisis las producciones correctas, lo que conlleva una falta de fiabilidad completa de sus investigaciones. Aun así, es indudable que el tratamiento del error que propone Corder (1967) distingue claramente dos perspectivas, la pedagógica (donde se plantea la necesidad de conocer e identificar el error) y la teórica (que exige un estudio de la lengua idiosincrática de quienes aprenden una lengua como paso imprescindible a lo largo del proceso de ASL). A pesar de las críticas planteadas anteriormente, investigaciones imprescindibles, como las de Vázquez (1991), Fernández López (1997), o García Mayo y Hawkins (2009), han supuesto una gran aportación para la creación de materiales didácticos específicos a partir de las descripciones y explicaciones de los errores analizados en sus estudios empíricos, a pesar de que las directrices que ofrecían dichas investigaciones resultaron muchas veces imprecisas.

2.2.3 La interlengua

Como ya se ha mencionado¹¹, Selinker (1972) introduce el término *interlengua* (IL) para recoger de una manera más sistemática la idea que habían contemplado Corder (1967) y Nemser (1971) en relación con el habla no nativa en el proceso de adquisición de una lengua, entendida dicha habla como un sistema lingüístico autónomo. Nemser (1971) presentó como propuesta al habla no nativa la idea lingüística del *Sistema Aproximado* o *Competencia Transicional* y Corder (1967) el concepto sociolingüístico de *Dialecto Idiosincrático*. Selinker (1972) realiza un acercamiento psicológico y define el concepto de Interlengua como aquel sistema lingüístico cognitivo específico de una lengua no materna, es decir, el que no posee una o un hablante no nativo (1972: 81). Desde este concepto, el lingüista norteamericano pretende en esencia analizar todo aquello que se genera dentro de cada aprendiente durante su procesamiento de datos, esto es, cómo los enjuicia y pone en práctica. En todo este procesamiento de datos se pueden diferenciar tres procesos: la entrada de información o *input*, la incorporación de los datos o *intake* y la salida de la información u *output*. Sin embargo, Selinker va todavía más lejos y desde la actuación lingüística de cualquier aprendiente entiende que las y los investigadores han de observar no solo los hechos lingüísticos sino también todos los datos psicológicamente relevantes para el aprendizaje de una L2, por lo que habría que profundizar en todos y cada uno de los cinco procesos situados en la estructura psicológica latente: la transferencia lingüística (donde en la mayoría de las ocasiones lo que cualquier aprendiente hace es una traducción cuasi literal desde su LM), la transferencia de instrucción (en donde comete un abuso generalizado de una regla que acaba de aprender), las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación en la L2 y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua meta, donde aplica sin criterio una regla a situaciones parecidas (Selinker, 1972: 82-84).

El término IL de Selinker (1972) ha arraigado en diferentes investigaciones de L2. Breda Pogorelec (1989, en Pirih Svetina y Ferbežar, 2005: 6) matiza el sentido de la IL idiosincrática de Selinker (1972) definiéndola como «forma lingüística de un idiolecto especial (una lengua formada por un individuo en la unión de dos lenguas y entrelazadas en todos los niveles desde el semántico-léxico hasta el fonológico-fonético con interferencias de otra lengua), que tiene diversas posibilidades». Por otra parte, Santos Gargallo (1993: 128) define la interlengua como aquel sistema lingüístico de cualquier aprendiente de una L2 que «media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas

¹¹ Véase 2.1.3

etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el aprendiente no tiene». Baralo (2004: 373), por otra parte, aunque coincide con Santos Gargallo en la idea de IL como sistema lingüístico en evolución, apostilla que poseen intuiciones propias de dicho sistema no nativo, que es además un sistema que no es mezcla ni del sistema de la lengua nativa ni de su lengua materna, y que incluso cada aprendiente en sus diferentes estadios de aprendizaje de la lengua posee un sistema específico.

De esto se desprende que cada aprendiente, en sus diferentes interlenguas, asocia de forma automática sus conocimientos o estructura cognitiva con la L2 que está en proceso de adquisición, y desde aquí comienza su proceso creativo en el que irá realizando progresivamente hipótesis sobre reglas gramaticales, usos, etc. Así, los estudios de IL se centran ante todo en lo que cada aprendiente ya sabe dentro de ese sistema lingüístico no nativo. Por ende, la IL se considera como un sistema variable y permeable¹², expuesto a constantes modificaciones en cuanto a que cualquier aprendiente va evolucionando sus propias reglas gramaticales, por lo que es difícil aislar un inicio concreto y definido en la IL por su constante evolución y dinamismo. A pesar de esto, Fernández López (1997: 32) señala la sistematización como otra característica básica de la IL, debido a la capacidad para la detención en el sistema de un conjunto de reglas coherentes y de carácter lingüístico y sociolingüístico que coinciden parcialmente con la lengua meta. La sistematización informará tanto a investigadoras/es como a docentes sobre el momento de la IL en que cualquier aprendiente está y con qué sistema de reglas está operando en ese estadio de interlenguas. La producción de hipótesis por aprendientes es esencial para que el sistema o la IL vaya evolucionando, puesto que, si dejara de producirlas, el resultado sería un estancamiento del proceso de aprendizaje de la L2. Dentro del proceso de desarrollo, Fernández López (1997) ha observado en sus investigaciones que las y los aprendientes pasan por diferentes estadios iniciales, intermedios y avanzados, donde también se diferencian las estrategias de aprendizaje. En los estadios avanzados es donde aparecerían las amenazas de fosilización de errores.

Por lo tanto, el elemento más significativo de la IL es, según Selinker (1972), la fosilización, en tanto predetermina la distancia que se establece entre la IL y la lengua

12 Para Selinker (1972), la variabilidad de la IL supone que el sistema lingüístico se encuentra en cambios continuos cuyos diferentes estadios evolucionan en un continuum interlingüístico. Ellis (1991), asimismo, diferencia variabilidad sistemática (esto es, la variación individual —estado emocional o mental de cada aprendiente—, situacional —tipo de tarea o interlocutor/a al que se enfrenta cada aprendiente— o lingüística) de variabilidad no sistemática (que suele aparecer en los estadios iniciales de aprendizaje y se caracteriza por un alto grado de libertad y casualidad). Por otro lado, Selinker (1972) plantea la permeabilidad de la IL como la capacidad que tiene la IL de recibir influencias de la LM y de la L2, posibilitando que los nuevos datos de la L2 sigan reestructurando el sistema y haciéndolo evolucionar hacia nuevos estadios.

meta y, como tal, se convierte en el auténtico motor de investigación dentro de ella. Baralo (2004) puntualiza que la fosilización es un «mecanismo por el que el hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación con su lengua objeto» (2004: 378). Por otra parte, Muñoz Licerias (1992) entiende la fosilización como el resultado de una permanente permeabilidad en la IL que le impide seguir evolucionando. Ante la perspectiva de enfrentarse a errores fosilizados o a fosilizaciones, habría que considerar cuáles serían los elementos más propicios a la fosilización y cómo se deberían tratar este tipo de errores. Fernández López (1997) considera que, primero, es necesario proporcionar un contexto lingüístico enriquecido para poder seguir extrayendo los datos para formar y contrastar sus hipótesis. Segundo, habría que crear acciones centradas en el problema o estructura susceptibles de fosilizarse a través de la creación de actividades específicas donde la reiteración correcta del elemento a corregir se combine con la creatividad e imprevisibilidad de las propuestas didácticas. De esta manera, se ayuda a mecanizar aquella estructura resistente gracias a un filtro afectivo y al lenguaje auténtico. Tercero, la lingüista española estima imprescindible el desarrollo de la observación del trabajo metacognitivo de cualquier aprendiente a la hora de cometer los errores en proceso de fosilización, para ayudar a monitorizar cuándo se produce o no el error (Fernández López, 1997: 260-263).

La Hipótesis de la Interlengua de Selinker supone una aproximación a la lengua producida por cualquier aprendiente de L2, es decir, un sistema lingüístico autónomo cuya complejidad aumenta progresivamente mediante un proceso creativo por parte de cada aprendiente. El proceso de aprendizaje de una L2 o L3 se concibe, entonces, como un conjunto de estructuras psicológicas metacognitivas, que se activan cuando se aprende una L2 o L3. La IL, a su vez, como la progresión de etapas por las que pasa durante el proceso de adquisición de una L2 o L3 y que constituye un sistema autónomo, sistemático, dinámico, variable, permeable y diferente de las L2/L3 y LM.

2.3 La adquisición del artículo

A lo largo de los subcapítulos 2.1 y 2.2, el objetivo principal ha sido explicar cómo se adquiere una L2 y cuál es el papel de su LM en todo el proceso de adquisición. En el apartado 2.3 se dará cuenta de los estudios que han resultado más significativos en cuanto a la adquisición nativa y no nativa del artículo, y sus aportaciones más relevantes. Finalmente, se muestran los estudios que han sido llevados a cabo en cuanto a la adquisición del artículo por parte de aprendientes eslovenas.

2.3.1 La adquisición nativa del artículo

En este subcapítulo se hace referencia principalmente a nuestra investigación (Santiago Alonso, 2012) en la que se llevó a cabo un acercamiento al proceso de adquisición del artículo en español en el habla infantil, teniendo en cuenta las diferentes etapas de la adquisición, a partir de los datos de habla infantil de dos niños y dos niñas de entre 1 año y 10 meses y 4 años y 1 mes. En este estudio longitudinal se definieron los rasgos que determinan la emergencia de la adquisición del artículo para poder establecer un mapa referencial en el que se pudieran distinguir las diferentes fases adquisitivas del artículo en español.

Según dicha investigación (Santiago Alonso, 2012: 233), el uso de los artículos es necesario desde el principio para la comunicación de niñas y niños, encontrándose dentro de las primeras palabras que empiezan a utilizar y cuyo uso comprensivo y frecuente se puede establecer a partir de los 2 años de edad. La necesidad de producir este tipo de palabras a una edad tan temprana se debe, esencialmente, a la dependencia que en esta etapa etaria se mantiene con el contexto comunicativo inmediato. En esta situación, los artículos juegan un papel decisivo, ya que mediante su utilización son capaces de llamar la atención de cada interlocutor/a e interactuar con los objetos que los rodea ubicándolos en las coordenadas de espacio-tiempo, puesto que los artículos son elementos esencialmente anafóricos que ponen en relación una correferencia extralingüística con cualquier interlocutor/a. Debido precisamente a la capacidad actualizadora de los elementos léxicos dentro del discurso destacada anteriormente, vamos a encontrarnos el artículo en el habla infantil desde una edad temprana por ser altamente rentable para niñas y niños a la hora de alcanzar su finalidad última de identificación de las entidades sobre las que dirigen su atención verbal.

Por lo tanto, la adquisición de cualquier lengua por parte de niñas y niños es un hecho que casi todos consiguen, aunque todavía sigue sorprendiendo cómo esto se lleva a cabo de una forma variada y desigual. Fernández Pérez (2011: 14) subraya que la diferenciación existente entre el desarrollo cognitivo y la adquisición de una lengua ha hecho posible que se relacionen estadios y aspectos de cognición y habilidad lingüística.

Por su parte, Tomasello (2003: 110-215) distingue cuatro etapas en la segmentación de las etapas evolutivas del proceso de adquisición del artículo:

- a) *Etapla holofrástica* (de 10 meses a 1 año), en la cual emiten palabras sueltas (en la mayoría de los casos léxicas) con el valor de frases enteras. En esta etapa el uso del artículo es nulo, puesto que todavía nos hallamos bastante lejos de cualquier atisbo de combinación de palabras léxicas con palabras funcionales.

- b) *Etapas de dos palabras o telegráfica* (de 1;06 a 2;00 años), donde tienden a combinar dos palabras léxicas, sin emitir todavía palabras funcionales como el artículo, a no ser que se realice por imitación como estrategia de adquisición.
- c) *Etapas de productividad parcial* (de 2;00 a 3;00 años), en la que aparecen ciertos marcadores morfológicos y sintácticos en donde sólo dominan unos esquemas sintácticos básicos parciales, aunque todavía no han adquirido un uso adecuado del artículo de la lengua adulta, sino que lo utilizan en ciertas estructuras asociadas a ciertas escenas de la vida cotidiana con una determinada función pragmática.
- d) *Etapas de consolidación* o de progresivo acercamiento a la competencia adulta (de 3;00 a 4;00 años), donde el lenguaje infantil ya no difiere de la gramática adulta en sus aspectos más sustanciales, aunque no podremos hablar de un proceso de adquisición culminado hasta aproximadamente los 5 años.

La investigación mencionada se centró sobre todo en las etapas de *productividad parcial* y de *consolidación* por ser éstas las más fructíferas dentro del proceso de adquisición del artículo en la gramática emergente del niño. El corpus utilizado fue el de habla infantil *Koiné*, corpus de producciones orales del habla infantil llevadas a cabo dentro de una dinámica procesual cambiante, confeccionado por el grupo de investigación *Koiné* de la Universidad de Santiago de Compostela, cuyo objetivo principal ha sido el de sistematizar las características adquisitivas en el periodo que va desde los 1.5 años hasta los 4 años. Dicho corpus ofrece materiales y datos suficientes como para poder describir y delinear las gramáticas en construcción del habla infantil. En cuanto a los sujetos del estudio, estos fueron Cecilia (empezó con un año, 10 meses y 10 días y terminó con 3 años, un mes y 29 días), Iago (empezó con dos años, 4 meses y 20 días y terminó el estudio con 4 años, un mes y 8 días), Ana (empezó con dos años, 3 meses y 21 días y terminó el estudio con 3 años, 9 meses y 9 días), y Ricardo (empezó con un año, 11 meses y 22 días y terminó el estudio con 3 años, 11 meses y 14 días). Las niñas y niños pertenecían a cuatro guarderías diferentes de tal manera que también se pudiera atender además de a la diversidad de sexo y a la muestra longitudinal de los materiales orales, a la diversidad de la extracción social.

Por lo que respecta a la frecuencia de aparición de los artículos (o *presentadores* según Souto [2006: 1816], quien diferencia el término artículo, relacionado con la gramática de un adulto, frente al presentador, más vinculado con la gramática todavía emergente o en proceso de construcción en la edad infantil), en el gráfico 1 se aprecian los resultados longitudinales de la evolución de la adquisición de los artículos determinados e indeterminados por parte de los cuatro sujetos analizados. En dicho

gráfico, se desprende que el mayor incremento de adquisición ocurre alrededor de los 3 años, coincidiendo con la llamada etapa de «explosión de vocabulario», pues es en esta etapa donde se da la mayor producción lingüística. No obstante, hay que subrayar que esta explosión de vocabulario responde también a la necesidad de adquirir, aprender, distinguir, contrastar y discriminar lo que experimenta una niña o un niño en su proceso constructivo de aprendizaje, ya que al experimentar, organizar y tratar de aprehender el mundo que le rodea, estos resuelven la referencialidad y definitud a través del *input* lingüístico que ofrece el mundo adulto. Es a esta edad cuando empiezan a interactuar con la realidad lingüística y con sus interlocutoras/es, estableciendo relaciones de definitud y referencialidad entre los objetos y realidades que los rodean a través de los artículos determinados e indeterminados. De esta manera, en este periodo etario empiezan a establecerse como auténticos comunicadores competentes.

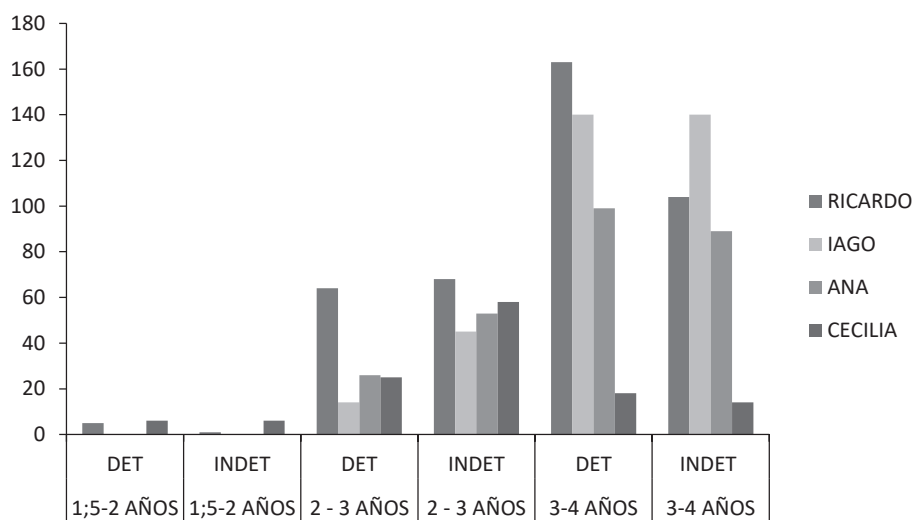


Gráfico 1. Resultados longitudinales en cuanto a la adquisición del artículo en el habla infantil (Santiago Alonso, 2012: 237)

Así pues, la función señalizadora de los artículos como presentadores actualizadores de los elementos léxicos en el discurso es bastante relevante desde la edad temprana, puesto que para niñas y niños es vital identificar las identidades con las que están interactuando discursivamente con otras personas interlocutoras.

En relación con la combinatoria del artículo determinado e indeterminado, en el gráfico 2 se sistematiza, a partir de la frecuencia, las diferentes funciones en las que

el artículo ha aparecido combinado, para observar qué papel desempeña el artículo en el eje sintagmático del lenguaje. En el análisis se ponía de relieve que el método de recogida de datos podía haber interferido en los resultados, pues en las grabaciones que fueron después transcritas se utilizaban situaciones de juegos en las que las entrevistadoras utilizaban un conjunto de cartas que en muchas ocasiones las y los participantes denominaban, puesto que la denominación es una de las operaciones referenciales más tempranas realizadas en la etapa infantil. Este tipo de tarea motivadora ha condicionado la frecuencia de uso del artículo indeterminado por su función señalizadora de referentes mencionados por primera vez en el discurso, y de ahí el alto número de atributos, sujetos y complementos directos combinados con el artículo indeterminado del tipo *un X*, *es un X*, *un X es un*, *quiero/tengo/dame un X*.

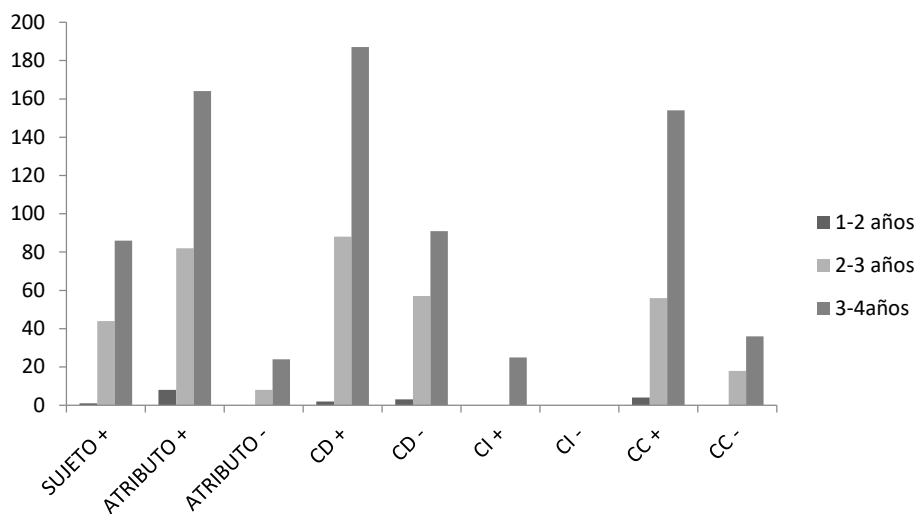


Gráfico 2. Combinatoria del artículo determinado e indeterminado (+) y el artículo ø (-)
(Santiago Alonso, 2012: 238)

En el análisis combinatorio de la primera etapa (Santiago Alonso, 2012: 240), destacamos la clara evolución de cada una de las etapas, en donde podemos distinguir en la primera fase una sencillez sintáctica que muchas veces responde a la repetición de dos palabras mencionadas anteriormente por interlocutores o interlocutoras, donde aparecen escasos atributos (ATRIB), sujetos (S), complementos directos (CD) y complementos circunstanciales (CC) del tipo: *(es) una jirafa*, *quiero agua*, *en el parque*, *en el jardín*. En la mayoría de los casos, la interacción de los sujetos de investigación se limita a responder con una o dos palabras sin ningún tipo de determinación. No ocurre así en la segunda y tercera etapa, donde los sujetos analizados ya han abandonado

el periodo de iniciación para pasar ahora a un periodo altamente productivo de experimentación y construcción.

Los datos sobre el análisis combinatorio (2012: 241) en la segunda etapa arrojan un incremento de la combinación sintáctica del artículo tanto en las funciones de S y ATRIB como sobre todo la de CD con y sin artículo. Los verbos *tener*, *dar* y *comer* son de gran frecuencia, combinados por CD determinados por referentes conocidos o desconocidos (*tengo una muñeca*, *tiene el pelo blanco*) o CD con artículo virtual o cero que hacen referencia a nombres comunes contables en plural (*tengo fresas*, *dame tomates*, *comemos lechugas*) o a sustancias sin contornos bien delimitados (*hay agua*, *quiero leche*). En relación con los CC, aparecen combinaciones determinadas que hacen referencia a un objeto conocido o desconocido (*en la piscina*, *en la cárcel*) como con artículo cero que hacen referencia a la clase virtual (*en casa*).

En esta tercera fase de maduración y asentamiento de todo lo experimentado en la fase anterior, la frecuencia de uso del artículo se dispara en comparación con las otras etapas. Los contrastes en las combinaciones son más precisos, como se puede apreciar en los ejemplos *fui a la farmacia/quiero ir a clase* o *hay que ir en coche/me llevan en el coche a la selva*. Asimismo, cabe destacar en esta etapa la aparición de los primeros sustantivos nulos, lo que demuestra la presencia de un proceso sintáctico tan complejo como es el de elisión (*cuál es el mío*, *me gusta el rosa*, *Nieves es la que está en el patio*, *el de los siete cabritillos*).

A través de la observación de las diferentes fases de adquisición del artículo resumidos en la tabla 1, se concluye cómo niñas y niños han ido experimentando y consolidando el uso del artículo a tenor del número de construcciones y combinaciones realizadas, síntoma de que la gramática emergente en esta etapa va acercándose a los 4 años a la gramática adulta. Este proceso hace que haya que considerar el hecho de que los artículos de la lengua adulta en las fases iniciales de la gramática emergente en el lenguaje infantil funcionan esencialmente como señalizadores, en tanto que son unidades de carácter deíctico que no hacen sino presentar discursivamente los elementos léxicos. En cuanto a las estrategias utilizadas en el proceso de adquisición del artículo, se distinguen desde la memorización y repetición de enunciados en la etapa inicial, pasando por las actividades de repetición e imitación sobre los esquemas de los enunciados ya almacenados y la extensión productiva al resto de los esquemas sintácticos, llegando hasta la abstracción de los esquemas productivos a partir de los modelos adquiridos para los elementos léxicos específicos.

Tabla 1. Mapa referencial (Santiago Alonso, 2012: 242)

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
1;10-2;00: ETAPA TELEGRÁFICA	- Usos aislados en función de S, ATRIB, CC y CD
2;00-3;00: ETAPA DE PRODUCTIVIDAD PARCIAL	- Incremento del uso en función de S, ATRIB, CC y CD - Aparición del uso en función de CI.
3;00-4;00: ETAPA DE CONSOLIDACIÓN	- Frecuencia de aparición de las diferentes funciones. - Aparición de los sustantivos nulos. - Mayor dominio y precisión combinatorios.

Lo relevante dentro del proceso de adquisición del artículo en español es su temprano dominio, debido a la capacidad actualizadora de los elementos léxicos dentro del discurso, puesto que en la etapa infantil, desde una edad temprana, se tiene la necesidad de conseguir los objetivos de identificación de las entidades sobre las que dirigen su atención verbal. La investigación presentada está en la misma línea que la de Rosado Villegas (2007) o Nicolás de Benito (2016) y demuestra, por otro lado, una asimetría con respecto a la adquisición del artículo por parte de los no nativos (sobre todo con la de aprendientes cuya L1 carece de artículos, como veremos en el apartado siguiente), por lo que queda evidenciado que dicha asimetría conlleva una atención especial en la enseñanza/aprendizaje del artículo tanto en el ámbito de la intervención pedagógica durante la instrucción como en el diseño de los materiales didácticos.

2.3.2 La adquisición no nativa del artículo en una L2

Investigaciones como las de Hawkins (2000) o García Mayo y Hawkins (2009) han puesto de relieve el creciente interés por parte de la ASL de la adquisición/aprendizaje del artículo de aprendientes cuya lengua materna no incluye necesariamente la existencia de un elemento léxico o una marca morfológica explícita para el artículo.

Hawkins (2000) basa la clasificación de los artículos en inglés en dos rasgos semánticos [\pm referente específico] y [\pm conocimiento por parte de la persona oyente]. Esta clasificación ha sido posteriormente utilizada en numerosos estudios sobre adquisición¹³ y todos ellos muestran que los y las hablantes no nativos comparten un patrón similar de adquisición y evolución del sintagma determinado, independientemente de cuál sea su lengua materna.

13 Hay que destacar aquí la obra *Second Language Acquisition of articles. Empirical findings and theoretical implications* (2009), dirigida por García Mayo y Hawkins, en la que se han reunido distintas investigaciones sobre la adquisición del artículo por parte de hablantes de muy diferentes lenguas: española, rusa, coreano, árabe, francés, chino, polaco y serbio, entre otras.

El esquema de evolución de Hawkins (2000) se podría resumir en cuatro etapas: en primer lugar aparece dentro del proceso de adquisición el sintagma nominal escueto; después se marca la especificidad en el sintagma nominal por medio de la aparición del artículo inglés *the* (o *da* como forma idiosincrática); en tercer lugar llega el conocimiento por parte de la persona oyente (o no) mediante la aparición de los artículos *a* y el artículo \emptyset ; y por último aparece el rasgo de posesión (mediante la *'s* final).

En cuanto a la adquisición del artículo en inglés como L2, García Mayo y Hawkins (2009) sostienen que la GU proporciona un parámetro semántico con dos opciones para aquellas lenguas que tienen un sistema de dos artículos: o bien los artículos codifican definitud o bien especificidad, pero nunca ambas. Es lo que Ionin, Ko y Wexler ([2004] en García Mayo y Hawkins [2009: 15]) han pasado a denominar el parámetro de selección del artículo (*Article Choice Parameter*). La cuestión ahora es que, aunque cada hablante de una L2 (cuya L1 carece de marca morfológica de artículo) tenga acceso al parámetro de selección del artículo en la medida que desarrollan su propia interlengua específica para el inglés (en la investigación de Ionin, Ko y Wexler se utilizaron como informantes aprendientes de inglés cuyas lenguas maternas eran el coreano y el ruso¹⁴), no tiene pruebas suficientes desde el *input* para fijar el parámetro en su valor adecuado de definitud. Por lo tanto, Ionin, Ko y Wexler predicen en cuanto a la selección del artículo en el inglés como L2 las consecuencias que aparecen descritas en la tabla 2:

Tabla 2. Predicciones de la selección del artículo (Ionin, Ko y Wexler, 2004: 19)

CONTEXTO	[+ definido] <i>THE</i>	[- definido] <i>A</i>
[+ definido]	Uso correcto de <i>the</i>	Sobreutilización de <i>the</i>
[- específico]	Sobreutilización de <i>a</i>	Uso correcto de <i>a</i>

La consecuencia directa a la que llegan en su investigación es que el parámetro de selección del artículo «es una declaración acerca de la definición y la especificidad, que no solo son las únicas propiedades de los artículos a nivel translingüístico sino las únicas características relacionadas con el discurso que subyacen en la elección del artículo» (Ionin, Ko y Wexler [2004: 5]). Como resultado, el parámetro de selección del artículo (*Article Choice Parameter*), junto con la suposición de que quienes aprenden una L2 tienen completo acceso a la GU, les permite formular la hipótesis de fluctuación para la adquisición de los artículos en la que sostienen que aquellas o aquellos aprendientes de una L2 cuya

¹⁴ Ionin, Ko y Wexler (2004) se centraron en su investigación en la sustitución de los errores hechos por aprendientes de inglés como L2 cuyas lenguas maternas (coreano y ruso) carecen de marca explícita del artículo. Tras la investigación concluyeron que su interlengua fluctúa entre la definitud y la especificidad según el parámetro de selección del artículo propuesto.

lengua materna carezca de artículos tienen acceso completo a la GU y, por lo tanto, acceso completo a las dos configuraciones del parámetro de elección de artículo. Como no hay posibilidad de transferencia de la semántica del artículo desde su L1, se espera que fluctúen entre las dos configuraciones del parámetro de elección de artículo.

Por lo tanto, la *Hipótesis de fluctuación* de Ionin y Montrul (2009) sostiene que, en aquellos casos en los que la transferencia de la L1 no es posible (como es el caso concreto de aprendientes eslovenas y eslovenos), cada aprendiente transita por una etapa de fluctuación en la selección adecuada del parámetro semántico. Esta etapa de indecisión solo se supera con un incremento de exposición a un *input* enriquecido de la L2 que le permita a cualquier aprendiente aumentar su competencia para acceder al parámetro de selección del artículo que establezca la L2 (en nuestro caso el español). Es decir, los contextos conflictivos de anclaje de los parámetros de selección serán aquellos donde no coincidan los valores de especificidad y de definitud: dichos contextos serán una continua fuente de error. Las investigaciones realizadas por Ionin y Montrul (2009) reconocen una asimetría significativa en la sobreutilización del artículo definido en contextos [- definido] [+ específico] y del artículo indefinido en contextos [+ definido] [- específico], siendo los errores sobre el abuso del artículo definido mucho más frecuentes.

Esta problemática queda claramente reflejada en el subapartado 2.3.3.2, en donde llevamos a cabo otra investigación (Santiago Alonso, 2009) en la que se analizaron los errores realizados por parte de aprendientes eslovenas en el proceso de adquisición del artículo en español como L2. Igualmente, ha quedado patente en otras investigaciones similares, aunque con otras lenguas maternas, que han mostrado los mismos resultados. Entre otras: Santos Gargallo (1993) con el serbio como lengua materna, Fernández López (1997) con el japonés, Lin (2003) con el chino, Tarrés Chamorro (2003) con el polaco, Trenkić (2004) con el serbio, Denst (2006) con el ruso, Ionin y Montrull (2009) con el ruso y el coreano, Maldonado Martínez (2013) con el letón, Rubinjoni Strugar (2018) con el esloveno y Rodríguez García (2021) con el eslovaco y el checo. Todas estas investigaciones, junto con las realizadas por Ioanin *et al.* (2004, 2009), demuestran que la exposición a un *input* comprensible no es suficiente para la adquisición del artículo en L2, por lo que es necesaria una intervención pedagógica a través de una instrucción secuenciada que tenga en cuenta los contextos conflictivos señalados anteriormente.

2.3.3 La adquisición del artículo en español por aprendientes eslovenas y eslovenos

Teniendo en cuenta el parámetro de selección del artículo y la hipótesis de fluctuación de Ionin *et al.* (2004), presentamos a continuación un análisis y descripción detallado

de los casos de fluctuación en el parámetro de selección del artículo en español. Para ello, tomamos en cuenta diferentes investigaciones en las que por un lado se contrastó la expresión de la definitud en esloveno y en español (Santiago Alonso, 2014) y, por otro, la interlengua de las aprendientes eslovenas a través de varias investigaciones de AE (Santiago Alonso y Reymóndez, 2004; Santiago Alonso, 2009).

2.3.3.1 *Análisis contrastivo de la expresión de definitud*

En el proceso de investigación sobre la necesidad de una enseñanza/aprendizaje significativo del artículo en español, realizamos diferentes investigaciones (Santiago Alonso y Reymóndez, 2004; Santiago Alonso 2009, 2014). En 2014 llevamos a cabo una investigación donde, desde la perspectiva del análisis contrastivo, a través del contraste de la expresión de definitud en español y en esloveno, se identificaron los valores más conflictivos para facilitar el procesamiento significativo de la definitud en español. En dicha investigación, se consideró que con el AC las aprendientes eslovenas podrían desarrollar hábitos de reflexión lingüística, puesto que este les dota de herramientas y habilidades analíticas para un aprendizaje tanto significativo como relacional a través de la toma de conciencia explícita. Es decir, el AC se plantea como una herramienta que enriquece la experiencia lingüística en cada aprendiente de una L2 y, asimismo, es facilitador de un aprendizaje constructivo. Las conclusiones a las que se llegaron en dicha investigación fueron que la adquisición del artículo podría constituir uno de los mayores problemas en aprendientes cuya lengua materna fuera el esloveno, entendiendo que la disparidad de formas y contextos en cuanto al uso de la definitud en ambas lenguas pudiera producir en cualquier aprendiente falsas analogías con estructuras de la lengua meta.

La lengua eslovena, como la mayoría de los idiomas eslavos, carece de marcadores gramaticales para la determinación o indeterminación. No obstante, aunque en la gramática eslovena (Toporišič, 2000: 770-771) no se reconoce oficialmente la existencia del artículo en el esloveno estándar, tanto en el diccionario esloveno (SSKJ, 2014) como en otras investigaciones (Orožen, 1972; Marušič y Žaucer, 2006; Bažec, 2008, 2011) hablan de la existencia de una forma de artículo en la lengua coloquial. En SSKJ (2014), una de las entradas del lema *ta* (utilizado en la lengua eslovena en la mayoría de los casos como demostrativo) aparece seguida de la indicación «*člen, pog.*», «artículo, coloquial», e ilustrada con el ejemplo *Ta pot bo še dolga vendar je ta grdi del že za nami* (Este/El camino será todavía largo, pero ya hemos pasado la parte difícil). Desde este ejemplo, Bažec (2008: 238) sostiene que esto supone una prueba válida de la existencia de una forma de artículo determinado o definido que puede competir

con la forma definida del adjetivo (*grdi/el feo*). En otro de los ejemplos que se proponen en SSKJ (2014), *dobili so ta mlado* (tienen *una nueva nuera*), Bažec (2008: 238) entiende que se trata de un empleo peculiar del artículo coloquial con un adjetivo sustantivado en el que *ta mlado* (que significa literalmente *a esta joven*) ha adquirido un nuevo significado y ya no tiene un significado determinado o definido (habría pasado de *esta joven* a *una nueva nuera*. Bažec (2008, 2011) y Marušič y Žaucer (2006) entienden, pues, que el uso del artículo en esloveno está todavía lejos de ser utilizado de forma regular. En sus trabajos, dichos autores han llegado a la misma conclusión en cuanto a un desarrollo de la marca de definitud *ta* que se está moviendo hacia una gramaticalización progresiva, y ponen de relieve el singular desarrollo del artículo esloveno frente a otras lenguas por una insólita concurrencia de *ta* con significado indefinido, concurrencia que no se encuentran en otras lenguas (ni siquiera en alemán, húngaro o italiano, lenguas en contacto con el esloveno). Otra prueba indudable de la existencia del artículo en esloveno se halla en su folklore, exactamente en los carnavales que se celebran en el municipio esloveno de Kobarid (*Ravenski Pustovi*), donde los locales se disfrazan con unas máscaras que corresponden a diferentes roles, y que ya en su denominación llevan incorporados el demostrativo esloveno *ta* que funciona como artículo: *ta grdi* (el feo), *ta stara* (la vieja), *ta lepi* (el guapo), etc¹⁵.

Por otro lado, existen en esloveno diferentes mecanismos ajenos a las categorías gramaticales por las que quien habla puede inferir la definitud de un referente. La marca gramatical explícita del artículo para expresar definitud aparece en algunas lenguas, como las romances o germánicas, mientras que otras lenguas (como la mayoría de las eslavas) han optado por otros elementos intralingüísticos e extralingüísticos para inferir la definitud de un referente (entre otros: el contexto, el orden de las palabras, el uso de los demostrativos o posesivos, la utilización de verbos o adjetivos que seleccionan argumentos limitados, los casos). En el caso del esloveno, existen múltiples maneras de expresar la definitud, tanto de naturaleza extralingüística como intralingüística (el aspecto verbal, los casos o las diferentes clases de adjetivos entre otros)¹⁶. Por lo tanto, la referencialidad en esloveno se expresa tanto de forma lingüística como extralingüística de una manera clara y sin ambigüedades, por lo que sería lógico entender que las y los aprendientes eslovenos procesaran el artículo en español como una reduplicación innecesaria, ya que tanto extralingüística como lingüísticamente hay elementos suficientes para desambiguar cualquier expresión de (in)definitud.

En nuestra investigación (Santiago Alonso, 2014: 399-404) se describen los diferentes mecanismos de los que dispone la lengua eslovena para expresar la definitud. En

15 Para una información detallada sobre el artículo esloveno, véase el capítulo 4.

16 Para ilustrarlo, se han tomado algunos de los ejemplos pertenecientes a Santiago Alonso (2014: 402-404).

primer lugar, se destaca que el esloveno, al no tener una marca explícita para el artículo, los casos en los que encontramos mecanismos lingüísticos explícitos van a ser muy reducidos, ya que, como se ha mencionado anteriormente, el contexto extralingüístico es suficientemente significativo para restringir la referencialidad en esta lengua. Aun así, desde el AC realizado en dicho trabajo se han identificado los siguientes mecanismos para expresar la definitud que se describen a continuación.

Por lo que respecta a los elementos extralingüísticos, cuando se hace referencia a objetos accesibles (restringidos o no) o no se hace ninguna alusión a un referente concreto, en esloveno se expresa en la mayoría de los casos o bien mediante el contexto desde una interpretación anafórica (1-2), o bien por la situación deíctica (3), por el conocimiento compartido (4), por el conocimiento común consabido (5) o bien por el conocimiento universal de entidades únicas (5, 6). El contexto extralingüístico es suficiente para obtener la desambiguación del objeto al que se hace referencia sin necesidad del artículo.

1. *Ko nekdo pove dobro zgodbo, mi zgodbo povemo naprej.*
Cuando alguien nos cuenta una buena historia, la historia la seguimos contando hacia adelante¹⁷.
2. *Paella je bila odlična, čeprav je bil riž malo trd.*
La paella estaba rica, aunque el arroz estaba un poco duro.
3. *Sestopimo po stopnicah.*
Bajemos por las escaleras.
4. *Obuj si čevlje.*
Ponte los zapatos.
5. *Posije sonce.*
Sale el sol.
6. *Imamo namen rezervirati vstopnico za Eifflov stolp že prej.*
Tenemos la intención de reservar la entrada para la torre Eiffel ya antes.

En lo relativo a los elementos intralingüísticos utilizados por la lengua eslovena para expresar la definitud, nos encontramos en primer lugar el aspecto verbal, *glagolski vid*, o las dos formas aspectuales del verbo en esloveno: perfectivo/imperfectivo¹⁸. En la lengua eslovena, en ocasiones, con la selección del aspecto verbal perfectivo/

17 Las traducciones de todos los ejemplos son nuestras. En la mayoría de los ejemplos son literales, puesto que el objetivo primero de nuestro trabajo ha sido subrayar el contraste entre las dos lenguas.

18 Véase Markič (2000) para un análisis detallado de la oposición de la aspectualidad y la temporalidad en español y esloveno.

imperfectivo o del tiempo verbal perfectivo/imperfectivo se influye igualmente en la (in)definitud del argumento, puesto que no es lo mismo *piti kavo* (beber Ø café –una acción habitual, repetida– que selecciona en español claramente la ausencia de artículo, convirtiendo *café* en un concepto clasificador sin referente concreto restringido o no restringido accesible) que *popiti kavo* (beberse el café –una acción perfectiva terminativa– que selecciona en español el artículo *el*, puesto que en este caso *café* es un referente accesible y restringido, y además, en español, la limitación del argumento *café* sería expresado lingüísticamente de manera doble, tanto por el artículo *el* como por la forma *beberse*, verbo pronominal con un significado aspectual terminativo, pues implica una acción limitada). Así, en los ejemplos 7, 8, 9, 11 y 13, un verbo perfectivo terminativo selecciona un argumento limitado y restringido (que en muchas lenguas romances como el español vendría expresado mediante un artículo) frente a su pareja imperfectiva (10, 12, 14) que selecciona argumentos no delimitados.

7. *Včera^j so se končala predavanja.*

Ayer se terminaron las clases.

El verbo *acabar/končati* es un verbo perfectivo terminativo que selecciona un argumento limitado y restringido.

8. *Zaštro^jpotajo dežne kaplje.*

Restallan las gotas de la lluvia.

De nuevo un verbo cuyo significado denota una acción perfectiva-puntual, y que selecciona un argumento limitado, en español expresado mediante el artículo.

9. *Kupil je stanovanje na plaži.*

Compró un piso en la playa.

El verbo comprar/kupiti es la forma perfectiva del par aspectual imperfectivo/perfectivo kupovati/kupiti.

10. *Kupuje stanovanja na plaži.*

Compra pisos en la playa.

El verbo comprar/kupovati es la forma imperfectiva del par aspectual imperfectivo/perfectivo kupovati/kupiti.

11. *Ana je popila vino.*

Ana se bebió el vino.

El verbo beber/*popiti* es la forma perfectiva del par aspectual imperfectivo/perfectivo *piti/popiti*.

12. *Ana je pila vino vsak torek.*
 Ana bebía vino cada martes.

El verbo beber/*piti* es la forma imperfectiva del par aspectual imperfectivo/perfectivo *piti/popiti*.

13. *Napisati s pisalnim strojem.*
Escribir con la máquina.

En este caso, la forma perfectiva *napisati* selecciona en esloveno un instrumento con un referente concreto; en español se indica la diferencia entre modo o instrumento con la ausencia/presencia del artículo mientras que en esloveno este cambio del argumento viene dado por el cambio de aspecto del verbo *pisati/napisati*: imperfectivo/perfectivo.

14. *Pišem na pisalni stroj.*
Escribo a máquina.

Pisati/escribir es en este caso un verbo imperfectivo, y no restringe el argumento *máquina*; asimismo la forma imperfectiva diferencia el modo de escribir.

Los casos dentro del sistema nominal del esloveno sería otro recurso con el que cuenta el esloveno para restringir o no el referente. En el caso del nominativo en función de sujeto (15), este ha de hacer referencia a un nombre limitado, puesto que el sujeto que realiza la acción ha de ser conocido o estar limitado o definido. Lo mismo ocurriría con los atributos identificativos en caso nominativo (16), donde podemos observar cómo el esloveno utiliza el demostrativo *tisti/ese* para restringir el atributo como mecanismo de restricción referencial. Otro ejemplo en el que vemos cómo el demostrativo selecciona argumentos restringidos lo podemos encontrar en (17), cuyo argumento (en acusativo) a su vez viene delimitado por el uso de un verbo perfectivo.

15. *Stroj dela sam.*
 La máquina funciona sola.
16. *Kdo je tisti, ki pripoveduje.*
 Quién es el que está contando (literalmente: ese que está contando).
17. *Kako naj pravilno sklenem to poved.*
 Cómo puedo clausurar correctamente la oración (literalmente: esta oración).

Este caso resulta de especial interés porque se ha utilizado el determinante demostrativo *to* para restringir la palabra *oración*, aunque el verbo *skleniti* sea un verbo perfecto y, por lo tanto, limita el argumento que aparece después del verbo.

Con el caso locativo (18), el día de la semana queda restringido de manera unívoca, haciendo referencia a un día concreto, a diferencia del uso del nominativo con los días de la semana (19), donde ya no se hace referencia a una fecha concreta, sino que clasifica el día de la semana. En realidad, el caso locativo siempre selecciona un argumento restringido (20), ya que lo que se ubica siempre ha de tener un referente accesible para las personas interlocutoras.

18. *Do nedelje moraš končati prevod.*

Tienes que terminar la traducción hasta el domingo.

19. *In že je nedelja.*

Y ya es domingo.

20. *Slika je na mizi.*

La foto está sobre la mesa.

El uso del superlativo hace referencia a argumentos absolutamente individualizados (21), y fácilmente identificables por el interlocutor o la interlocutora por su carácter unívoco y restringido, por lo que en esloveno se hace innecesario marcarlo nuevamente con un artículo.

21. *Ana Karenina je najboljši roman vseh časov.*

Ana Karenina es la mejor novela de todos los tiempos.

Otro de los mecanismos lingüísticos de los que se sirve el esloveno para expresar la definitud es mediante los adjetivos. En el caso de los adjetivos de nacionalidad y procedencia, dichos adjetivos derivan de la forma del *sustantivo* + *sufijo* *-i* y seleccionan argumentos no definidos (22, 23). Toporišič (1978: 287) ha señalado que existen en esloveno adjetivos con una forma definida (o larga) e indefinida (o breve), aunque solo en la forma masculina, cuya diferenciación viene realizada mediante un morfema (24-26)¹⁹.

22. *Žensk-i klobuk*

Sombrero femenino

≠

19 Véase Toporišič (1978: 287-292 y 2000: 770-771) para una revisión exhaustiva del adjetivo definido e indefinido en esloveno.

Klobuk (tiste) ženske

El sombrero de la mujer²⁰

En el caso del tipo o clase del sustantivo, que en español muchas veces se resuelve con el sintagma preposicional *de* +sustantivo escueto, en esloveno se expresa transformando el sustantivo en adjetivo especificativo añadiéndole el sufijo *-i*.

23. *Je univerzitetn-i profesor.*

Es profesor universitario.

≠

Je profesor na Univerzi v Ljubljani.

Es profesor en la Universidad de Liubliana.

En el caso primero, *universidad* no hace referencia a una universidad concreta, sino que clasifica el tipo de profesor, es decir, universitario; en el caso segundo, la universidad tiene que ser accesible por un referente restringido y limitado puesto que se trata de un lugar concreto.

24. *Lep/Guapo ≠ Lep-i/El guapo*²¹

25. *Grd/feo ≠ Grd-i/El feo*

26. *Star/viejo ≠ Star-i/El viejo*

A lo largo de todos los ejemplos analizados, se observa cómo la referencialidad en esloveno se expresa tanto de forma lingüística como extralingüística de una manera clara y sin ambigüedades. Estamos de acuerdo con Trenkić (2004) al considerar que la única estrategia a tener en cuenta para la determinación en las lenguas eslavas (en su investigación las lenguas de contraste fueron el serbio y el inglés) es la inferencia, y esto se consigue atendiendo a un contexto relevante y un común conocimiento del mundo compartido entre hablante y oyente (2004: 1424). Como se deduce a partir de los ejemplos planteados, cualquier hablante de lengua eslovena compondrá su mensaje de acuerdo con el estado de conocimiento y de consciencia de la persona oyente, y esta siempre será capaz de interpretarlo teniendo en cuenta quién lo formula y todas las variables en que se crea, así como sus expectativas sobre su propio estado de conocimiento y consciencia. Por eso, se entiende que la identificabilidad del referente se encuentra siempre en el contexto. Como afirma Trenkić (2004), en los

20 Nótese que en el ejemplo 22, en el primer caso *mujer+i/ žensk-i* se ha transformado en un adjetivo no definido (femenino). Muy diferente al segundo ejemplo, en el que *žensk-e/de la mujer* funciona como un sustantivo en caso genitivo. Algo parecido ocurre en el ejemplo 23.

21 El ejemplo 24 pertenece a Toporišič (2000: 771).

idiomas articulados, cada oyente puede utilizar la información dada por los artículos o simplemente usar la pragmática para inferir la existencia de determinación o no (2004: 1427). Desde esta misma perspectiva, Escandell Vidal y Leonetti (2000: 368) plantean, dentro de la determinación en español, que

el proceso interpretativo en el que los determinantes desempeñan un papel central es la asignación de referentes a las expresiones nominales. La teoría de la Relevancia ha llamado la atención sobre el carácter inferencial de este proceso, claramente ligado a la selección de los supuestos contextuales necesarios para la interpretación.

Según los autores, el requisito impuesto por la semántica del artículo es en muchos casos la propia instrucción sobre la accesibilidad del referente, puesto que es lo que induce a construir los supuestos contextuales necesarios y a combinarlos con la información léxica para localizar el referente. Por ende, Escandell Vidal y Leonetti (2000: 369-370) entienden que la variedad de los usos de los sintagmas definidos (ya sean anafóricos, deícticos, anafóricos-asociativos, de primera mención, basados en el contexto general o enciclopédico, etc.) no son sino interpretaciones derivadas de la semántica básica a través de mecanismos inferenciales de tipo general dentro de la *Teoría de la Relevancia* (Sperber y Wilson, 2004).

2.3.3.2 *Análisis de errores de aprendientes eslovenas y eslovenos del ELE*

En otro de nuestros trabajos (Santiago Alonso, 2009), aparecen los resultados de otra investigación que proseguía a la de Santiago y Reymóndez (2004), en la que se buscaba determinar la interlengua de aprendientes eslovenas de español. El objetivo principal de esta investigación fue analizar, clasificar y describir los errores más frecuentes para determinar las zonas de aprendizaje más conflictivas, así como el hecho de poner en conocimiento cómo y qué se les enseña. Siguiendo el trabajo de Graciela Vázquez (1999), se intentó crear una gramática de extensión mínima construida a la medida de los grupos meta y que funcionara como síntesis de los errores (transitorios, fosilizables y fosilizados) observados en la producción escrita de un grupo más o menos homogéneo de aprendientes. Dentro de dicha investigación, uno de los datos más reveladores fue el número de errores producidos sobre el uso del artículo, cuya cifra alcanzaba un porcentaje muy significativo en el conjunto total de errores. No obstante, tampoco hay que despreciar un dato tan esclarecedor como es el de la frecuencia, ya que el artículo alcanza casi un 14 % de todas las palabras usadas en cualquier texto oral o escrito de español según el corpus de referencia *Cumbre 20*. Es fácil entender, pues, que ante una frecuencia tan alta de uso del artículo sobre otras palabras como adjetivos, pronombres

o determinantes, se corre un mayor riesgo de cometer más errores (Santiago Alonso y Reymóndez, 2004: 17). De igual manera, se debería poner de relieve lo incompletas o inexistentes que en demasiadas ocasiones resultan las reglas de distribución del artículo en las gramáticas pedagógicas, que ponen más énfasis a los problemas morfológicos, obviando argumentaciones de carácter más pragmático o semántico. Ya en la década de los noventa, Vázquez (1991: 125) evidencia la poca atención que se otorga al artículo tanto en los materiales didácticos como por parte del profesorado, quienes en numerosas ocasiones evitan enfrentarse a este problema o tienden a simplificarlo.

En consecuencia, debido al alto porcentaje de errores producidos sobre el uso del artículo en comparación con los otros errores, se decidió investigar con mayor detenimiento y sistematización dicho problema para intentar entender el funcionamiento de este microsistema de interlengua. A partir de un AE cuantitativo, se descubrieron cuáles eran exactamente los valores afectados que se presentan a continuación. Los resultados más significativos del estudio²² al que se hace referencia aparecen en la tabla 3 (Santiago Alonso, 2009: 37-44), donde ya se puede dar cuenta a primera vista de la gran diferencia existente entre los errores producidos por omisión frente al resto, lo que supone con respecto al total, un 71%, esto es, la omisión del artículo *el/la/los/las* supone la marca más alta de todos los errores analizados, por lo que se puede identificar cuál es el área más problemática dentro del proceso de adquisición del artículo.

Tabla 3. Errores globales del artículo (Santiago Alonso, 2009: 37)

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	TOTAL
OMISIÓN ERRÓNEA	101	78	51	32	33	295
ADICIÓN ERRÓNEA	15	7	12	9	7	50
SELECCIÓN ERRÓNEA	15	9	10	7	1	42
CONCORDANCIA ERRÓNEA	17	5	2	0	0	24
TOTAL	148	99	75	48	41	411

22 El corpus que sirvió de base a dicha investigación fue constituido por 100 composiciones escritas de las que 49 eran argumentaciones, 18 narraciones, 23 informes/resúmenes, 17 descripciones y 3 tesinas de fin de carrera. La elección de un corpus tan variado como fuente de investigación permitió contar con la producción de un mayor número de recursos lingüísticos por parte de los estudiantes, derivados de la variada tipología textual. El corpus fue producido por estudiantes eslovenas de la Universidad de Liubliana. Los datos proceden de los cinco años de carrera, y se recogieron a lo largo del año académico 2008-2009. El perfil de las informantes eran estudiantes universitarias eslovenas cuya edad variaba de los 19 hasta los 23 años. Su proceso de aprendizaje fue de carácter institucional, es decir, el aducto o *input* se originó o durante la educación secundaria, o en la universidad. Los años de exposición a la lengua española era bastante heterogénea, y podían ir desde uno hasta nueve.

En el gráfico 3 se destaca, dentro de la jerarquía de los errores, cómo en siete de los diez primeros puestos se encuentra el error por omisión, con lo que de nuevo es constatable que la presencia o la ausencia del artículo resulta complejo, pues posiblemente debido a la distancia lingüística entre el esloveno y el español, no lo han terminado de sistematizar a lo largo del proceso de adquisición del artículo.

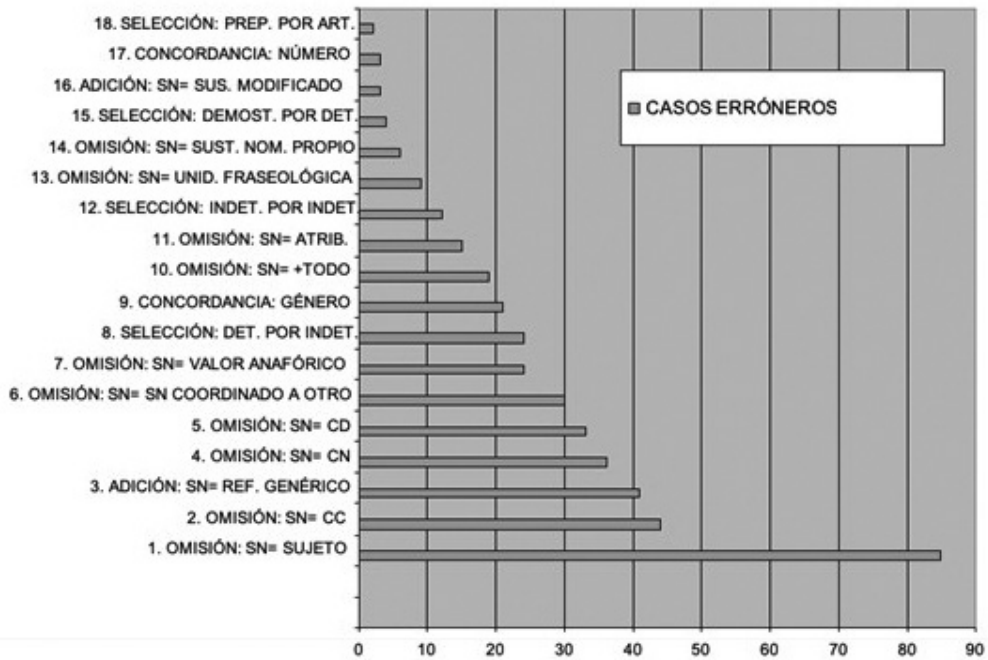


Gráfico 3. Clasificación de la jerarquía de errores (Santiago Alonso, 2009: 38)

Tabla 4. Errores por omisión del artículo (Santiago Alonso, 2009: 39)

OMISION DEL ARTÍCULO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	TOTAL
SN = SUJETO	41	27	6	5	6	85
SN = ATRIB.	5	5	4	1	0	15
SN = CN	6	7	11	4	8	36
SN = CD	9	8	5	2	9	33
SN = CC	18	6	8	7	5	44
SN = SN COORDINADO A OTRO	5	4	9	7	5	30
SN = VALOR ANAFÓRICO	9	8	4	3	0	24

OMISION DEL ARTÍCULO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	TOTAL
SN = UNIDAD FRASEOLÓGICA	1	5	1	2	0	9
SN = + TODO	7	8	3	1	0	19
TOTAL	101	78	51	32	33	295

Por lo que respecta a los errores más frecuentes producidos por la omisión del artículo (tabla 4), a continuación, se presentan de forma sucinta en qué estructuras aparecen, ilustrando cada uno de los casos con ejemplos sacados del corpus (Santiago Alonso, 2009: 39):

- a) cuando el sintagma nominal (SN) tiene la función de sujeto (S)
- **Ø Protagonista desea vivir una nueva vida sin el agresivo de su marido.*
- b) cuando el SN tiene la función de atributo restringido (ATRIB.)
- **La universidad es Ø primera en adaptarse a los nuevos cambios.*
- c) cuando el SN tiene la función de complemento del nombre restringido (CN)
- **Aquel hombre era el hijo de_ autor del cuento sin título.*
- d) cuando el SN tiene la función de complemento directo restringido (CD)
- **Ernesto leía Ø libros que le había prestado el médico amigo de él.*
- e) cuando el SN tiene la función de complemento circunstancial (CC)
- **Los españoles siempre están jugando a Ø fútbol.*
- f) cuando el SN es un SN coordinado a otro
- **Moncho salía normalmente por Ø pueblo, Ø campo y cerca del río.*
- g) cuando el artículo determinado tiene valor anafórico
- **La adición de Ø que trataba la película eran las drogas.*
- h) cuando el SN está constituido por unidades fraseológicas
- **Los responsables se hacen Ø suecos y no hacen nada por cambiar.*
- i) cuando el SN se forma con los elementos todo u otro (+ todo)
- **Al final decidieron que vendrían todos Ø que quisieran.*

Como se puede deducir de la tabla 4, la presencia o ausencia del artículo determinado supone el mayor problema en el proceso de adquisición del artículo. El origen del problema puede deberse a la alteración de la norma que exige su presencia, porque

o ya ha sido presentado en el contexto, o bien la frase ha sido determinada con un complemento, o el contexto lo delimita claramente.

Tabla 5. Errores por adición del artículo (Santiago Alonso, 2009: 40)

ADICIÓN DEL ARTÍCULO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	TOTAL
SN = REFERENTE GENÉRICO	8	6	11	9	7	41
SN = SUSTANTIVO NOMBRE PROPIO	5	0	1	0	0	6
SN = SUSTANTIVO MODIFICADO	2	1	0	0	0	3
TOTAL	15	7	12	9	7	50

En cuanto a los errores producidos por la adición innecesaria del artículo determinado (tabla 5), la investigación ilustra los siguientes casos:

- a) Cuando el SN está formado por un sustantivo de referencia genérica
- **Estudiar las lenguas es lo que siempre deseé hacer.*
- b) Cuando el SN está formado por un nombre propio
- **Decidieron viajar desde la Italia.*
- c) Cuando el SN es un sustantivo modificado
- **Tuvimos que buscar la oficina del turismo en Madrid.*

La presencia innecesaria del artículo determinado se produce al acompañar con el artículo sustantivos no actualizados ni determinados en el contexto. Asimismo, se discrimina con dificultad el significado del artículo cero o categoría virtual, realizando una falsa generalización con el uso del artículo determinado. Además, se puede observar cómo, por lo que respecta a la evolución, a lo largo de los años, es la adición del artículo determinado en un SN formado por sustantivos de referencia genérica la que representa el mayor peligro de fosilización, ya que apenas se puede distinguir evolución alguna. La clara tendencia a la fosilización es una prueba de que la adquisición no se está realizando con éxito. En este caso, el origen de los errores sería debido a mecanismos intralinguales en los que la analogía con estas estructuras estaría creando falsas generalizaciones en la interlengua de la aprendiente.

Tabla 6. Selección errónea del artículo (Santiago Alonso, 2009: 41)

SELECCIÓN ERRÓNEA	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	TOTAL
DET. POR INDET.	6	6	7	4	1	24
DEMOST. POR DET.	3	0	1	0	0	4
INDET. POR DET.	4	3	2	3	0	12
PREP. POR ART.	2	0	0	0	0	2
TOTAL	15	9	10	7	1	42

En lo que atañe a los errores derivados de una selección errónea del artículo, están centrados en los siguientes aspectos: uso del artículo determinado por el artículo indeterminado, uso del indeterminado por el determinado y uso del determinado por otros determinantes o preposiciones. En la tabla 6 se puede apreciar tanto la frecuencia como la evolución en los diferentes niveles, y como ocurre con los errores de concordancia de género y número (cuya evolución es mucho más rápida y está más localizada, produciéndose sobre todo en el primer año al aplicar estrategias o mecanismos intralingüales en los que se han generalizado reglas, ignorando las posibles restricciones), la evolución es positiva y los errores serían transitorios, por lo que en este caso el aprendizaje del artículo en cuanto a la selección y la concordancia acaba siendo adquirido con una instrucción suficiente.

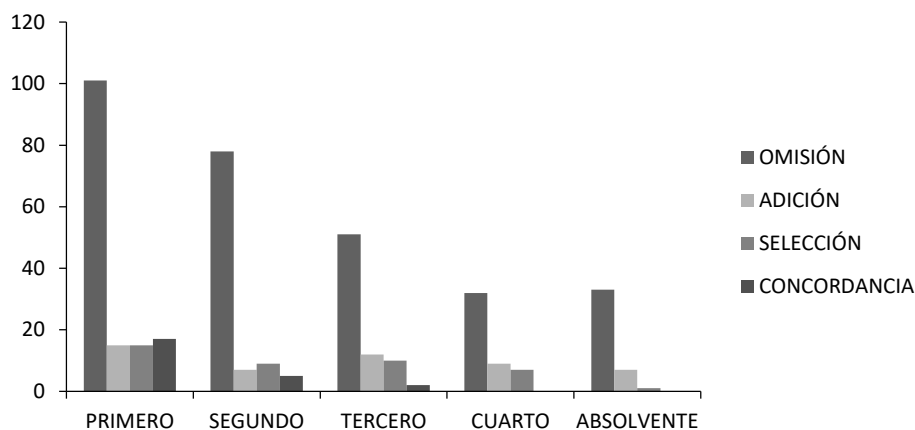


Gráfico 4. Evolución de los errores (Santiago Alonso, 2009: 41)

Finalmente, en el gráfico 4 se constata que la evolución de errores por estadios es en su mayoría positiva, aunque no hay que olvidar el porcentaje de errores, puesto que en su conjunto es todavía bastante elevado en comparación con otros errores y, sobre

todo, los errores por omisión son de muy lenta reducción en los últimos estadios. En resumen, la investigación reveló que, aunque globalmente la evolución que presentan los errores en su conjunto es positiva, llama la atención que los errores producidos por omisión presenten una inestabilidad en la adquisición del artículo, influencia que se puede identificar en parte con la distancia lingüística entre la expresión de definitud en esloveno y en español. Dicha resistencia en cuanto a la adquisición del artículo en español podría traducirse en errores en proceso de fosilización. Por otro lado, existe una exhaustiva investigación en cuanto al análisis de la interlengua de aprendientes del francés como L2 cuya lengua materna es el esloveno, en la que Žugelj (2005) igualmente demuestra que la adquisición del artículo francés y su evolución es uno de los principales problemas. En el AE de Žugelj, la evolución demuestra que, en el primer año, las dos fuentes de errores más frecuentes son la selección léxica (92,5 %) y en segundo lugar el uso del artículo (77,5 %). Sin embargo, aunque hay una evolución positiva de los errores, en el cuarto año los errores más frecuentes siguen siendo la selección léxica (65,2 %) y en segundo lugar el uso del artículo (50,8 %) (Žugelj, 2005: 122-135). Asimismo, los resultados de nuestra investigación (Santiago Alonso, 2009) estarían en la misma línea de investigaciones como las de Santos Gargallo (1993), Fernández López (1997), Lin (2003), Tarrés Chamorro (2003), Trenkić (2004), Ionin, Ko y Wexler (2004), Denst (2006), Ionin y Montrull (2009), Maldonado Martínez (2013), Zečević Krneta (2016), Rubinjoni Strugar (2018) o Rodríguez García (2021).

Atendiendo a la mayoría de los materiales didácticos utilizados por el estudiantado esloveno (y en general, por aprendientes cuya L1 carece de artículo), existe una falta de atención a la enseñanza significativa del artículo en ella. Por lo general, en los manuales hay una falta de profundización y de reflexión sobre el artículo, adoptándose en la mayoría de los casos el punto de vista de la gramática tradicional, donde aparecen actividades de manipulación mecánica, dejando de lado el componente pragmático-discursivo y actividades donde se establezca un aprendizaje significativo o interpretativo. Pizarro Escabia (2012) ha demostrado, tras un meticuloso análisis para ver si los manuales de ELE atendían el uso del artículo, la casi inexistencia de materiales que se dediquen a la adquisición del artículo en español desde una perspectiva significativa y que tuvieran en cuenta tanto las interlenguas de quienes carecen de marca morfológica del artículo como la *Hipótesis de fluctuación* y el *Parámetro de selección* del artículo de Ionin *et al.* (2009). Asimismo, la mayoría de los materiales²³ carecen de claridad en las explicaciones sobre la oposición entre la presencia/ausencia de los

23 Una excepción en relación con materiales didácticos que acerquen el aprendizaje del artículo en español desde una perspectiva significativa son la *Gramática básica del estudiante de español* (2005) de Alonso Raya *et al.*, *El ventilador. Curso de español de nivel superior* (2006) de María Dolores Chamarro *et al.*, *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos* (2014) de Castañeda o *Papeles. Unidad 2. El artículo* (2015) de Díaz y Yagüe.

artículos y, sobre todo, presentan una falta de sistematicidad en el tratamiento del artículo. Esta falta de atención en el significado por parte de los materiales de ELE pone de relieve la necesidad de explicitar la enseñanza del artículo a lo largo de todos los años que dure el proceso de adquisición de la lengua.

2.4 Conclusiones

Las implicaciones didácticas derivadas de las investigaciones presentadas (Santiago Alonso, 2004, 2009, 2012, 2014; Ioanin *et al.* 2004, 2009) obligan a reflexionar sobre la metodología y los materiales utilizados en el aula para la enseñanza del artículo, ya que tanto los errores analizados, las estrategias utilizadas, como el problema de fosilización de dichos errores subrayan claramente insuficiencias didácticas y metodológicas.

A tenor de lo planteado y demostrado en el capítulo 2, en los siguientes capítulos, tras una descripción de los valores esenciales del artículo desde un punto de vista diacrónico y sincrónico en español (capítulo 3) y en esloveno (capítulo 4), se han intentado crear herramientas cognitivas que ayuden a cualquier aprendiz a construir significados en la L2 a través de la enseñanza explícita del artículo (capítulo 5) mediante la creación de una explicación significativa del artículo en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva (siguiendo los trabajos de Ruiz Campillo [1998], Radden y Dirven [2007], Castañeda y Chamorro [2014], Montero [2014b, 2019] y Castañeda [2024]), junto con el diseño en el capítulo 6 de un modelo de instrucción de procesamiento de *input/output* estructurado según el modelo de VanPatten 1996; 2002; 2004; 2007), que tuviera en cuenta dos nociones fundamentales de la lingüística cognitiva en relación con la adquisición del lenguaje: la adquisición del artículo tiene que estar basada en el uso y la intervención pedagógica ha de ayudar a cada aprendiz a aprender a re-pensar la L2 y poner especial atención a los procesos de interferencia con su propia lengua materna.

3. El artículo en español

El primer objetivo que se plantea en este capítulo es esclarecer la ardua tarea de definir la naturaleza del artículo²⁴, tanto por su complejidad como por la dificultad al aunar factores gramaticales heterogéneos relacionados con su alternancia (Iturrioz, 1996: 339). Está claro que esta dificultad suele aparecer siempre que nos atenemos al estudio formal de las lenguas naturales o humanas frente a las lenguas artificiales (como por ejemplo el esperanto), puesto que además de constituir sistemas formales, son productos históricos. Numerosos lingüistas y gramáticos han intentado conceptualizarlo desde distintas perspectivas (semántica, pragmática, funcional y sintáctica entre otras). No obstante, dicha labor no es nada fácil, pues ya desde el principio nos encontramos con una serie de aspectos todavía sin resolver: entre otros, la cuestión terminológica (artículo/determinante; definido/indefinido; determinado/indeterminado; de primera/segunda mención); el número de operadores (oposición artículo determinado/indeterminado; oposición ausencia/presencia del artículo); la consideración de si *un* tiene categoría gramatical de adjetivo indefinido, de numeral cardinal o de artículo indeterminado²⁵; o si se trata de determinante o parte de la oración o por el contrario es un morfema nominal o accidente del nombre.

Se ha estimado irrelevante para este trabajo la cuestión de clasificar el artículo como morfema nominal o como determinante, o decidir si la unidad *un* entra en el paradigma del artículo o del numeral cardinal, puesto que no tiene relevancia para la enseñanza significativa del artículo para aprendientes de español como lengua extranjera. Por eso, este capítulo se centra en los valores significativos y esenciales del artículo, para poder construir en el capítulo 5 una propuesta de enseñanza significativa del artículo que pueda operar con valores básicos y esenciales.

Por su claro carácter transversal, en primer lugar, se ha analizado diacrónicamente el artículo desde sus orígenes, para entender las causas de la aparición y su proliferación tanto en uso como en valores a lo largo de los siglos. Después, se ha puesto el foco en la conceptualización y significación del artículo, y por último se han atendido a sus diferentes valores, así como a las distintas aportaciones que han hecho sobre el artículo la gramática tradicional, desde Alonso García (1951), Alarcos Llorach (1970,

²⁴ Para comprender la complejidad en cuanto a la naturaleza del artículo, véase el análisis diacrónico realizado en 3.1.

²⁵ Para una exposición detallada del problema véase: Alonso García (1951), Alarcos Llorach (1970) y Álvarez Martínez (1986), quienes defienden que el artículo *un* es un morfema nominal; y por otro lado, Lapesa (1974) y Leonetti (1999), quienes consideran el artículo *un* como un determinante.

2000), Lapesa (1974, 1975, 1980) o Lázaro Carreter (1980), hasta llegar al análisis semántico-sintáctico de Laca (1999) y Leonetti (1999) entre otros autores²⁶.

3.1 Origen y evolución del artículo en español

El término *artículo* era conocido ya por los gramáticos griegos desde el siglo IV a. C. (Kramsky, 1972:18), quienes establecieron dicho término como una de las cinco partes de la gramática que diferenciaba el número y género de los nombres. Kramsky (1972: 18-20) sostiene que el inicio del uso del artículo se puede encontrar en la prosa ateniense. En cuanto a su origen, se puede reconstruir a partir del demostrativo, cuya evolución partió desde la forma de deixis «ese» (que designaba la entidad a la que hacía referencia como algo externo en tanto «ahí», en oposición espacial al «yo» en tanto «aquí»).

Con respecto a los orígenes latinos, el romanista Skubic (1989: 125) afirma que la lengua latina no tenía artículo, puesto que el sustantivo estaba lo suficientemente (in)definido gracias a los morfemas de desinencia. Aun así, Skubic (1989: 126) reconoce que, en la literatura latina, en numerosos textos se pueden encontrar en repetidas ocasiones que los demostrativos *ille* e *ipse* han perdido su función primordial para pasar a ocupar los valores básicos del artículo definido. No obstante, como ya ha señalado Lapesa (2000: 360-361), no es del todo cierto que la lengua latina no conociera el artículo, ya que se pueden encontrar en autores como Plauto, Horacio, Petronio o Apuleyo indicios de artículos en sus textos literarios latinos. Lapesa menciona al romanista Bourciez (1910, en Lapesa, 2000) como el primer lingüista en considerar el inicio del debilitamiento de los demostrativos *ipse* e *ille* ya en el siglo II, y al romanista Grandgent (1928, en Lapesa, 2000), quien sitúa la difusión del artículo en el siglo IV. Lleal Galcerán (1990) menciona además el importante incremento del uso de los demostrativos a partir del siglo IV, especialmente en los textos cristianos «interesados en fomentar la implicación del receptor en los hechos narrados» (Lleal Galcerán, 1990: 84). Si se atiende a la tendencia general que fue afectando a todas las lenguas indoeuropeas, Lleal Galcerán (2008: 152) considera que, desde los tiempos del Imperio, se fueron produciendo confusiones recurrentes que acabaron desembocando en el uso de la forma única que derivaba de lo que en el pasado había sido la forma del acusativo:

26 Aunque para este estudio se ha tomado en cuenta igualmente la valiosa aportación que del artículo se hace dentro de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), no se la va a considerar de manera especial como sí se ha hecho con los autores mencionados, puesto que nos parece más relevante una conceptualización del artículo en función de la perspectiva lingüística de los diferentes autores citados (cuyos estudios plantean una descripción detallada de los distintos valores y usos del artículo tal y como aparecen en una determinada realidad socio-histórica, sin atender a cuestiones de corrección o incorrección) que una visión normativa del artículo (que atiende únicamente a los usos correctos del artículo prescritos por la RAE).

El valor sintáctico de esta forma única usada como genitivo (o complemento nominal), dativo (u objeto indirecto), y ablativo (o complemento circunstancial) se pasó a expresar mediante el uso de una preposición. Pero la función de objeto directo no admitía el uso de la preposición, con lo que las funciones de sujeto y de objeto directo habrían quedado indiferenciadas, con las consiguientes ambigüedades y confusiones que ello implicaría. Así se hizo cada vez más frecuente el uso de un demostrativo ante la unidad nominal en función de sujeto. (Lleal Galcerán, 2008: 151)

Asimismo, son de especial relevancia hechos tan significativos como la propagación del cristianismo y las sucesivas traducciones de la *Biblia* a la lengua latina desde la lengua griega (o incluso en algunos casos desde la hebrea). No se puede olvidar que tanto el griego como el hebreo eran lenguas que ya contaban con el artículo, hecho este al que Lleal Galcerán (2008) otorga una singular importancia puesto que los traductores, en su deseo de ser lo más fieles posibles al texto sagrado que tenían entre manos, fueron traduciendo de forma sistemática el artículo griego por el demostrativo, puesto que este era lo más cercano a su propia lengua²⁷. Por otro lado, Penny (2006: 172) plantea como otra posible causa de la necesidad de hablantes de latín de recurrir a determinantes similares a los que ya tenía la lengua griega clásica, la situación de bilingüismo que había tanto en la parte oriental del Imperio como en la propia Roma.

El latín vulgar desarrolló, pues, una extraordinaria frecuencia en el empleo de *ille* e *ipse*, con lo que se va forjando una interpretación actualizada del nombre, adquiriendo con ello el latín un nuevo estilo totalmente diferente. De esta manera, en el latín vulgar se empieza a esbozar el camino hacia la aparición del artículo en las lenguas romances a partir de un «protoartículo [...] particularmente frecuente ante los nombres en función de sujeto, con lo que en un primer momento cabría la posibilidad de distinguir entre: *ille* + nombre → sujeto ~ Ø + nombre c. directo» (Lleal Galcerán, 1990: 84-85).

Por lo que respecta a la evolución del artículo dentro del castellano medieval, se hallan las primeras manifestaciones ya en el siglo X, cuando aparecen los primeros textos en romance primitivo, donde se puede percibir claramente que el artículo ya no es marca de función, sino que ha adquirido un nuevo valor como identificador.

27 Damjana Pintarič (2005) ha podido llegar a una conclusión parecida atendiendo a las primeras traducciones realizadas al esloveno. Trubar, considerado el primer autor esloveno que escribió en lengua eslovena (en 1550), tradujo en su conocido *Katekizem* algunos versículos del *Genésis* de la lengua alemana (que sí que contaba con el artículo en su gramática), y por el número de demostrativos que aparecen en sus páginas Pintarič considera que este hubiera podido ser un incipiente inicio del artículo en esloveno. Para un acercamiento diacrónico del artículo en esloveno, véase el capítulo 4.

Este nuevo valor como identificador, con referencia, implícita o explícita, a algo conocido por emisor y receptor, supuso la necesidad de disponer de una nueva forma, de función similar a la del artículo, pero sin ese valor identificador. (Lleal Galcerán, 2008: 153)

Con relación a la causa que transformó el demostrativo latino (*ille/illa/illud*) en un artículo en las diferentes lenguas romances, al tener en cuenta lo ya señalado por numerosos autores²⁸, el paso de la gramática sintética del latín (junto con la consiguiente desaparición del sistema de declinaciones) a la gramática analítica de las lenguas románicas (con sintagmas preposicionales en su mayoría en lugar de casos) supuso un manifiesto cambio de estructura que se puede ver reflejado claramente en el uso de los artículos ante sustantivos, puesto que la consecuencia directa de dicha evolución fue que el sustantivo, al dejar de declinarse, había quedado como simple indicador del significado de la palabra, y fueron entonces los elementos adjuntos los que tuvieron que asumir las funciones sintácticas. Como afirma Amado Alonso García (1951: 154), el artículo, entonces, viene «a separar los valores sintácticos y formales de los significativos». En el caso del artículo en español, la evolución fue *ille* > *ell* > *el*, *illa* > *ela* > *la/el*, *illud* > *elos* > *lo*, *illos* > *elos* > *los* e *illas* > *elas* > *las*.

En el latín tardío se observa un aumento considerable de demostrativos con valores tanto de artículo como de pronombre. Según la NGLE (2009: 102), el paso del demostrativo al artículo implicó por un lado el debilitamiento fonético y por otro la pérdida del valor deíctico originario, manteniendo exclusivamente el rasgo de definitud, que va a permitir «que las formas resultantes sean idóneas para designar seres que, pese a ser identificables, no están presentes en el contexto enunciativo». Sin embargo, Sanz (2006) apostilla que el demostrativo *ille* pasa a tener simplemente un valor actualizador e individuador,

de modo que en su proceso de desarrollo pasó a las lenguas románicas como elemento característico de los sustantivos considerados conocidos, pero no previamente mencionados, conservando algo de su carácter deíctico, aunque la información deíctica que posee el artículo es muy pequeña en comparación con el demostrativo. (Sanz, 2006: 112)

Por otro lado, para Lausberg (1964: 209-210), la función del artículo determinado no se limitó únicamente al de la identificación individual, sino que al igual que en el resto de las lenguas románicas, amplía su función, puesto que puede ser utilizado por cualquier hablante para insinuar a cada oyente un conocimiento del que no

28 Entre otros, Menéndez Pidal (1904), Alonso García (1951), Lausberg (1964), García de Diego (1970), Lapesa (1980, 2000), Alvar y Pottier (1983), Skubic (1989) y Penny (2006).

dispone aún. Como subraya Lapesa (2000), la evolución de los demostrativos latinos a artículos no fue una sencilla desvalorización ni evolución azarosa, sino que, por una clara necesidad expresiva, el aumento de los instrumentos señalizadores sirvió «para presentar seres y objetos en relación con las circunstancias y el punto de vista personales» (2000: 367). Mediante la ausencia o la presencia del artículo, durante la época de las traducciones de la biblia del griego al latín, el sustantivo quedaba ligado a quien habla, acentuando así en la lengua un prominente carácter personal frente el impersonal que poseía el latín.

El hablante, al referirse a las realidades presentes en su espíritu, las puso de relieve empleando primero unos u otros demostrativos: después especializó para esta función de acento sintáctico los dos que más fácilmente podían dejar sus funciones antiguas: *ille*, *ipse*. [...] Así la compañía o ausencia de *ille* o *ipse* junto al sustantivo fue marcando progresivamente la distinción entre realidades actuales y conceptos virtuales; sólo desde entonces existió propiamente artículo. [...] El nacimiento del artículo en ese tránsito respondió a la propagación de la espiritualidad cristiana, vinculada a la relación personal del individuo con Dios y con el mundo. (Lapesa, 2000: 367-368)

No obstante, la extensión del artículo no se conformó hasta que el *unus* latino evolucionó para convertirse en el actual artículo *un*, que, según Leonetti (1999), además de los valores de indeterminación y número, adquirió también valor genérico y atributivo. Leonetti (1999: 835) subraya el hecho de que en la mayoría de las lenguas que tienen artículo *un*, este siempre haya derivado o bien de un numeral o bien de un clasificador numérico. Y al igual que con el artículo *el*, el artículo *un* va extendiendo progresivamente sus usos a partir de las posibilidades de empleo originales de los nombres escuetos. Para la NGLE (2009: 1026), la evolución de las formas del numeral *unus* a *un* tuvo como resultado la especialización del artículo *un* en la introducción de los grupos nominales que, al ser indefinidos, expresaban entidades delimitadas o individuadas. Lapesa (1980) precisa aún más al indicar que *un* sin carácter numeral supuso un gran paso en el distanciamiento de las lenguas romances de las lenguas griega y latina, que carecían de un elemento similar, ya que, en el caso de la lengua latina, esta no diferenciaba entre el sustantivo virtual y el actual (aunque sí podía hacerlo en el momento en el que fuera acompañado por actualizadores que indicaran cantidad, pertenencia o distancia). Lo revelador para Lapesa es que, en el caso de las lenguas románicas, estas desarrollaron dos instrumentos vacíos de contenido semántico que sacaron al sustantivo de su virtualidad para retrotraerlo al plano de la actualidad, esto es, «*el/la* partió de *ille/illa* pero no son ya demostrativos, sino artículos de continuidad, así también *un/una* numerales en su origen y adjetivos indefinidos en una etapa

intermedia, aunque no han perdido tales valores, son hoy artículos y relieve en la inmensa mayoría de los casos» (Lapesa, 1975: 31).

La primera gramática española que recogerá el artículo en español será la gramática de Nebrija (1492), para quien el artículo es un morfema (que clasifica en *el/la/lo* según el género) y que organiza en un sistema binario de ausencia/presencia (idea que cinco siglos después seguirá defendiendo Amado Alonso Gsarcía [1954]). Para Nebrija (1492), el artículo sirve para señalar el género del nombre, y entiende que el artículo es un recategorizador del nombre común frente al nombre propio. Asimismo, la desaparición de las declinaciones de la lengua latina tuvo como consecuencia que en las lenguas románicas el sustantivo quedara relegado a ser un indicador del significado de la palabra, de tal manera que las funciones sintácticas serían asumidas por los elementos adjuntos al nombre, contribuyendo así a una mayor claridad y mejor distinción de estas dos funciones.

3.2 Significado y naturaleza del artículo en español

Uno de los principales problemas a la hora de delimitar el significado y la naturaleza del artículo es la diversidad de dictámenes diferentes (y en muchos casos contradictorios) que filólogos y lingüistas han defendido en cuanto a la naturaleza del artículo, debido sobre todo al carácter transversal de este. En este apartado se presentan las aportaciones más significativas que los diferentes investigadores han planteado desde una topología distinta.

En la *Gramática general y razonada de Port-Royal* de 1660 (en Lázaro Carreter, 1980), se advierte sobre la invención en las lenguas románicas de un grupo de partículas para satisfacer la necesidad de determinar la vaga significación entre los nombres comunes y los apelativos. De este modo, la gramática francesa establece la distinción entre artículos definidos e indefinidos, y desde esta perspectiva, la restricción de la extensión del nombre dependerá del artículo definido o indefinido²⁹, y la oposición entre *un* y *el* queda establecida a partir de la oposición determinación incompleta/determinación completa (en Lázaro Carreter, 1980: 27-28).

Después de Nebrija (1492), la primera de las aportaciones destacables en el ámbito hispano se la debemos al lingüista venezolano Andrés Bello (1847), quien subraya

29 A lo largo de este trabajo, en la mayoría de los casos, se va a prescindir de los términos *artículo determinado/indeterminado* o *artículo definido/indefinido* porque, como ya se ha mencionado al principio de este capítulo, se ha decidido evitar las discrepancias todavía existentes en cuanto a la terminología por cuestiones didácticas. Ahora bien, se respeta la terminología utilizada por los autores mencionados por una cuestión de coherencia, aunque se considere como nomenclatura final solo aquella relacionada con el modelo pedagógico (véase el capítulo 5).

como significado fundamental para el artículo dos aspectos: el hecho de que sea en su origen un demostrativo, aunque debilitado, y su clara relación con la deixis y con las personas del diálogo. Para Bello, *el* y *un* no forman sistema y la vinculación entre ambos no es sino accidental. Asimismo, el filólogo venezolano considera que uniendo «el artículo definido a un sustantivo, damos a entender que el objeto es determinado, esto es, consabido de la persona a quien hablamos, la cual, por consiguiente, oyendo el artículo, mira, por decirlo así, en su mente al objeto que se señala» (Bello, 1845: 69). Por lo que respecta a *un*, Bello lo considera como un artículo indefinido que «se emplea para significar que se trata de objeto u objetos indefinidos, esto es, no consabidos de la persona o personas a quienes hablamos» (Bello, 1845: 246).

Otra de las doctrinas que obtuvo una destacada vigencia en el siglo pasado fue la que planteó el lingüista Amado Alonso García en 1933 (y que publicaría en 1951), quien otorga la condición de artículo solo a *el*, cuya función sería anunciar la inmediata presencia de un nombre. Según Alonso García (1951: 155), el artículo *el* no sería más que una anticipación formal de las representaciones con contenido que van a seguir, lo que permite anunciar las categorías de género, número o las de sujeto o complemento en un sustantivo, esto es, representa un índice de sustantividad. Frente a esto, el filólogo no considera que *un* se oponga a *el*, estableciendo la oposición entre la presencia y la ausencia del artículo, en tanto que el sustantivo con artículo hace referencia a objetos existenciales, a las cosas, y sin artículo a objetos esenciales, a las valoraciones subjetivas y categoriales de las cosas (Alonso García, 1951: 162). El lingüista niega que *un* sea artículo en español, puesto que considera que *un* todavía tiene su valor pronominal o numeral original, con todas sus referencias al sistema pronominal, y no ha perdido su acento de intensidad (muy al contrario de lo que le ocurrió al artículo *el*).

Por lo que respecta a la referencia a la determinación nominal, el romanista Eugenio Coseriu (1962) diferencia cuatro tipos de determinación (actualización, discriminación, delimitación e identificación), y define al artículo como el actualizador por excelencia. El lingüista rumano considera que la actualización es aquella operación por la que «el significado nominal se transfiere de la esencia (identidad) a la existencia (ipsidad), y por la cual el nombre de un ser se vuelve denotación de un ente, de un existencial al que la identidad significada se atribuye por el acto de la denotación» (Coseriu, 1962: 294). La actualización sugerida por Coseriu nos lleva a entender que los nombres que componen nuestro acervo lingüístico solo significan conceptos, y es solo en el momento del habla donde el ser humano es capaz de materializar dichos conceptos y denotarlos. Entonces, el artículo sería un mecanismo lingüístico que opondría la intensionalidad de un concepto a la extensionalidad del objeto, es decir, la intensión de una expresión lingüística determinará su extensión.

En la misma línea de Amado Alonso García (1951), Emilio Alarcos Llorach (1970) adopta y refuerza su punto de vista de la función sustantivadora del artículo. El autor sugiere que cuando «un artículo se antepone a elementos cuya función habitual no es la del nombre, el papel de aquél evidentemente consiste en trasponer tales elementos a la función que el nombre desempeña en la oración» (Alarcos Llorach, 1970: 171). De esta manera, pone de manifiesto los dos valores esenciales que presenta el artículo, esto es, por un lado, convertir el nombre clasificador en nombre indetificador, y por otro trasponer los segmentos que originariamente desempeñaban otra función a función nominal. El artículo es para Alarcos Llorach un accidente que transforma el sustantivo clasificador en sustantivo identificador (1970: 176). Asimismo, el lingüista diferencia *un* de *el* en tanto que *un* es una palabra tónica frente a *el*, que es una unidad átona y dependiente, pues necesita o presupone la presencia de otras unidades en las que se apoya fónicamente y de las que no es separable. Consecuentemente, *un/una* no pueden ser artículo puesto que tienen un comportamiento funcional unitario (Alarcos Llorach, 2000: 69)³⁰.

Rafael Lapesa (1974: 436-437) entiende, al contrario de Alonso García y Alarcos Llorach, que *el* es un actualizador vacío identificador y *un* es un actualizador vacío no identificador, y ambos forman sistema. Es más, Lapesa sustituye la oposición entre presencia/ausencia del artículo (a la que ya habían hecho alusión Alonso García y Alarcos Llorach) por otra más amplia, oponiendo al sustantivo sin actualizador el sustantivo actualizado (ya sea por actualizadores con sustancia semántica o actualizadores vacíos). Lapesa sigue validando la conceptualización aplicada por Alonso García en cuanto a la oposición virtual, categórica o esencial (que correspondería al sustantivo escueto) a la actual, individuada o referida a lo existente (propia de los sustantivos con determinativos). A diferencia de Bello, Alarcos Llorach o Alonso, Lapesa considera *un* como un artículo que

tiene entre sus funciones la de actualizar, sin substancia semántica propia, al sustantivo que entra por primera vez en el discurso o aparece con realce expresivo. Esa función no es cuantitativa ni consiste en indicar la especie del sustantivo. Como actualizador vacío, *un*, *una* tiene por único oponente a *el*, *la*. Ambos tienen posibilidades e incompatibilidades comunes o paralelas para la combinación con actualizadores llenos. Ambos se han desarrollado en el transcurso de los siglos, a costa del sustantivo sin actualizador, en circunstancias contextuales comunes. Aunque la extensión de *el/la* esté más avanzada y su independencia respecto a los

30 Otro gramático que está de acuerdo con Alonso García (1951) y Alarcos Llorach (1970) en cuanto a la consideración de *un* como numeral y no como artículo es Gómez Torrego (1997).

demostrativos sea mayor que la de *un/una* respecto de numerales e indefinidos, ambos desempeñan la función de artículo. (Lapesa: 1975: 31)

En la misma línea de Lapesa, Marcos Marín (1980: 236) precisa conceptualmente que «la forma *el* es reconocedora, la forma *un* presentadora y la forma \emptyset acompaña a un sustantivo virtual no actualizado».

Fernando Lázaro Carreter (1980) continúa la misma línea de Bello (1848), aunque difiere del gramático venezolano en cuanto a que se distancia del ámbito emisor-receptor para dirigirse más a lo que él llama la doctrina de lo consabido. Para Lázaro Carreter, *el* y *un* no pueden pertenecer a la misma clase funcional de signos (al igual que Bello) en cuanto contrastan y no se oponen³¹, constituyendo el primero la clase de presentadores ulteriores frente a los primeros presentadores o actualizadores.

En la extensión del nombre presentado por *el* ha quedado fijada en la previa actualización, y ya no es susceptible de experimentar modificaciones. La doctrina de lo consabido, enriquecido por las nociones de entorno y contexto, explica sin residuos los procesos que llevan al hablante a elegir entre un presentador o un actualizados. (Lázaro Carreter, 1980: 49)

Por lo tanto, para Lázaro Carreter el artículo *el* expresa lo consabido o remite a lo presupuesto y *un* hace referencia a lo no consabido o a la argumentación posterior relacionada con los sobreentendidos, a la remisión a lo posterior. La oposición entre ausencia/presencia del artículo es para este lingüista contextual y no funcional.

Las aportaciones más significativas y relevantes presentadas en este apartado (sintetizadas en la tabla 7) llevan consigo determinados criterios asociativos. El artículo está relacionado desde sus inicios al mundo discursivo, pues, como sostiene López García (1990), en su origen se remonta a una debilitación de los procedimientos mostrativos que se convirtieron en simbólicos, esto es, «de anclar oraciones, a las que confieren potencial denotativo, en el tiempo y en el espacio extralingüísticos, los demostrativos-artículos pasaron a fijarlas en el espacio interno del lenguaje, tanto sintagmático como paradigmático» (López García, 1990: 47). No obstante, cada uno de los lingüistas a los que se ha hecho referencia en este apartado subraya valores diferentes: Bello inscribe el artículo en el nivel dialógico y atiende a lo consabido; Alonso García y Alarcos Llorach se centra en la capacidad actualizadora del artículo en relación con los sustantivos, otorgando al artículo la función de sustantivador; Coseriu destaca

31 Tanto para Bello como para Lázaro Carreter, el artículo *el* y el pronombre *él* constituyen una misma categoría funcional, ya que ambos entienden que *él* siempre contiene *el*, hallándose en una distribución complementaria. Al igual que *lo* está en distribución complementaria con *ello*.

como valor esencial del artículo la oposición de la intensionalidad de un concepto a la extensionalidad del objeto; Lapesa da prioridad al nivel de orden; y Lázaro Carreter pone de relieve el mecanismo de actualización dentro del nivel presuposicional.

Tabla 7. Conceptualización del artículo según los autores más destacados (elaboración propia)

	ARTÍCULO Ø	EL	UN
BELLO/LÁZARO CARRETER		Conocimiento consabido o remite a lo presupuesto	Conocimiento no consabido o remite a la argumentación posterior
ALONSO/ALARCO	Nombre clasificador (referencia a los objetos esenciales)	Nombre identificador (referencia a los objetos existenciales) Indicador de sustantividad de los no sustantivos y actualizador de los sustantivos virtuales	No es artículo, todavía tiene valor pronominal
COSERIU	Intensionalidad de un concepto	Extensionalidad del objeto restringido	Extensionalidad del objeto menos restringido
LAPESA/MARCOS MARÍN	Forma virtual no actualizada	Forma reconocedora actualizada	Forma presentadora atualizada

3.3 Valores esenciales del artículo en español

En este apartado se han clasificado los valores esenciales que lingüistas y gramáticos³² han otorgado al artículo, siempre teniendo en cuenta su posible utilidad para la construcción de un modelo pedagógico, objeto de este estudio. El problema fundamental a la hora de unificar los diferentes valores otorgados por los lingüistas es, sin duda, la ausencia de una propuesta que de manera sistémica aborde el artículo desde un valor invariante o bien sea capaz de aclarar el problema de la plurifuncionalidad o transversalidad del artículo, cuya consecuencia directa es la complejidad para la formulación del artículo dentro de una gramática pedagógica³³, y la dificultad del procesamiento del artículo para aprendientes de español como lengua extranjera.

32 Las propuestas que del artículo plantea la gramática cognitiva, a saber, Ruiz Campillo (1998), Radden y Dirven (2007), Castañeda y Chamorro (2014), Montero (2014b) y Castañeda (2024), se presentan en el capítulo 5.

33 Martín Peris (2008: 46) define la *gramática pedagógica* como «el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendientes». Consecuentemente, una gramática pedagógica debería dar cuenta de las cuestiones gramaticales del artículo desde un tratamiento descriptivo-prescriptivo, cuyo propósito sería el de facilitar tanto la comprensión como el dominio

Por lo que respecta al paradigma del artículo en español, presenta flexión de género (masculino y femenino) y número (singular y plural), y la forma escogida depende en cada caso del género del sustantivo al que determinan. Esto no afecta en una última forma que completa el paradigma, el artículo *lo*, que tradicionalmente ha sido considerado neutro, pues nunca acompaña a sustantivo alguno, ya que no existen sustantivos de género neutro en español y no presenta flexión de número.

Podemos diferenciar las siguientes formas del artículo que se presenta en el cuadro siguiente.

Tabla 8. Paradigma del artículo en español (elaboración propia)

ARTÍCULO	DETERMINADO/ DEFINIDO/ DE SEGUNDA MENCIÓN			INDETERMINADO/ INDEFINIDO/ DE PRIMERA MENCIÓN		VIRTUAL
	Masculino	Femenino	Neutro	Masculino	Femenino	
Singular	<i>el</i>	<i>la, el*</i>	<i>lo</i>	<i>un</i>	<i>una, un*</i>	Ø
Plural	<i>los</i>	<i>las</i>	-	<i>unos</i>	<i>unas</i>	

La forma *el** femenina tiene su origen en la forma antigua *ela* que, delante de las palabras que empezaban por vocal, perdió la -a (como se puede leer en el siguiente ejemplo de la obra sobre el Cid Campeador *Esora Martin Antolinez reñbiol con el espada*). En la actualidad, este proceso ha pervivido solo con las palabras femeninas que empiezan por *a* tónica (a-, ha-) como en *el alma/las almas*, *el águila/las águilas*, *el haba/las habas*, a excepción del nombre de las letras (*la a, la hache*) y cuando entre el artículo y el nombre va intercalada otra palabra (*la robusta águila, el águila robusta*).

En cuanto al artículo neutro *lo*, tiene esencialmente la función de sustantivador tanto de adjetivos como de otras construcciones que no sean verbos. Puede aparecer con adjetivos calificativos (*lo bello que cantaste*), así como con posesivos (*lo mío es tuyo y lo tuyo mío*), ordinales (*lo primero que voy a decirte es basta ya*), indefinidos (*lo uno y lo otro me da igual, lo demás queda para mañana*), con el relativo *cual* y las oraciones relativas con *que* (*lo que me dijiste me sentó fatal, lo cual significa que no te quiero ver más*), con un sintagma preposicional (*dame lo de siempre*) y a un sintagma cuyo núcleo es un participio (*lo ocurrido ayer*). En las construcciones enfáticas exclamativas, el adjetivo concierne con el sujeto (*¡lo divina que estás hoy! = ¡qué divina estás hoy!; ¡lo bella que es la música! = ¡qué bella es la música!*).

de la lengua (tanto en el sistema como en sus usos) por parte de cualquier aprendiente de una lengua extranjera, haciendo siempre prevalecer los criterios de claridad y efectividad sobre el rigor científico (Martín Peris, 2008: 47).

Dentro de la forma virtual o cero (\emptyset), vamos a diferenciar igualmente si el artículo cero acompaña a construcciones de lengua no condicionadas por el contexto (como el caso de las expresiones metalingüísticas [*Busca en el diccionario \emptyset coche*] o construcciones generales [*dar \emptyset pena, pasar \emptyset hambre*]), o si el artículo cero acompaña a construcciones de habla relacionadas con el contexto [*tener \emptyset marido, ir a \emptyset teatro, necesito \emptyset tomates*]³⁴. Por otro lado, si tomamos en cuenta la NGLE (2009: § 12.2 y § 15.11-13), la distribución del artículo cero o sin determinante vendrá restringida según la naturaleza del sustantivo, esto es, si estamos ante sustantivos contables o discontinuos o discretos (como en *silla* o *estudiantes*) o bien si estamos ante sustantivos no contables o continuos (como *agua* o *leche*).

En resumen, el tipo de artículo que acompañe al sustantivo va a constituir o bien una referencia virtual con el artículo cero (concepto, clase, tipo) o una expresión referencial actualizada más o menos restringida o delimitada. En los siguientes apartados (3.3.1, 3.3.2 y 3.3.3), se sistematizan los valores esenciales de los artículos y su significación, clasificados en tres grupos, teniendo en cuenta si se trata o bien del artículo definido o determinado o de segunda mención o *el*, o bien del artículo indefinido o indeterminado o de primera mención o *un*, o bien del sustantivo escueto o ausencia de artículo o artículo \emptyset ³⁵.

3.3.1 Valores esenciales del artículo *el*

A continuación, hemos seleccionado los valores del artículo *el* que consideramos esenciales: valor generalizador e información consabida, valor actualizador o determinador, valor de unicidad, valor clasificador, valor enfático, información presentada o comentada, valor sustantivador, valor de definitud y valor posesivo.

3.3.1.1 Valor generalizador e información consabida

Lingüistas de orientación tradicional como Bello (1847), Lázaro Carreter (1980) o Alonso García (1951) han considerado como uno de los valores centrales del artículo la información consabida o familiar (como en *Por fin acabo de terminar de leer el libro* o *El concierto será finalmente mañana*), oponiendo la potencialidad del artículo definido de hacer referencia a entidades —o bien presentes en el universo del discurso o bien accesibles directamente— a la capacidad del artículo indefinido de introducir referentes desconocidos para el receptor.

34 En el apartado 3.4.1 se tratará el tema de la semántica de predicados con mayor detalle y extensión.

35 Para simplificar, se habla del artículo *el*, *un* y \emptyset .

Leonetti (1999) disiente de la información consabida o familiar como valor esencial, ya que es posible que en ocasiones la información consabida no sea aludida por el artículo. Desde una perspectiva sintáctica, el autor entiende que no hay incompatibilidad entre los sintagmas nominales y la referencia a un objeto no mencionado con anterioridad (como por ejemplo en *Cuidado con el escalón*, donde el referente escalón se toma para el interlocutor o la interlocutora como información nueva). Lo verdaderamente esencial para el autor es que, aunque el carácter consabido deriva claramente de la definitud, de ninguna manera sería el rasgo semántico esencial (1999: 791-792).

Asimismo, Gómez Torrego (1997) menciona el valor generalizador como un posible valor esencial, ya que el artículo *el* introduce sustantivos que designan conceptos consabidos por interlocutoras o interlocutores debido a su conocimiento del mundo o entorno cultural.

La mayoría de los autores (Alonso [1933, 1954], Alarcos Llorach [1970], Lapesa [1974, 1975, 1980], Lázaro Carreter [1980], Laca [1999], Leonetti [1999] entre otros) otorga al artículo *el* un valor generalizador (aunque no sea exclusivo de este). Leonetti (1999: 872), por ejemplo, sostiene que la expresión genérica en el artículo definido en singular es empleada para hacer referencia a una clase o género de objetos como entidad homogénea, accesible e identificable como única mediante el conocimiento consabido de interlocutoras o interlocutores y, por lo tanto, independiente del contexto o de la situación del habla (es decir, pierde la función deíctica y anafórica y los sintagmas nominales funcionan, pues, como el nombre propio de una clase, como se puede apreciar en *El sol está hoy bastante fuerte*). Aunque, por otro lado, el artículo definido en plural refiere no necesariamente a elementos individuales homogéneos, consiguiendo de esta manera una interpretación que pueda hacer referencia a elementos de subclases o subespecies del género denotado por el nombre (como en *Los limones son ricos en vitamina C*).

3.3.1.2 Valor de actualizador o determinador

Coseriu (1962: 297-298) destaca del artículo *el* como valor esencial el valor de actualizador o determinador, en tanto que la operación de actualización orienta el signo virtual o conceptual hasta la esfera de los objetos como un proceso de transformación de la identidad o esencia a la ipsidad o existencia, esto es, la actualización es la operación que condiciona directamente la denotación de lo conocido con el nombre de lo sabido.

Leonetti (1990: 23-24) apunta, además, que la determinación está ligada a las operaciones de referencia y cuantificación, en cuanto ponen en contacto las expresiones

lingüísticas con las entidades del mundo extralingüístico. Por todo ello, Leonetti entiende que los referentes no son más que representaciones mentales de las entidades aludidas, esto es, se pueden percibir los referentes como archivos mentales contenedores de información disponible sobre cierta entidad que se modifica y actualiza en virtud del discurso. Para Coseriu (1962), es el artículo *el*, entonces, el actualizador más conocido, aunque se trata de un instrumento verbal específico puesto que la actualización será llevada a cabo siempre en relación con la intención de cada hablante y no con este actualizador. Aun así, Coseriu (en la línea de Alonso García y Bello) observa que se trata de un proceso en el que hay una transformación de la universalidad a la particularidad.

Para el gramático Leonardo Gómez Torrego (1997), desde un acercamiento didáctico, antes de introducir la función del artículo *el*, lo enmarca dentro del capítulo de los determinativos, a quienes atribuye el valor esencial de actualizadores capaces de fijar «la referencia del sustantivo o del grupo nominal» (Gómez Torrego, 1997: 69). Por lo que se refiere al artículo *el*, sus funciones esenciales serían delimitar lo denotado por el sustantivo por un lado e identificarlo o individualizarlo dentro de una clase (Gómez Torrego, 1997: 71).

3.3.1.3 *Valor de unicidad*

Si se tiene en cuenta la naturaleza del nombre propio, según Alarcos Llorach (1970: 233), este posee dos rasgos esenciales: su naturaleza referencial en cuanto presupone la existencia del referente y su naturaleza identificadora en cuanto permite la identificación unívoca. No obstante, algo diferente ocurre con el nombre común, puesto que, al contrario de los nombres propios, este carece de referencialidad y no es capaz de permitir una identificación unívoca. Es el artículo, entonces, el encargado de posibilitar al sustantivo común los rasgos esenciales que el sustantivo propio posee, puesto que si

el sustantivo sin artículo vale como clasificador de los objetos denotados y designa una clase de objetos, el sustantivo con artículo ya no sólo clasifica el objeto denotado, sino que lo identifica dentro de la clase en cuestión como único, igual que el nombre propio. El artículo, pues, es un accidente que transforma el sustantivo clasificador en sustantivo identificador. (Alarcos Llorach, 1970: 175)

Leonetti (1999) considera la noción de unicidad como otro rasgo esencial, entendiéndola como todo lo que permita referir a una única entidad existente y

relevante en el contexto capaz de cumplir con las condiciones impuestas por el contenido aparecido descrito en el sintagma nominal (1999: 792). Para Leonetti (1999: 792), el concepto de unicidad hace referencia al hecho de que el artículo puede tomar el rol de cuantificador universal basándose en el efecto de maximidad, esto es, los sintagmas nominales definidos pueden hacer referencia a la máxima colección o al mayor conjunto de objetos de los que se predica la información descriptiva. Esto le permite al artículo definido hacer referencia a la única entidad relevante en el contexto o le posibilita unificar un conjunto de objetos que la interlocutora o el interlocutor ha de ser capaz de considerar relevantes en cada situación. En los dos valores esenciales descritos por el gramático se puede percibir cierto continuismo con la capacidad referencial del artículo hacia el nombre (en la línea de Alarcos Llorach), aunque en muchas ocasiones existen numerosos contextos en los que el uso del artículo no se ajusta a la condición de unicidad, y su localización o identificación del referente son irrelevantes para quien habla. Leonetti (1999: 794) aduce ejemplos como *La había besado la mejilla*, *Cuando ella llegó estaba en la ventana* o *Puso la mano sobre la mesa* o en el caso de expresiones que hacen referencia a situaciones estereotipadas sin entidad determinada (como en *tomar el autobús*, *ir al teatro*, *salir a la calle*, etc.) para ilustrar cómo en aquellos contextos en los que el uso del artículo no se ajusta a la condición de unicidad, es la prominencia discursiva del referente la que salva el proceso interpretativo. Por todo ello, Leonetti (1999) entiende que solo el factor de la prominencia discursiva del referente sería capaz de justificar su uso, esto es, el requisito de unicidad será la capacidad del interlocutor o la interlocutora de

identificar unívocamente el referente aludido con la información que tiene a su disposición. En algunos casos, dicha identificación (que consiste en acceder a una representación adecuada del referente) es inmediata; en otros, requiere la respuesta en marcha de algún proceso interferencial por parte del oyente y la recuperación de ciertos supuestos contextuales implícitos. 1999 Leonetti 1999 ar un referente que se supone accesible (Kempson en este sentido, el rasgo gramatical de la definitud no es otra [...]) Lo fundamental es que el empleo del artículo definido cuenta como una garantía de que el referente es una identidad identificable, accesible; en este sentido, el rasgo gramatical de la definitud no es otra cosa que una garantía de accesibilidad. (Leonetti, 1999: 794-795)

Desde esta perspectiva, la semántica del artículo adquiere un carácter procedimental o instrumental, en cuanto consiste en una instrucción para identificar un referente que se supone accesible (Kempson [1986], en Leonetti [1999]). Y dicha accesibilidad

se corresponde con el carácter inclusivo del artículo *el* (en cuanto hace referencia a la totalidad de los objetos) frente al carácter exclusivo del artículo *un* (en cuanto excluye siempre a algunos de los objetos descritos). De ahí que, para el lingüista, el rasgo central de las expresiones definidas no sea tanto el conocimiento previo del objeto por parte del receptor sino más bien la presuposición de que el receptor es capaz de construir una representación mental adecuada del mismo.

Montero (2011, 2017), siguiendo la estela de Leonetti, establece también como valor esencial del artículo *el* el de unicidad o inclusividad, en tanto que presenta los referentes singulares como si fueran entidades únicas y los referentes plurales como si fueran totalidades absolutas. Para Montero, el artículo va más allá de articular un vínculo entre el lenguaje y la realidad, esto es, lo que hace realmente es manipular la realidad de forma que la interlocutora o el interlocutor sea capaz de aludir e interpretar determinados aspectos de los mismos sin confusión.

3.3.1.4 *Valor clasificador*

Asimismo, Alarcos Llorach (2000: 79-80) otorga a la presencia/ausencia del artículo *el* delante de sustantivo en función de sujeto un valor clasificador, ya que gracias al artículo se puede diferenciar si estamos ante un sustantivo contable o discontinuo o un sustantivo no contable o continuo. Alarcos Llorach lo ejemplifica aduciendo que no es lo mismo *Entra aire por la puerta* que **Entra profesor por la puerta*, donde demuestra que aunque el sustantivo contable en singular en función de sujeto explícito y de objeto complemento directo ha de ir siempre acompañado por el artículo (u cualquier otro elemento actualizador), no ocurre lo mismo con los no contables, donde en el ejemplo analizado se puede ver que la presencia o no distingue el tipo de sustantivo ante el que nos encontramos.

3.3.1.5 *Valor enfático, ponderativo y expresivo*

Alarcos Llorach (2000: 245-248) alude al valor enfático como otro de los valores del artículo, en el caso de que el artículo no solo ha realizado una determinación, sino que añade estimación o gradación implícita en el contenido. Otros autores como Fernández Ramírez (1951/1987: 204-206) consideran también los valores ponderativos y expresivos en cuanto a que las oraciones interrogativas y exclamativas pronominales indirectas son sustituidas por oraciones de relativo o, por ejemplo, en el caso en el que el artículo aparece con la elipsis de la palabra *cantidad* en la oración (*el calor que hace o la de gente que ha venido* en lugar de *la cantidad de gente que ha venido*).

3.3.1.6 *Información presentada o comentada*

El lingüista Francisco Matte Bon (1995) señala como valor esencial el carácter de la información (presentada o comentada), esto es, en el caso del artículo *el*, se trata de información comentada, frente al artículo *un*, que sería información presentada. Esta diferenciación le lleva a Matte Bon a nominar al artículo *el* como de segunda mención y al artículo *un* como de primera mención³⁶. En realidad, este carácter de información presentada o comentada es lo que autores como Bello, Lázaro Cárter, Alonso García o el mismo Leonetti ya habían descrito como la noción de información conocida que posee el artículo.

3.3.1.7 *Valor sustantivador*

Los lingüistas Alcina y Bleca (1991: 551) destacan como otro de los valores el valor sustantivador del artículo, aunque antes se ha de tomar en cuenta la existencia de los diferentes tipos de sustantivación, es decir, si se trata de una sustantivación funcional (como en *El ir y venir del gentío acabó asustando al pobre gato* o *El que no quieras venir no significa que vayas a pagarme el regalo formal*), formal (como en *El joven de la primera fila decidió macharse del cine* o *El ayer no trae más que melancolía y frustración* o *Deja de plantearte el porqué de las cosas y actúa*) o lexicalizada u ocasional (como en *No olvides el impermeable que está lloviendo*). Asimismo, se ha de considerar si las sustantivaciones a las que se hacen referencia han sido producidas con la presencia del artículo o sin ella³⁷.

3.3.1.8 *Valor de definitud*

El lingüista Manuel Leonetti (1999) caracteriza semánticamente al artículo desde el rasgo de definitud en cuanto a que un sintagma nominal sea capaz de identificar³⁸ a un referente de manera unívoca y sin ambigüedades en el universo del discurso, ya que el artículo contiene la información gramatical para que el receptor pueda restringir la construcción que le lleve a realizar una interpretación adecuada. Leonetti (1999: 857-870) establece una distinción entre las diferentes interpretaciones, distinguiendo

36 Matte Bon sigue en este caso a Henri Adamczewski (1982), quien establece para los artículos la denominación de artículo de fase I o remática (o llamados por Matte Bon de primera mención) o de fase II o temática (o de segunda mención).

37 Esta clasificación de la sustantivación que proponen Alcina y Bleca ha sido criticada, entre otros, por Álvarez Martínez (1986: 74), quien refuta la distinción entre la sustantivación funcional y la formal.

38 Según Leonetti (1999: 857), es la identificabilidad del referente, esto es, «la presuposición de que el receptor puede construir una representación mental adecuada del mismo», lo que caracteriza el rasgo central de las expresiones definidas. Y es esta garantía de accesibilidad por parte de cada oyente lo que en esencia integra el concepto de definitud.

las interpretaciones fuertes (esto es, interpretaciones específicas y genéricas) y las débiles (es decir, las inespecíficas). Los artículos definidos, según el autor, son los responsables de proporcionar interpretaciones fuertes con la finalidad de que cada hablante pueda aludir a una entidad determinada, mientras que los artículos indefinidos producen interpretaciones tanto fuertes como débiles. En las interpretaciones genéricas, los sintagmas nominales hacen referencia no solo a la clase o especie de objetos, sino también a individuos no predeterminados que aparezcan en el discurso como representantes aleatorios de todos los miembros de la clase denotada. En cuanto a la interpretación específica, el gramático diferencia el sentido pragmático (donde la especificidad se relaciona con la intención comunicativa de cualquier hablante en tanto que este haga referencia a una entidad determinada aunque no sea conocida por cada oyente) del sentido lógico (donde la especificidad se relaciona con la no intervención de los operadores y cuantificadores intensionales de la oración, y por lo tanto, permite obtener un referente individualizado o particular) o del sentido discursivo (donde la especificidad se relaciona con el concepto de la partitividad, permitiendo sacar una entidad de un conjunto de elementos ya delimitados en el discurso).

Por lo que respecta a las interpretaciones inespecíficas, estas hacen referencia a los sintagmas nominales formados por el determinante indefinido únicamente con contenido cuantitativo y sin referencia alguna fuera del contexto oracional. De esta manera, el artículo definido determina «la identificación de los referentes de las expresiones nominales», contribuyendo así decisivamente a la cohesión del discurso (Leonetti, 1999: 791). Dicha marca de definitud, según el tipo de información transmitida, tiene como consecuencia varios usos: anafóricos (donde se establece una relación correferencial en la que el sintagma nominal [SN] reproduciría los contenidos del antecedente, pudiendo incluso utilizar sinónimos o hiperónimos o descripciones del referente, como en *Compramos finalmente los langostinos y pagamos la caja a 25 €*), usos anafóricos asociativos (donde desde una identificación y accesibilidad en el contexto, el SN introduce elementos no correferenciales con el antecedente, aunque sigue manteniendo un vínculo conceptual con la expresión nominal anterior, como en *El fideuá estaba sabroso, pero los fideos estaban bastante blandos*), usos deícticos (donde el SN introduce elementos nuevos identificables unívocamente por el contexto situacional, como en *Pásame el bolígrafo, por favor*), usos no anafóricos basados en un conocimiento compartido o consabido (esto es, aunque el SN introduce elementos nuevos, estos son supuestamente consabidos o hace referencia a un conocimiento universal, como en *La torre de Pisa está cada vez más torcida*), y usos endofóricos (el SN introduce elementos nuevos, pero el SN contiene modificadores restrictivos que identifican unívocamente el referente, como en *He cogido el coche de mi padre*).

3.3.1.9 Valor posesivo

Leonetti (1999: 809) destaca asimismo el valor posesivo como otro de los valores esenciales del artículo, en tanto que el artículo definido en una construcción que indica posesión permite asegurar la identidad del poseedor cumpliéndose la condición de unicidad. Ahora bien, aunque el artículo no puede desplazar al determinante posesivo para mostrar relación de posesión o pertenencia en todas las situaciones, sí que existen varios factores que condicionan la realización de dicho desplazamiento, es decir, si se da una relación parte-todo entre el nombre relacional³⁹ y el nombre constituyente, que representa el todo, entonces si sería posible interpretar la existencia de posesión o pertenencia sin necesidad de utilizar el pronombre posesivo⁴⁰ (como en *Me tengo que cortar el pelo*). Otro factor que favorecería dicho desplazamiento sería, según Porto Dapena (1986: 139), las oraciones cuyos verbos con significados semejantes de posesión (tener, regalar, vender, prestar, comparar, robar u otros verbos) indican una relación causativa entre la persona y el objeto (como en *¿Me prestas las gafas, por favor?* o *Me acaban de robar el bolso*).

3.3.2 Valores esenciales del artículo *un*

A continuación, hemos seleccionado los valores del artículo *un* que condideramos esenciales: singularización, indefinitud, valor genérico, valor clasificador, valor de determinación, valor de aproximación y valor enfático o intensificador.

3.3.2.1 Singularización

Alarcos Llorach plantea una propuesta unitaria sobre el valor esencial de este operador⁴¹ que consistiría en la «singularización de un objeto cualquiera de entre los de la clase designada por el sustantivo, o bien de una porción o variedad cualquiera de lo que denota este» (2000: 123-124). El autor ilustra la descripción con ejemplos como *ladra un perro* para referirse a un perro singularizado sin concretar la entidad, o *aquí se respira un aire puro* para singularizar la variedad de aire. No obstante, para Alarcos

39 Para Leonetti, los nombres en relación pueden ser o bien sustantivos que designan partes o propiedades de un cuerpo (animado o inanimado) o capacidades psíquicas (como por ejemplo *pelo, pensamiento, inteligencia...*), o bien sustantivos que denotan objetos que se hallan en la esfera personal (como *gafas, ropa...*) o sustantivos de parentesco.

40 Satorre Grau (2000: 287) plantea que en realidad el artículo definido no tiene valor posesivo, sino que es el propio contexto el que le lleva ocupar el lugar del pronombre posesivo, puesto que, en muchos casos, junto al factor lingüístico, el factor extralingüístico también es el que decide si el artículo desplaza o no al posesivo. Este autor afirma que el valor posesivo se atribuye únicamente al SN cuyo núcleo nominal hace referencia a un objeto de posesión material.

41 Sobre las discrepancias de Alarcos Llorach para considerar el artículo *un* como artículo, véase 3.3.2.

Llorach la singularización no es incompatible con el morfema de plural, aunque la imprecisión del valor singularizador de artículo *un* le deja acercarse a los numerales capaces de designar cantidad o número aproximados.

3.3.2.2 *Indefinitud*

Según apunta Leonetti (1999: 838), una de las propiedades más típicas que le han sido atribuidas al artículo indefinido es la de introducir referentes nuevos en el universo del discurso que suelen ocupar una posición sintáctica de tipo remática, de ahí que aporte información nueva o focal. Es decir, las propiedades esenciales del artículo indefinido serían las siguientes: poseer interpretaciones no anafóricas o no correferenciales, no hacer referencia a la totalidad de la clase de elementos denotados (referencia exclusiva) y el hecho de que la interpretación no se ve condicionada por la presencia de cuantificadores u operadores en la misma oración (como en *Me puedes pasar un bolígrafo de esos que hay sobre la mesa*). Sin embargo, lo que Leonetti destaca como valor operativo esencial en la oposición de artículo definido e indefinido es exactamente esa definitud e indefinitud. Si por una parte el artículo definido le permite al interlocutor o a la interlocutora recuperar los datos necesarios para la representación del referente, el indefinido carece de orientación o instrucción para la interlocutora o el interlocutor, por lo que «la interpretación del SN se reduce a extraer un elemento perteneciente al conjunto denotado» (Leonetti, 1999: 838).

3.3.2.3 *Valor genérico*

En el caso del artículo *un*, comprobamos que, aunque también posee valor genérico como el artículo *el*, este no hace referencia a la clase sino a un elemento cualquiera (representativo o prototípico) de la clase. En este caso, los sintagmas nominales indefinidos inespecíficos situados en contextos genéricos adquieren interpretaciones genéricas, ocupando un carácter temático. Hawkins (1978) advirtió que los indefinidos, al poseer una propiedad central de referencia exclusiva, no pueden hacer referencia a todos los elementos de la clase denotada por el nombre como ocurre con los definidos, que poseen una referencia inclusiva como propiedad central. De esta manera, los indefinidos, al indicar la cantidad de elementos extraídos de la clase, realizan una partición por la que hay siempre elementos que no se toman en consideración y quedan excluidos (como en *Un amigo es alguien que nunca te juzga*).

3.3.2.4 Valor de determinación

Gómez Torrego (1997: 88-90) destaca como uno de los valores esenciales del indefinido *un* el valor de determinación, en tanto que adquiere en función del contexto valores específicos (*Quiero un ordenador que tiene 500 GB*), inespecíficos (*Quiero un ordenador que tenga 500 GB*) y generalizadores (*Hoy en día un ordenador es una herramienta imprescindible*).

3.3.2.5 Valor de aproximación

Gómez Torrego (1997) alude al valor de aproximación en el caso del plural, aunque el autor entiende que en estos casos no se trata ya de actualizadores del sustantivo sino modificadores de un cardinal (como en *En el departamento seremos unos diez*).

3.3.2.6 Valor enfático o intensificador

Gómez Torrego (1997: 88-90) destaca el valor enfático e intensificador del artículo *un* (como en *Eres un imbécil*, *Me acabo de comprar unas gafas modernísimas*, *Eres todo un caballero*, *Es de un cursi...*, *Tiene una casa...*). En ocasiones, el sentido enfático puede incluso realizarse mediante una correlación metafórica (como en *Juan es una portera* o *Juana es un corazón*). Lapesa (2000: 485) alude igualmente al valor actualizador del artículo *un* con realce ponderativo o función expresiva, puesto que afirma que el artículo indefinido *un*, *una* dispone de un valor actualizador al introducir el sustantivo por primera vez en el discurso con realce ponderativo o función expresiva (como en *¡Te vas a fumar un cigarrito ahora!*).

3.3.3 Valores esenciales del artículo Ø

A diferencia del artículo *el* o *un*, el artículo Ø no ha sido tan ampliamente estudiado, y aún hoy resulta esencial el trabajo de Brenda Laca (1999) sobre la presencia/ausencia de artículo, quien destaca (como ya lo había hecho anteriormente Alarcos Llorach) que los sustantivos comunes escuetos no tienen la potencialidad de constituir expresiones referenciales, si no es por el artículo. Por otro lado, no hay que olvidar el contraste existente entre el nombre propio (poseedor de un valor identificador y referencial) y el nombre común (poseedor de un valor clasificador sin valor referencial). En el caso de los nombres comunes discontinuos singulares, carecen de valor referencial y cuantificador en tanto, según Leonetti (1999: 24), no pueden funcionar como sujeto, objeto directo o indirecto, si bien no ocurre lo mismo en el caso de los nombres escuetos discontinuos plurales y continuos, que Rigau (1999, en Leonetti,

1999: 24) relaciona con el artículo partitivo en francés o italiano, sosteniendo así el valor cuantificador que estos aportan en función de sujeto y objeto directo, como se verá más adelante.

3.3.3.1 *Clasificador*

Amado Alonso García (1951: 146) establecía el empleo o no de artículo como independiente del objeto captado, es decir, lo esencial de su uso no es otra cosa sino del modo mental de captar el objeto, es decir, del sujeto, que en el caso del artículo Ø este mienta un tipo, una abstracción general (como en *Para trabajar prefiero llevar pantalones y zapatos de tacón, Se necesita camarero o ¿Quieres té o café?*). El gramático Alarcos Llorach (2000: 68) sigue la estela de Alonso pues considera el sustantivo sin artículo como un elemento para designar una clase de objetos y clasificarlos, en oposición al sustantivo con artículo, que queda limitado esencialmente a trasponer el nombre clasificador en identificador.

3.3.3.2 *Concepto o categoría*

Matte Bon (1992: 214) asocia la ausencia del artículo con la función de aludir directamente al concepto o la categoría expresado por el verbo, esto es, omite el artículo cuando al emisor le interesa sobre todo el concepto representado por el sustantivo (como en *He cerrado la casa con llave*). De ahí que el operador Ø se utiliza con sustantivos referidos a entidades contables que dan cuenta de algún elemento o individuo de la categoría o especie (que interesa más como representante de concepto que como individuo concreto en sí), y por otro lado se utiliza el operador Ø con sustantivos en plural que refieren a algunos elementos o individuos de la categoría o especie (que interesa más como elemento indeterminado de su categoría que como individuo concreto en sí), sin subrayar su individualidad ni su identidad (Matte Bon, 1999: 205).

3.3.3.3 *Totalidad, cuantificación y partitividad*

Desde una perspectiva semántico sintáctica, Laca (1999: 891-925) asigna a la significación del artículo los valores de totalidad, cuantificación y partitividad, valores que entiende la autora susceptibles de explicar parcialmente la casuística de la aparición o no del artículo ante sustantivos continuos (donde el nombre denota la clase de individuos que atienden al concepto y la intensión refiere a un conjunto de individuos) y discontinuos (donde se denota la clase de porciones o muestras de materia que se clasifica según

el concepto y la intensión hace referencia a la totalidad indivisa). En el ejemplo *Quiero sandía* se asigna al artículo cero un sentido partitivo; en *Quiero sandías* se entiende el sustantivo discontinuo en plural en un sentido cuantitativo impreciso; en el caso de los sustantivos continuos, en *Quiero cerveza* se entiende en un sentido partitivo; y en el caso de sustantivos continuos utilizados en plural, como en *Quiero cervezas*, este adquiere un el sentido cuantitativo impreciso, aunque en este caso además hay una recategorización del sustantivo continuo, que ha pasado a ser discontinuo.

Laca propone como valor común a todos los usos de los sustantivos escuetos el hecho de que no pueden constituir por sí solos expresiones referenciales, es decir, todos los sintagmas nominales escuetos tienen usos predicativos⁴² y no actualizan al sustantivo que acompañan. En conclusión, la lingüista plantea como valores esenciales en cuanto al uso de sintagmas nominales (SSNN) escuetos la no referencialidad, la inespecificidad y usos genéricos:

Tanto la inespecificidad de los SSNN sin artículo como su comportamiento anafórico constituyen indicios de su carácter genérico. En efecto, la incapacidad que demuestran en ambos aspectos para fijar una referencia a un grupo de individuos o a una porción de materia particular indica que los SSNN sin determinante se utilizan cuando lo pertinente es la clase de objetos o el tipo de materia. (Laca, 1999: 903)

Montero (2011:15) precisa como valores esenciales asociados al artículo Ø la cuantificación indeterminada o imprecisa (relacionado con los nombres en plural y a los nombres continuos en singular), y el que conlleva la idea de conjunto de propiedades léxicas (con relación a los nombres discontinuos en singular). Montero (2014: 38-46) entiende que si bien los nombres discontinuos singulares escuetos no poseen valor referencial ni cuantificador que sirva para designar ninguna clase de entidades, los plurales y continuos escuetos poseen un valor referencial que les da la posibilidad de hacer referencia a entidades. De ahí que la autora subraye el hecho de que el valor cuantificador de una expresión nominal se relacione estrechamente al valor referencial, lo que explica el porqué los plurales y los continuos escuetos conforman expresiones referenciales y cuantificadas capaces de ejercer en ocasiones la función de sujeto, objeto directo o atributo, funciones estas que el discontinuo singular es incapaz de desempeñar por la ausencia de valor referencial y cuantificador. Ahora bien, Montero matiza la asunción del valor cuantificador de los plurales y los continuos escuetos en cuanto a que estos no pueden

42 Para Laca (1999: 898), la interpretación de los sintagmas nominales escuetos depende del contexto sintáctico-semántico en el que aparecen a diferencia de las expresiones referenciales. Leonetti (1999: 24) argumenta el carácter predicativo de los escuetos por su falta de especificación de ninguna operación referencial o de cuantificación, pues los escuetos solo expresan propiedades.

constituir expresiones genéricas que hagan referencia a la totalidad de la especie, así como su dificultad para funcionar como sujeto, sobre todo en posición preverbal.

No obstante, Montero (2011: 16) va un paso más allá, y entiende que ambas propiedades (cuantificación imprecisa o indeterminada y conjunto de propiedades léxicas) estarían incluidas en el valor conceptual, como el valor general o básico del operador \emptyset . Dicho valor esencial se actualizaría en una escala que iría de mayor a menor presencia de propiedades léxicas hasta llegar a la mera forma lingüística, esto es, al concepto.

3.3.4 Conclusiones

Las diferentes descripciones a las que se han aludido desarrollan una plurifuncionalidad en el artículo, puesto que en muchos casos sus valores hacen referencia a aspectos diferentes: gramaticales, funcionales, pragmáticos, deícticos, cognitivos, sintácticos, semánticos, etc. El principal problema que aquí subyace es el hecho de que muchas veces la observación de los efectos pragmáticos sin la consideración de factores puramente gramaticales da como resultado final explicaciones contradictorias. Solís (2011: 81) entiende que esta falta de capacidad explicativa en cuanto al artículo deriva directamente de la confusión entre lengua y mundo extralingüístico, o el hecho de mantener un único punto de vista descriptivo (en la mayoría de los casos semasiológico)⁴³.

Los diferentes lingüistas aludidos en este apartado han ido delimitando los valores esenciales del artículo, aunque es necesario un cambio de perspectiva en la descripción gramatical de este operador⁴⁴, puesto que las propuestas hasta el momento presentan aparentemente todos los posibles usos del artículo, aunque no «tienen validez sistémica, pues sus principales debilidades explicativas radican en su naturaleza más pragmática que gramatical» (Solís, 2011: 381), o bien hay una ausencia de propuestas sistemáticas con un valor invariante o se presta una escasa atención a factores

43 Para un análisis pormenorizado de todas las contradicciones o explicaciones en las que han incurrido los diferentes lingüistas, véase el capítulo 1 y 2 de Solís (2011), quien entiende que la mayoría de las conceptualizaciones realizadas sobre el valor del artículo en el sistema de la lengua se «mueven más en el terreno de la pragmática que de la gramática» (Solís, 2011: 37). A lo largo de su análisis, Solís percibe especialmente estas contradicciones en la descripción del operador dentro del sistema, donde se confunde el valor con los efectos expresivos derivados del uso del artículo, y al presentar una lista de usos sin una proposición significativa de un valor único del artículo común a todos ellos.

44 Solís (2011: 152-276) en su investigación somete en un corpus diseñado desde el CREA diferentes manipulaciones para forzar los límites expresivos de los operadores del artículo para distinguir mejor las diferencias existentes entre ellos. Las conclusiones a las que llega remiten al hecho de que el tipo de sustantivo, verbo, preposiciones, funciones sintácticas de los SSNN, etc, no son los únicos factores que pueden combinarse con el artículo ante determinados contextos. De ahí, como suscribe la autora, «queda, pues, demostrado que el artículo se manifiesta como una categoría transversal a todos estos factores contextuales y no hay ninguna categoría lingüística que pueda condicionar o determinar su uso» (Solís, 2011: 384).

pragmáticos que contribuyen a la interpretación (como la tematización, la ausencia de tematización o la negociación).

Para el capítulo 6 se van a tener en cuenta, junto con las conclusiones derivadas del capítulo 5 (donde se llevará a cabo un acercamiento al artículo desde la perspectiva de la lingüística cognitiva), todos los valores explicados en este apartado para el establecimiento de un modelo que reorganice dichos valores de forma lógica y jerárquica, que sea capaz de diferenciar lo que pertenece a la gramática de lo que pertenece a la pragmática, para conseguir una descripción del funcionamiento gramatical del artículo y su correspondiente descripción de sus instrucciones procedimentales.

Sirva como resumen el esquema de Sonia Montero (2011) en el que la autora establece una relación significativa de los valores mencionados en este capítulo por los diferentes autores (tabla 9).

Tabla 9. Relación significativa de los valores esenciales del artículo según Montero (2011: 26)

el	un	Ø
Valor de inclusividad	Valor de exclusividad	Valor conceptual
<ul style="list-style-type: none"> - Alude a la <u>totalidad</u> = interpretaciones genéricas → valor genérico → valor recategorizador (<i>lo</i>) - <u>Unicidad</u> = interpretaciones específicas. - Valor recategorizador 	<ul style="list-style-type: none"> - Alude a un conjunto extraído <u>singular</u> (valor generalizador representativo o prototípico) - Alude a un <u>conjunto unitario no especificado</u> Valor recategorizador <i>un</i> + <i>nombre continuo</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> (+/- <i>propiedades léxicas</i>) + Cantidad indeterminada +/- Atribuciones de propiedades categoriales - Expresiones autorreferenciales
<p><i>Presupuestos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - existencia de <u>referente</u> (Valor posesivo, valor recategorizador) - <u>identificabilidad</u> del referente (valor de definitud, información comentada o información consabida) 	<p><i>Presupuestos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Existencia del <u>referente</u> aunque <u>indefinido</u> (información nueva, primera mención, referencialidad exclusiva) 	<p><i>Presupuestos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Valor no referencial

Es indispensable, pues, la búsqueda de valores invariantes y esenciales capaces de describir el funcionamiento del artículo, así como la compleja red de relaciones contextuales que establece en los diferentes usos concretos. Aunque la dimensión referencial es uno de estos valores esenciales a los que se han ido aludiendo a lo largo de este apartado, los límites de estas descripciones plantean un cambio de perspectiva en la descripción del funcionamiento del artículo que sea capaz de tener en cuenta únicamente su dimensión estrictamente metalingüística.

3.4 La semántica del verbo en relación con la selección de predicados

Ya en el apartado 3.3 se daba cuenta de que uno de los problemas fundamentales en cuanto a la distribución del artículo en español reside en una compleja casuística que ha de tener en cuenta, entre otros muchos factores, la sintaxis y semántica oracional, así como fenómenos derivados de consideraciones pragmáticas o de fijación fraseológica con un grado de arbitrariedad mayor o menor.

En trabajos como el de Laca (1999) ya se relaciona la distribución de los artículos en correlación directa con las distintas clasificaciones binarias de los predicados, y se diferencia entre predicados episódicos y predicados individuales, predicados eventivos y predicados estativos, y predicados con argumento agentivo y predicados que no lo tienen. Por otro lado, en relación con la delimitación gramatical dentro de la aspectualidad, Elena De Miguel (1999) destaca, entre otros, la función semántica y sintáctica, el número, la determinación y la cuantificación como factores gramaticales que pueden ayudarnos a entender la distribución del artículo dentro de los argumentos más o menos delimitados. De Miguel (1999, 2004, 2012), atendiendo a la distinción entre delimitado/no delimitado, vincula el aspecto perfectivo con los nombres discontinuos y, por otro lado, conecta el aspecto no perfectivo a los nombres continuos, de tal manera que la delimitación o perfectivación de un evento estará relacionado con los nombres discontinuos frente a los nombres continuos, incapaces de delimitar un evento. Morimoto (1998) evidencia la relación entre las oposiciones semántico-aspectuales que están basadas en criterios como delimitación, estatividad y puntualidad, y que se traducen en restricciones sintácticas y diferentes relaciones lógicas que se establecen alrededor de los predicados de diferentes clases aspectuales, y que guarda una correspondencia directa en numerosas ocasiones con la ausencia o presencia del artículo en los argumentos del verbo.

Basándonos en Bosque (1996), Masullo (1996), Laca (1999), De Miguel (1999, 2004, 2012), Morimoto (1998, 2001) y Härmäläinen (2004), hemos ahondado en la naturaleza híbrida del aspecto léxico de los verbos y, ante todo, la relación existente entre los factores léxico-semánticos y léxico-sintácticos que intervienen en la distribución del artículo en español⁴⁵.

3.4.1 Semántica de los predicados

Si atendemos a la presencia/ausencia del artículo en los sintagmas nominales, su distribución está condicionada en muchas ocasiones por la semántica de los predicados.

⁴⁵ El apartado 3.4 está tomado parcialmente de una investigación publicada por la revista *Linguistica* en 2022. Para leer la investigación completa, véase Santiago Alonso (2022).

Laca (1999: 904) distingue los sintagmas nominales sin determinante de aquellos sintagmas que conforman expresiones referenciales o expresiones cuantificadas en el hecho de que mientras los primeros «denotan entidades no delimitadas o amorfas», y por lo tanto, son completamente «incompatibles con todo contexto télico o perfectivo», los sintagmas determinados «presuponen la existencia de un límite o punto final natural para el proceso en cuestión, que separa la realización del proceso de su resultado». Por eso, la presencia del reflexivo perfectivo *se* es incompatible con sintagmas nominales escuetos como en **Me bebí café* debido a la telicidad del contexto. Lo mismo ocurriría con las construcciones participiales absolutas como en **Ya bebidos cafés* o, como señala Laca (1999: 904), en «construcciones cuya interpretación requiere la interpolación de un proceso télico, como los verbos de fase construidos con argumentos nominales» como sería el caso de **Rafael empezó café*. Esto nos lleva a plantearnos la concomitancia existente entre las oposiciones semántico-aspectuales fundamentadas en los criterios de delimitación, estatividad y puntualidad y las delimitaciones (o no) que se establecen en torno a los argumentos de las diferentes clases aspectuales.

Teniendo en cuenta la clasificación de los verbos por su aspecto léxico⁴⁶, y siguiendo la clasificación De Miguel (1999), basada a su vez en la división cuatrimpartita de Vendler (1967), vamos a diferenciar aspectualmente cuatro tipos de eventos: estados, actividades o procesos, realizaciones o efectuaciones y logros o consecuencias.

3.4.1.1 *Predicados estativos*

Bosque (1996) también denomina a los predicados estativos como predicados caracterizadores o designadores de propiedades individuales. De Miguel (1999: 3012) establece como predicado estativo aquel «evento que no ocurre sino que se da [...] de forma homogénea en cada momento del periodo de tiempo a lo largo del cual se extiende», y por lo tanto, expresan estados o eventos carentes de desarrollo temporal interno. Pueden ser eventos que expresan: posesión de conocimiento o información (como *conocer, saber*), actitud afectiva (como *odiar, querer, amar, gustar, encantar*,

46 El «aspecto léxico» tiene su origen en el término alemán *Aktionsart*, que se vincularía con un concepto que todavía lleva a la confusión por su ambigüedad: o bien se identifica el concepto con el valor semántico inherente al verbo, o bien se relaciona con «una categoría morfológico-léxica» donde el significado expresado por el verbo vendría matizado o por medio de prefijos e infijos o mediante elementos morfosintácticos que darían cuenta de aspectos del desarrollo de la acción en el tiempo (Markič, 2004: 287-288). Aunque en español no existe un único término que sea una traducción completa del término alemán *Aktionsart*, de entre todas sus posibles traducciones (modo de acción, cualidad de la acción verbal o clase aspectual), continuando con la línea de De Miguel (1999: 2981), hemos preferido aspecto léxico para referirnos a la propiedad semántica inherente a los predicados por ser la más aceptada y extendida.

agradar, detestar, repugnar, tener miedo), propiedades inalienables del sujeto (como en *ser morena, tener buen humor*), posesión (como *tener, poseer*), percepción (como *ver* o *oír*) o que indican permanencia en un estado o situación (como en *estar, existir, habitar, mantener, ser, residir, ballarse*) o incluso expresan una duración inherente (como en *continuar, perdurar, seguir*). El hecho de que estos predicados carezcan de dinamicidad y que sean temporalmente homogéneos (como ya sugiriera De Miguel) hace que, como sostiene Laca (1999: 906), no sean aptos en general para introducir entidades nuevas en el universo del discurso, ya que sus argumentos están compuestos por sustancias o materias que conforman un todo homogéneo carente de límite inherente. Dichos verbos «se conciben como propiedades o relaciones permanentes para los individuos que las manifiestan y no como hechos localizables en el espacio y el tiempo» (Laca 1999: 905). Por lo tanto, los predicados estativos pueden ser incompatibles con los sustantivos escuetos (como en **Fran odia carne cruda, *A Alba le encantan películas, *Estudiantes se hallaban en la cafetería* o **Casas están baratas*) o admiten sujetos o complementos directos sin determinante siempre y cuando expresen la existencia localizada o la posesión (como en *Faltan libros sobre la mesa de Elena* o en *Álvaro posee terrenos en el sur de Rivas*).

3.4.1.2 *Predicados de actividades o procesos*

Bajo este grupo, De Miguel (1999: 3030) incluye aquellos eventos dinámicos que duran, pero que no van dirigidos hacia límite ninguno, sino que son actividades con una vinculación espacio-temporal. En este grupo se encuentran los verbos de movimiento continuo (como *andar, bailar, caminar, correr, nadar*), verbos que designan actividades que pueden servir para describir al sujeto (como *cantar, escribir, fumar, pintar*), verbos que denotan actividades físicas no delimitadas (como *beber, comer, gritar, jugar, llorar, respirar*). Como se puede deducir a tenor de los ejemplos aportados por De Miguel, la mayoría de los verbos suelen ser intransitivos, o bien verbos transitivos con complementos directos formados por sustancias o materias que conforman un todo homogéneo carente de límite inherente (como en *beber café, buscar trabajo*⁴⁷, *componer*

47 En este caso, Bosque (1996: 35) señala la existencia de predicados intensionales del tipo *buscar, querer* o *necesitar* que seleccionan argumentos no delimitados, ya que se trata de verbos cuyo argumento interno no presupone una existencia previa y, por lo tanto, seleccionan objetos inherentemente inespecíficos. En ejemplos como *busco piso, necesito secretaria, quiero ordenador nuevo*, Bosque (1996: 35) prueba la inespecificidad de los objetos o la falta de delimitación de los argumentos con las construcciones de oraciones de relativo en subjuntivo (*busco piso que sea grande y céntrico; necesito secretaria que tenga licenciatura en economía*). Lapesa (1996: 131-132) habla también de las construcciones de pasiva refleja (*se necesita mecanógrafa, se alquila piso*) en donde en el caso del ejemplo con *mecanógrafa*, para el lingüista se designa seres animados que no se refieren a individuos, sino que lo representan; o en el caso de *piso*, que lo solemos encontrar en anuncios por palabras de la prensa o en el lenguaje publicitario, donde es normal esa pérdida de artículo.

música, conducir autobuses, escuchar música). En el momento en el que el argumento de estos verbos limita el progreso del evento al que hace referencia, expresando así un cambio en el objeto del argumento, esto implica que el evento ha llegado a su punto final necesariamente (como en *bebí el café* frente a *bebo café*, *comí la tarta* frente a *como tarta*)⁴⁸. En todos estos casos, el carácter delimitado del argumento impone un carácter aspectual al verbo que obliga a realizar una interpretación aspectual delimitada.

3.4.1.3 *Predicados de realizaciones o efectuaciones*

Para De Miguel (1999: 3031) esta clase comprende aquellos verbos «dinámicos y durativos dotados de límite» entre los que se incluyen verbos de movimiento que implican un cambio de lugar que ha sido mencionado explícitamente mediante un complemento locativo (como en *acercarse a la tienda*, *correr los 2000 metros*), verbos de objeto afectado o efectuado (como en *construir una casa*, *derribar un edificio*, *pintar un cuadro*, *escribir un libro*), o verbos de ejecución (como *interpretar una pieza de Bach*, *cantar una canción*, *recitar un poema*, *leer un libro*). Estos verbos seleccionan argumentos delimitados ya que, en palabras de Morimoto (1998: 43), el evento «llegará a su término final en el momento en que el tema (el objeto que se mueve) alcance el punto final de la trayectoria»⁴⁹.

3.4.1.4 *Predicados de consecuencias o logros*

Aquí nos vamos a encontrar, según De Miguel (1999: 3033), con aquellos verbos dinámicos delimitados y de escasa duración que describen un evento que tiene lugar en un instante temporal único, definido y sin fases (como en *explotar una bomba*, *alcanzar la cima*, *descubrir la penicilina*, *nacer*, *morir*, *empezar la sesión*, *llegar a la luna*). De igual modo, De Miguel observa que entre estos verbos podemos encontrar verbos de movimiento (como en *llegar*, *arribar*, *salir*, *partir*, *aterrizar*, *despegar*), verbos que implican

48 Es interesante el caso de algunas lenguas eslavas como el esloveno, cuya delimitación viene dada únicamente en el verbo sin necesidad de la determinación del argumento de forma explícita con una marca morfológica, puesto que en la forma infinitiva de muchos verbos eslovenos ya viene expresado el aspecto verbal. En estos ejemplos, la diferencia entre *bebo café* (*pijem kavo*) y *bebí el café* (*popila sem kavo*) o *como tarta* (*jem torto*) y *comí la tarta* (*pojedla sem torto*) radicaría únicamente en el par aspectual perfectivo/imperfectivo (*piti/popiti* o *jesti/pojesti*). Véase Markič (1991, 2004, 2000) para un análisis detallado de la oposición de la aspectualidad y la temporalidad en español y esloveno y el capítulo 4 de esta monografía.

49 Morimoto (1998: 43-46) los denomina argumentos de trayectoria de desplazamiento espacial (esto es, aquellos verbos de desplazamiento inherentemente delimitados, como verbos del tipo *llegar*, *venir*, *entrar* o *salir*, que expresan un desplazamiento que finaliza en un punto o zona espacial) y argumentos de trayectoria de desplazamiento no espacial (en este caso aquellos verbos que expresan un «proceso de ejecución que se desarrolla a lo largo de la extensión de lo referido por el argumento directo sin ocasionar cambio sustancial en él» como en *recitar un poema* o *cantar un aria*).

un cambio de estado (como en *ahogarse, desmayarse, estremecerse, explotar, nacer, morir, romper, explotar*), verbos de percepción y de lengua (como en *acordarse, darse cuenta, dar una respuesta, olvidarse*). A diferencia de los verbos de realizaciones o efectuaciones que culminan en un punto, los verbos de logros ocurren en un punto sin tener que presuponer el paso de un estado que se mantenga o una actividad que siga ocurriendo. Los logros son, pues, los verbos verdaderamente puntuales y, por tanto, las situaciones puntuales télicas expresadas por estos verbos necesitan de argumentos limitados como se puede apreciar ya desde los ejemplos de este apartado.

3.4.1.5 *Los argumentos y su capacidad de delimitación eventiva*

Como hemos podido advertir a través de la clasificación semántica de los verbos establecida por De Miguel (1999), existe concomitancia entre el aspecto del verbo y los sintagmas nominales que desempeñan funciones argumentales \pm determinativas y aspectualmente relevantes. En particular, Morimoto (1998: 37) asevera que:

el aspecto de un predicado verbal no se determina única y exclusivamente a partir del significado de su núcleo verbal. Esto es así porque cuando un verbo aparece empleado en la sintaxis la constitución temporal de la situación denotada por él puede verse alterada por una serie de factores contextuales, entre los cuales hay que destacar la influencia aspectual de los sintagmas argumentales que lo acompañan.

Esta relación confirma la influencia aspectual de los argumentos dentro de los predicados verbales y la incidencia que la distribución del artículo puede tener en la limitación de los argumentos. Igualmente, Morimoto (1998: 38) afirma que la existencia de argumentos que participan en la delimitación de un «evento expresado por el verbo» está relacionado con la función semántica desempeñada por este:

un argumento puede participar en la delimitación eventiva sólo cuando exista una estrecha conexión entre la extensión de la entidad referida por él y la extensión temporal del evento expresado por el verbo. Asimismo, para que se sostenga dicha conexión, el argumento tiene que desempeñar un papel central en el progreso temporal del evento denotado por el verbo.

De igual forma, De Miguel (1999: 3044) tiene especialmente en cuenta las clases aspectuales de predicados, y pone de relieve la incidencia en el predicado del hecho de si «está relacionado con si el evento está delimitado o no en el sentido de tener un límite y dirigirse a él o carecer de límite y, en consecuencia, no dirigirse a él». En

el caso de los verbos de estados, al no avanzar, es innecesario plantearse si lo hacen o no hacia ningún límite, en tanto que los logros, al ocurrir «de forma escasamente durativa», consiguen su delimitación sin necesidad de un argumento que los delimite. Ahora bien, por lo que respecta a los verbos que expresan realizaciones o a los que expresan actividades, estos se distinguen gracias a la «presencia o ausencia de ese límite al que se dirige el evento y, por tanto, un cambio en la existencia o no del complemento puede convertir una realización en actividad y viceversa». Teniendo en cuenta todo lo anterior, De Miguel (1999: 3045) aporta un esquema aproximativo sobre el comportamiento sintáctico de las clases aspectuales de los verbos. En el cuadro que se presenta a continuación (tabla 10) hemos recogido únicamente si un complemento directo determinado o delimitado influye en que el objeto sea determinado en la especificación aspectual del predicado (I) o no influye si el objeto es o no determinado en la especificación aspectual del predicado (NI).

Tabla 10. Esquema aproximativo sobre el comportamiento sintáctico de las clases aspectuales de los verbos en relación con el complemento directo (De Miguel, 1999: 3045)

VERBOS QUE EXPRESAN:	ESTADOS (<i>tener</i>)	LOGROS [culminan en un punto] (<i>bervir/ dormirse</i>)	LOGROS [ocurren en un punto] (<i>explotar</i>)	REALIZACIONES (<i>leer un libro</i>)	ACTIVIDADES (<i>nadar</i>)
Complemento Directo (determinado)	NI	NI	NI	I	I

Todo esto nos lleva a tener que detenernos en el papel semántico que desempeñan los predicados, el aspecto léxico de los verbos y la incidencia de ambas perspectivas para poder entender la distribución del artículo y la selección de argumentos más o menos delimitados. Ahora bien, para comprender la distribución del artículo en español, además de la delimitación de los argumentos y el aspecto verbal, consideramos igualmente significativa la función sintáctica del sintagma en que aparece.

3.4.2 Contextos sintácticos relevantes para la distribución del artículo

Si tenemos en cuenta la naturaleza composicional del aspecto léxico de un verbo, observamos que, como destaca De Miguel (1999: 2985), la información aportada por elementos oracionales como el sujeto, el complemento directo o la negación pueden modificarlo. Como veíamos en el apartado anterior, el evento denotado por *beber* no

estaría delimitado en tanto no se construya con un complemento directo como en *beber un café*, cuya limitación o perfectivización viene condicionada por la finalización del *café*. Por lo tanto, la raíz de un verbo no es «la única responsable de la información aspectual referida a la ausencia o presencia de límite interno en el evento» (De Miguel, 1999: 2985). De ahí que en muchas ocasiones la interpretación perfectiva de un evento guarde una estrecha relación con un complemento directo determinado o cuantificado que lo delimite, como en el caso de *me he bebido el café*, donde nos encontramos con un complemento directo delimitado que difiere de *bebo cafés sin parar*, cuyo nombre escueto continuo en plural carecería por completo de limitación, condicionado por la información aspectual del verbo.

De la misma manera, Morimoto (2001: 147) considera que los sintagmas nominales en posiciones argumentales (sujeto y complementos) son uno de los factores más representativos que «intervienen en la constitución aspectual de la oración» debido claramente a su naturaleza referencial. De hecho, Verkuyl (1993, en Morimoto 2001: 147) plantea que «el aspecto de la oración se determina composicionalmente» y en este proceso de composición aspectual pueden intervenir los argumentos del verbo, de tal manera que «una oración puede tener aspecto delimitado (o terminativo) si el verbo principal denota un cambio progresivo y todos los sintagmas nominales argumentales tienen un carácter referencial delimitado». Igualmente, el aspecto del sintagma verbal o incluso de la oración entera puede verse afectado por la eliminación de sintagmas argumentales (como en *fumarse el cigarrillo* frente a *fumar*).

3.4.2.1 Sujeto

En general, según Laca (1999: 907), «la ausencia de artículo en un sintagma nominal sujeto tiene un carácter excepcional». Únicamente puede aparecer con cierta regularidad si el sujeto está en posición posverbal, ya que, como señala la lingüista, o bien se tratan de «estructuras téticas⁵⁰, en las que el sujeto contrae con el verbo una estrecha cohesión, expresando la estructura entera de un hecho de forma global» (como ocurre en los ejemplos *en los próximos días se van a poner en práctica medidas para reforzar el orden público* o en *van a arrastrar su cadáver por las calles mujeres sin nombre*), o bien porque son «sujetos que funcionan como focos contrastivos» (como ocurre en *debería preocuparse de que robaran criminales españoles*).

50 Para Laca (1994: 141), «la posibilidad de delimitar una clase semántica de verbos presentativos» se vincula al tipo de «estructura informativa del enunciado, la estructura presentativa o tética, que se caracteriza porque el argumento que ocupa la posición de sujeto gramatical no coincide con el tópico de la estructura ni constituye tampoco un caso de foco estrecho». De ahí que «la propiedad definitoria de una estructura tética es el hecho de que verbo y sujeto conforman juntos un bloque remático o, dicho en otros términos, que la así llamada proyección del foco abarca ambos».

3.4.2.1.1 *Sujetos postverbiales de verbos inacusativos*

Los verbos inacusativos se caracterizan por poseer argumentos internos «cuya interpretación temática», según Bosque (1996: 29), es parecida a la de los complementos directos, aunque en cuanto a la concordancia se comporten como lo hacen los sujetos. Los predicados de los verbos inacusativos adquieren una posición postverbal y los sujetos aparecen como sujetos internos de los verbos inacusativos. Dichos predicados están formados por sintagmas nominales sin determinación compuestos por sustantivos continuos como argumentos internos y plurales escuetos como en *entra calorcillo, aparecen crisis, llegan turistas* o *entran estudiantes*. Masullo (1996: 87) distingue dentro de los verbos inacusativos los existenciales y presenciales, (también llamados por Masullo [1996] intrínsecamente inacusativos porque carecen de argumento en su grilla temática o estructura argumental), que son completamente compatibles con sintagmas nominales sin determinación como en *abundan delincuentes entre los políticos*. En cuanto a los verbos inacusativos que indican un proceso o ergativos (que, según Masullo (1996: 187), «se convierten en inacusativos mediante un proceso de destematización y posterior incorporación del argumento externo, representado por *se*»), por su naturaleza perfectiva son incompatibles con los sintagmas nominales sin determinación, como se puede ver en **se cayeron piedras* o en **se murieron niños*. Por lo tanto, por lo que respecta a los sujetos postverbiales, las acciones estativas, atéticas y continuas seleccionan un sujeto sin determinante y, por ende, sin delimitación, pues estos aparecen cuando la acción verbal es atética.

3.4.2.2 *Complemento directo*

Estamos de acuerdo con Morimoto (2001: 148) cuando subraya que «la manera en que un determinado argumento participa en la composición aspectual depende, fundamentalmente, de su función semántica». En el caso del complemento directo (muy relacionado con el fenómeno de la delimitación aspectual), encontramos algunos de ellos con «capacidad para delimitar el evento expresado por el verbo» (como en *Elena leyó el libro*) y otros que carecen de dicha capacidad (como en *Durante las clases de literatura leemos libros*).

Ya hemos examinado anteriormente que para la delimitación de un evento no basta únicamente con la presencia de un argumento, sino que este complemento ha de incluir un sintagma nominal determinado. De Miguel (1999: 2998), entre otros muchos gramáticos (Laca, 1999; Bosque, 1996; Masullo, 1996; Morimoto, 2001), menciona que si tenemos en cuenta el tipo de sintagma nominal del argumento, los sintagmas nominales en singular con nombres de materia sin determinante y los

sintagmas nominales en plural no tienen efectos de delimitación en el predicado puesto que «tienen una denotación acumulativa, no fragmentaria o distributiva»; en cambio, los sintagmas nominales determinados discontinuos son los encargados de delimitar un evento, aunque (como se señalaba anteriormente) a veces un sintagma nominal puede estar determinado y no delimitar el evento (como en *tocar el piano* o *escuchar la radio* frente a *tocar una sonata* o *escuchar un programa*). Bosque (1996) entiende que, en estos ejemplos mencionados, *piano* y *radio* denotan un objeto físico que ya no designa materia sino una especie de género, por lo tanto, *tocar el piano* en este caso para Bosque serían objetos con denotación acumulativa y no delimitadora del evento denotado por el predicado en el que aparecen.

Por otro lado, si tenemos en cuenta los verbos de afectación, estos poseen, según Morimoto (2001: 149-150) una «capacidad delimitadora del argumento directo» que «puede atribuirse» o bien porque «la parte afectada [...] del objeto referido por el argumento directo –o el grado de afectación sufrido por dicho objeto– va aumentando en proporción al progreso temporal del evento» o bien porque «el evento alcanza su punto final exactamente cuando dicho objeto queda completamente afectado». Por lo tanto, un evento de afectación obtendrá una interpretación delimitada únicamente cuando «el argumento directo del verbo se refiera a un objeto delimitado, puesto que, de lo contrario, el argumento directo no aportará ningún límite que marque el final del evento», como en *Óscar limpió la habitación* y *Ángeles comió los pasteles*.

En cuanto a los verbos de ejecución, Morimoto (2001: 150) los considera «como un proceso que avanza [...] con un principio y un final. El proceso de ejecución culmina cuando se alcanza el final del objeto-trayectoria» (como en *Elena leyó el libro*). No obstante, en el caso de *En clase leemos libros*, al no existir según Morimoto (2001: 150) «un punto final definido en el objeto-trayectoria [...], el evento tampoco puede llegar a ningún punto final y, por tanto, recibe la interpretación no-delimitada».

En suma, lo absolutamente definitorio para la delimitación de un argumento es la existencia de una estrecha relación entre «la extensión del objeto referido por él y la extensión temporal del evento expresado» por el verbo que lo ha seleccionado. Por lo tanto, «cuando no existe tal conexión, el carácter referencial del argumento resultará irrelevante para la delimitación el evento» (Morimoto, 2001: 151). Dicha extensión del objeto referido, como ya hemos ido analizando a través de los ejemplos, está vinculado a la distribución del artículo en relación con la determinación (o no) del sintagma nominal al que acompaña.

3.4.2.3 *Dativo ético*

Por lo que respecta al dativo ético o al *se* perfectivo con valor delimitador (como en *fumarse el cigarrillo* o *beberse un café*), este selecciona un complemento directo determinado y limitado en tanto que el evento denotado por el verbo se convierte en delimitado por el dativo *se*. Este fenómeno aparece con verbos eventivos del tipo *beber*, *comer*, *leer*, *llevar*, *traer* y con algunos verbos inacusativos del tipo *caer*, *ir*, *morir*, *salir*, *venir*.

Según Bosque (1996: 32), existe una incompatibilidad entre los sustantivos escuetos y los dativos (como se puede inferir de **Se bebió leche*, **No se sabía geografía*) ya que «los rasgos aspectuales de perfectividad» del dativo ético que se proyectan «en la categoría sintáctica con la que se combina» estarían de alguna manera incluidos léxicamente dentro del predicado verbal (como en *bebe cerveza*, *se bebe la cerveza*, *apura la cerveza*) «o bien pueden marcarse por otra partícula de naturaleza diferente en otras lenguas» como ocurre con el esloveno con la pareja verbal perfectiva/no perfectiva como en *Ana je pila vino* / *Ana je popila vino* (donde *piti* sería la forma no perfectiva del verbo beber, frente a *popiti*, que sería la forma perfectiva). Por lo tanto, en numerosas ocasiones el argumento en esloveno se interpreta como delimitado o no dependiendo del aspecto del prefijo o infijo verbal seleccionado.

Aun con todo, Bosque (1996: 32) advierte de la incompatibilidad de los sustantivos escuetos con los verbos pronominales con predicados no-existenciales, puesto que el *se* de los verbos pronominales en muchas ocasiones absorbe el caso acusativo y no son compatibles con dichos sustantivos escuetos, como ocurre en los ejemplos: **se durmieron animales*; **se cayeron piedras*; **se salieron botones de la camisa*. Bosque (1996: 37) insinúa que estas restricciones podrían ser de carácter léxico, ya que en su opinión «ciertos verbos pronominales se acercan a los inacusativos en el hecho de aceptar sustantivos escuetos con sustantivos continuos y plurales escuetos» siempre y cuando el predicado sea no-existencial. Por eso, en ejemplos como *se produjeron incendios* o *se levantó aire*, los predicados son existenciales y por eso pueden ir con sustantivos escuetos continuos o plurales escuetos discontinuos.

3.4.2.4 *Negación*

Bosque (1996: 39) afirma que «los sustantivos escuetos en contextos negativos son imposibles en ausencia de complemento restrictivo que contribuya a la significación inespecífica del sintagma» como en *No encuentro película que me satisfaga* / **No encuentro película*; *No he visto ciudad que tenga más líneas de metro* / **No he visto ciudad*. El rasgo

de inespecificidad del argumento que se desprende de los ejemplos anteriores se ve corroborado por la obligatoriedad de una oración de relativo. Por su parte, Lapesa (1977) entiende que en los casos de negación existe una «naturaleza determinativa»; no obstante, en los casos de los sustantivos escuetos interviene lo que él denomina «morfema numérico \emptyset » capaz de contener cuantificación propia. Asimismo, Laca (1999: 920) vincula la negación a los nombres discontinuos en singular dentro de «un esquema de construcción particular» en el que aparezca un verbo existencial junto a un modificador del sustantivo (como planteaba ya Bosque). Además, Laca (1999: *id.*) añade que, si acudimos a expresiones fraseológicas, la vinculación entre negación y sustantivo escueto discontinuo en singular parece haber pasado por un proceso de fijación, como en *no probar bocado, no decir palabra, no dejar títere con cabeza, no dar puntada sin hilo*.

3.4.2.5 Predicados caracterizadores o de nivel individual: la estereotipación

Bosque (1996: 41) recuerda que las construcciones estereotipadas no hacen referencia a un objeto real sino a uno mental, como ya hubiera señalado Amado Alonso (1954), donde la ausencia del artículo corresponde al carácter puramente cualitativo con que el objeto es nombrado. Lapesa (1974) habla de estos casos como representativos de propiedades en la que el objeto supone un signo valorable en términos sociales (como en *tiene coche, lleva sombrero, lleva Rolex, conduce Mercedes*), es decir, el sustantivo escueto discontinuo singular en todos estos casos supone un valor añadido. De ahí que Bosque (1996: 42) hable de predicados individuales o caracterizadores; por eso, dichas construcciones rechazan adjetivos calificativos y no así los relacionales: *lleva sombrero cordobés, *lleva sombrero maravilloso*). En estas construcciones estereotipadas, según Bosque (1996: 43), los «predicados aportan propiedades inherentes o estados permanentes de la entidad de la que hablamos». El hecho de que alguien *tiene coche* no significa que posee un automóvil, sino que está motorizado; y lo mismo ocurre si *tiene yate*, en tanto esto significa que es una persona de cierta clase social. En consecuencia, en todos estos ejemplos el predicado pasa a caracterizar a un determinado grupo de personas y se trata de un valor añadido que percibe un cambio en la naturaleza semántica de la propiedad predicada. Al estar el estereotipo asociado con «cierta condición de normalidad cultural», Bosque (1996: 45) entiende entonces que lo esperable en estos contextos van a ser «construcciones estereotipadas que respondan a un uso relativamente normal para una determinada comunidad: *tiene mujer, tiene amigos, lleva sombrero, lleva pistola*», y que por lo tanto no seleccionan artículo o argumento limitado.

Laca (1999: 919) añade que aunque el «uso de sustantivos discontinuos concretos en singular sin artículo» sea raro e incluso excepcional, no es así cuando se trata de «los complementos directos de *tener*», o cuando el complemento directo lo conforman prendas de vestir y objetos asimilables de los verbos *gastar*, *llevar*, *usar* y *vestir*, como en *los edificios de más de cuatro pisos generalmente tienen jardín*; *María tiene coche/casa/tarjeta de crédito*; *llevaba traje oscuro, vestido azul*; *usaba corbata/sombrero/uniforme*. E incluso los casos de ausencia de artículo se extiende a los complementos directos de verbos de adquisición u obtención (*comprar coche*, *conseguir piso*, *sacar billete*), o a verbos semánticamente emparentados a estos como *poner(se)* (cuando es causativo o incoativo de *vestir*, *llevar* e incluso de *tener*), *buscar* (en el sentido de tratar de obtener) o *dar* (como en *van a ponerle ascensor al edificio*; *se niega a ponerse corbata*; *anda buscando secretaria desde hace meses*; *dan placa de sberiff a cualquiera*; *con el curso dan credencial de policía*). Sostiene Laca (1999: 919), en la línea de autores como Alonso García, Bosque o Lapesa, que

lo que justifica que tales sustantivos aparezcan en singular es, indudablemente, la existencia de expectativas culturales con respecto a la unicidad del objeto en cuestión. Pero la falta de artículo en esos contextos está también dictada por expectativas culturales. Las relaciones de parte-todo o de posesión que se encuentran a la base de la falta de artículo son relaciones esperables y que generalmente pueden caracterizar la condición, el estatus o una clase a la que pertenece el sujeto.

Por otro lado, Hämäläinen (2004) relaciona los predicados complejos con la qualia télica, que codifica la función del objeto o la actividad que desempeña habitualmente. Desde esta perspectiva se entiende que, por ejemplo, un coche es para desplazarse. La ausencia de determinante ante objeto directo no es ajena a la codificación télica. Según Hämäläinen (2004: 228), «cuando se destaca el objetivo, el propósito o la actividad característica de la entidad, el verbo y el objeto directo parecen, en efecto, formar un predicado complejo, en que hay una integración semántica de ambos constituyentes». En el caso de *tengo coche*, se trata de una expresión utilizada para expresar la posibilidad de desplazarse de un sitio a otro a la que habría que añadirle además el significado de ostentar prosperidad o ser símbolo de independencia. En el caso de *tengo guitarra* sería una manera de transmitir que puedo acompañar en el cante a alguien, diferente de decir *tengo la guitarra a la espalda y no puedo llevar más cosas*. Por eso, Hämäläinen (2004: 228) subraya que en estos argumentos sin determinación, lo que se destaca es la qualia télica del objeto, ya que «si no se trata de un uso característico de la entidad, se mantiene la independencia entre el verbo y el objeto directo» como puede verse claramente en ejemplos como *la niña comenzará las clases de música porque ya tenemos piano* frente a *en el salón ya no cabe nada más a causa de que tenemos un piano en*

el centro o bien *siempre lleva boina* frente a *llevaba la boina en la mano*. En conclusión, para Härmäläinen (2004: 228), en este caso el «verbo absorbe semánticamente el objeto directo, lo que supone [...] que la relación entre ambos sea fija y semánticamente previsible». De hecho, de la misma manera que en expresiones del tipo *¿sabes conducir?* Härmäläinen (2004) plantea que el interlocutor o la interlocutora entiende que le preguntas por saber conducir un coche y no cualquier otro medio de transporte, en expresiones como *tengo marido*, en este caso marido no hace referencia a un individuo particular, a un ejemplar concreto, sino al tipo (de acuerdo con la distinción de Langacker [1987] entre *type* e *instance*). En este caso, el objeto se ve absorbido por el verbo, por lo que la falta de determinante hace que el sintagma nominal no exista, ya que se ha fundido por completo en el significado del verbo.

3.4.2.6 Predicados complejos

Los sustantivos discontinuos no pueden interpretarse como argumentos ni como predicados en ausencia de determinación o de pluralidad. Aun así, Bosque (1996: 35) señala que en algunas situaciones tenemos sustantivos escuetos discontinuos que han sufrido diferentes procesos de integración en el predicado que lo selecciona, y ya no funcionan como argumentos, sino que constituyen un predicado complejo. Para Bosque (1996: 45) «en construcciones con sintagmas nominales sin determinación eventivos que complementan a predicados existenciales relacionados con sucesos o acontecimientos periódicos o previstos» pueden aparecer sustantivos escuetos discontinuos en singular como en: *mañana hay examen*, *amenaza tormenta*, *tendremos fiesta navideña*, *se organiza baile de primavera*. En todas estas construcciones podemos diferenciar claramente un predicado existencial y, como apunta Bosque (1996: 45) «un argumento interno que denota un evento», ya sea esperable o habitual.

Igualmente, Bosque (1996: 46) añade otro grupo formado por «sustantivos discontinuos que se construyen con un reducido grupo de verbos con los que existe una vinculación léxica lo suficientemente fuerte como para pensar en un proceso de incorporación» y que a diferencia del grupo anterior, ya no son sustantivos eventivos sino sustantivos que aparecen combinados con el lenguaje administrativo, periodístico o judicial como en *hacer fotocopia*/**rompí fotocopia*, *adjuntar informe*/**altero informe*, *formular resolución*/**oculto resolución*. Muchos de los verbos transitivos que aparecen aquí son los llamados verbos soporte o ligeros o livianos, que pueden construirse bajo dos variantes como son *hacer fotocopia* o *fotocopiar*, *formular resolución* o *resolver*, lo que para Bosque (1996: 35) es una prueba clara de la integración o incorporación léxica de las dos unidades en un solo predicado. Tanto es así que Masullo (1996: 196) entiende

que «la integridad léxica y semántica entre el verbo incorporante y el sintagma nominal sin determinar incorporado se corrobora de forma contundente en el hecho de que [...] [tengan] un equivalente léxico morfológicamente simple». Y es que Bosque (1996: 47) confirma así que los verbos de soporte (por lo general verbos existenciales o de cambio de estado) «actúan como comodines que proporcionan un recipiente verbal a la significación aportada por su complemento nominal, cuya manifestación, presencia o existencia queda así expresada». Así ocurre con las siguientes listas⁵¹:

- TENER: miedo, paciencia, calor, conciencia, razón, valor, sueño, sed, hambre...
- DAR: miedo, envidia, pena, sueño, lástima, alegría, permiso, hambre, frío...
- HACER: fuego, ilusión, gracia, frío, sol...
- PEDIR: consejo, asilo, audiencia, confirmación, consejo...
- OBTENER: satisfacción, compensación, justicia...

Masullo (1996: 175-176), a su vez, añade que «los sintagmas nominales sin determinación tienden a aparecer» con verbos ligeros o livianos porque al carecer estos verbos de contenido semántico propio, «los predicados livianos carecen de grilla o red temática, debiendo, por tanto, depender de un elemento predicativo para poder marcar temáticamente los argumentos en la oración». Al ser los sintagmas nominales sin determinación elementos más bien predicativos (no referenciales), Masullo (1996: 176) concluye que «el predicado complejo resultante heredará la grilla temática del sintagma nominal sin determinación».

3.4.3 Conclusiones

Con este acercamiento semántico del verbo, hemos querido ahondar en la naturaleza híbrida del aspecto léxico de los verbos y, ante todo, relacionar los factores léxico-semánticos y léxico-sintácticos que intervienen en la distribución del artículo en español, entendiendo que la aspectualidad verbal no solo tiene relación con el verbo sino también con los argumentos que lo acompañan. Se ha llamado la atención sobre la correlación existente entre la clasificación de nombres continuos y discontinuos y la clasificación aspectual de los verbos, y se han advertido los siguientes paralelismos: por un lado, entre los eventos delimitados y télicos de los verbos que expresan realizaciones o efectuaciones y los que expresan consecuencias o logros con los objetos

51 Para una lista exhaustiva, véase Bosque (1996: 47-48), Masullo (1996: 175-178) o Laca (1999: 920-921) entre otros.

individuales delimitados con un límite físico espacial; por otro lado, entre los eventos no-delimitados y atéticos de los verbos que expresan actividades o procesos con las sustancias o materias carentes de un límite inherente.

Por lo que se refiere a los contextos sintácticos en relación con la distribución del artículo, hemos tenido en cuenta aquellos contextos que nos han resultado más relevantes. En primer lugar, los sujetos postverbales con verbos inacusativos han revelado que las acciones estativas, atéticas y continuas seleccionan un sujeto sin determinante y sin delimitación debido a la atelicidad de la acción verbal en el que suelen aparecer. En segundo lugar, hemos hecho referencia al *se* perfectivo con valor delimitador, responsable de complementos directos determinados y delimitados. El tercer gran aspecto relevante ha sido la ausencia de artículo ante complemento directo y su relación con la inespecificidad y falta de limitación en predicados individuales y complejos o en contextos de negación. La ausencia de artículo en el complemento directo podría estar relacionada con un debilitamiento de la transitividad, ya que ha transferido total o parcialmente su significado al verbo.

A tenor de lo visto en el apartado 3.4, creemos que para todo aprendiz de lengua materna que carece de la categoría morfológica del artículo como determinante actualizador para expresar la delimitación o la definitud, pero que sí poseen en cambio otros mecanismos lingüísticos para expresar la definitud como los prefijos e infijos del verbo (como es el caso de las lenguas eslavas), pueden plantearse en el aula de ELE pautas didácticas basadas en una perspectiva semántica del verbo como la que se proponen en el capítulo 6.4.3, donde se plantean actividades con diferentes objetivos: actividades para la concienciación lingüística en la relación entre la semántica del verbo y la ausencia o presencia de artículo centrados en pares mínimos (secuencias que son prácticamente idénticas pero que presentan alguna divergencia que revelan diferencias significativas); actividades para deducir la relación entre telicidad y expresiones referenciales delimitadas; actividades para llamar la atención sobre la incorporación al verbo del pronombre *se* y sus implicaciones en tanto añade un aspecto perfectivo al significado del verbo y, por lo tanto, seleccionan argumentos delimitados; actividades para entender la ausencia/presencia del artículo teniendo en cuenta si, por la semántica del verbo, el argumento hace referencia a un evento delimitado que ha llegado a su término final y, por lo tanto, los argumentos que acompañan al verbo son expresiones referenciales delimitadas; en cuanto a las construcciones estereotipadas en los objetos directos de carácter predicativo, actividades para ayudar a inducir el valor añadido que supone los referentes como objetos mentales (un signo valorable en términos sociales, propiedades inherentes o estados permanentes de la entidad de la que hablamos asociada condición de normalidad cultural o las expectativas culturales); por lo

que respecta a los verbos soporte o ligeros o livianos tan utilizados en el lenguaje administrativo, periodístico o judicial, actividades para procesar de forma significativa la relación existente de integridad léxica y semántica entre el verbo incorporante y un sustantivo escueto que no tiene referente concreto sino mental.

4. El artículo en esloveno

En los capítulos anteriores hemos atendido, en primer lugar, al proceso de adquisición del artículo tanto en L1 como en L2/L3/LE, así como a la identificación de los problemas fundamentales en el proceso de aprendizaje del artículo a través del análisis contrastivo y el análisis de errores (Cap. 2). Por otro lado, hemos realizado un acercamiento al artículo en español desde una perspectiva diacrónica y sincrónica (Cap. 3), en aras de entender la complejidad del proceso de adquisición de artículo en español para aprendientes de ELE y, como consecuencia, poder desarrollar en los próximos capítulos (Cap. 5 y 6) una sistematización didáctica con un alcance sintáctico-semántico que permita el procesamiento significativo en la enseñanza/aprendizaje del artículo en español como lengua extranjera.

Por lo que respecta al artículo en esloveno⁵², una de las características en la lengua eslovena normativa es que carece de marcadores gramaticales explícitos para la determinación o indeterminación, puesto que existen otras múltiples maneras de expresar la definitud (el aspecto verbal, los casos o los adjetivos definidos e indefinidos). A pesar de dichos recursos, numerosas investigaciones (entre otras Kolarič, 1961; Toporišič, 1978; Benacchio, 1996; Marušič y Žaucer, 2006; Bažec, 2008, 2011) ya han puesto de relieve la existencia del artículo esloveno en la actualidad, aunque sea solo en el esloveno coloquial y dialectal.

El propósito de este capítulo es, pues, identificar y analizar el artículo en esloveno desde una perspectiva tanto diacrónica como sincrónica para entender su origen, problemática y funcionamiento. Para ello, se ha documentado la existencia del artículo esloveno en la actualidad a través de fuentes académicas, como el diccionario normativo de la lengua eslovena *Slovar slovenskega knjižnega jezika [SSKJ]* (2014), el diccionario fraseológico de la lengua eslovena de Keber (2011) o la gramática normativa de Toporišič (2000), y no académicas (canciones populares, el carnaval de Kobarid, artículos de periódicos y entradas de foros por internet).

4.1 La lengua eslovena y el artículo

El esloveno es una lengua hablada por aproximadamente 2.500.000 de hablantes en Eslovenia (como lengua oficial) y en grupos autóctonos eslovenos de países vecinos

⁵² El capítulo 4 está tomado parcialmente de una investigación que fue publicada por la revista *Mundo Esloveno* en 2019. Para leer la investigación completa, véase Santiago Alonso (2018).

(Austria, Italia, Croacia, Hungría) así como emigrantes en otros países (EE.UU, Canadá, Australia y Argentina entre otros).

Dentro de la familia de las lenguas indoeuropeas, es una lengua eslava perteneciente al grupo de las lenguas eslavas meridionales. Los documentos más antiguos que dan cuenta del primer texto en esloveno escrito en alfabeto latino se remontan al siglo XI (los así llamados Manuscritos Freising o *Brižinski spomeniki*). Conserva una estructura indoeuropea flexiva, es decir, a diferencia de las lenguas romances se trata de una lengua sintética caracterizada por introducir información morfosintáctica en sustantivos, verbos, adjetivos y pronombres sirviéndose de prefijos, infijos o sufijos. Podemos encontrar sufijos en sustantivos como en *stol*-Ø, *vaz-a* u *okn-o*⁵³ que designan los tres diferentes géneros gramaticales (en este caso -Ø para masculino, -a para femenino y -o para neutro); asimismo, poseen sufijos para identificar el número como en la forma masculina del adjetivo *lep*-Ø, *lep-a* y *lep-i* (que se corresponde con el número singular, dual y plural respectivamente del caso nominativo); igualmente podemos hallar sufijos en los seis casos del esloveno en los que se declinan los sustantivos, adjetivos y pronombres: nominativo (*miz-a*⁵⁴), genitivo (*miz-e*), dativo (*miz-i*), acusativo (*miz-o*), locativo (*miz-i*) e instrumental (*miz-o*). De la misma manera, podemos hallar infijos en la forma imperfectiva del verbo comprar (*kup-ova-ti*) o del verbo funcionar (*del-ova-ti*) así como prefijos en la forma perfectiva del verbo leer (*pre-brati*) o invitar (*po-vabiti*).

El aspecto verbal⁵⁵ en esloveno (y en lenguas eslavas en general) es una categoría inherente del verbo estrechamente relacionada con el tiempo verbal, aunque la perfectividad o la imperfectividad de una acción se puede identificar también en numerosas ocasiones desde el contexto sin que esas características se expresen explícitamente (Krvina, 2018: 11). Dentro de la morfología verbal del esloveno, el aspecto verbal tiene dos formas: perfectiva (referida a un evento concebido como limitado y único que implica su terminación) e imperfectiva (usada para acciones entendidas como existentes de forma continua o repetitiva que no implica su terminación).

53 Silla/*stol* es una palabra de género masculino en esloveno, florero/*vaza* es femenina y ventana/*okno* neutra.

54 Por lo que concierne al número, el esloveno cuenta con singular, plural y dual. Los ejemplos en este caso del sustantivo mesa/*miza* corresponden al singular.

55 El aspecto verbal se vincula con un «fenómeno complejo» que abarcaría «el modo de acción o *Aktionsart*, el tipo de acción (estado, no estado, acciones télicas y atélicas), las partes de la acción (incoativa, intermedia-durativa, terminativa)» y la perspectiva desde la que quien habla observa la acción (Markič, 2000: 505). Como se puede deducir, la aspectualidad es un concepto que en muchas ocasiones lleva a la confusión por su ambigüedad ya que o bien se identifica el concepto con el valor semántico inherente al verbo, o bien se relaciona con «una categoría morfológico-léxica» donde el significado expresado por el verbo vendría matizado o por medio de prefijos, sufijos e infijos o mediante elementos morfo-sintácticos que darían cuenta de aspectos del desarrollo de la acción en el tiempo (Markič, 2004: 287-288).

Dicha categoría en esloveno se puede expresar de las siguientes maneras: lexicalmente, es decir, el significado de los verbos denota una acción perfectiva-puntual como *eksplodirati*/explotar o una acción imperfectiva-durativa como *spati*/dormir; o bien morfológicamente, esto es, por medio de prefijos, sufijos o infijos, lo que implica que en esloveno, por lo general, exista un par aspectual imperfectivo/perfectivo para cada verbo, como en los casos de *brati/prebrati* (leer/terminar de leer), *delati/dodelati* (trabajar, perfeccionar un trabajo), *nesti/prinesti* (llevar/traer) (Markič, 2000: 505-507). Asimismo, en esloveno los verbos perfectivos e imperfectivos pueden expresar el modo de acción mediante el uso de sufijos, infijos o prefijos que describen acciones durativas (*misliti*/pensar), repetitivas (*skakati* –verbo imperfectivo que significa saltar de forma repetida–, frente a *skočiti* –verbo perfectivo que significa saltar–), o bien señalan en los verbos perfectivos las diferentes fases de acción (*spregovoriti*/comenzar a hablar, *povečerjati*/terminar de cenar) (Markič, 2004: 288-289).

Por otro lado, una de las características más destacables de la lengua eslovena –como de la mayoría de los idiomas eslavos– es que carece de marcadores gramaticales explícitos para la determinación o indeterminación. Aun así, la referencialidad en esloveno se expresa tanto de forma lingüística como extralingüística de una manera clara y sin ambigüedades por medio de diferentes mecanismos por las que la persona que habla puede inferir la definitud de un referente. Por ejemplo, si tenemos en cuenta lo visto anteriormente en cuanto al aspecto verbal, se puede deducir que en la lengua eslovena, en numerosas ocasiones la selección de la forma aspectual del verbo va a condicionar la definitud del argumento sin necesidad de un artículo. Si tomamos como ejemplo *piti kavo*/beber café, estamos ante una acción imperfectiva que suele seleccionar argumentos no limitados. En el caso de *popiti kavo*/terminar de beber el café, nos encontramos delante de una acción perfectiva terminativa que selecciona un argumento limitado y restringido.

A pesar de todos los recursos lingüísticos analizados en este apartado que dan cuenta de la expresión de definitud en el esloveno normativo⁵⁶, autores como Toporišič (1978), Marušič y Žaucer (2006) o Bažec (2008, 2011) ya han llamado la atención sobre la existencia en la actualidad del artículo en el esloveno coloquial y dialectal, existencia que se remontaría a uno de los primeros manuscritos en lengua eslovena (el *Manuscrito de Stična/Stiški Rokopis*, siglo XV). A continuación, haremos un acercamiento tanto diacrónico como sincrónico del artículo en esloveno para entender su origen, problemática y funcionamiento.

56 Véase el capítulo 2.3.3.1 para ver todos los contextos en contraste con la lengua española.

4.2 El artículo esloveno desde una perspectiva diacrónica

La lengua eslovena conoce la forma del artículo *ta*⁵⁷ ya desde los primeros textos escritos conservados, si bien se trata de un híbrido entre los pronombres demostrativos *ipse* e *ille* del latín tardío. Algunos lingüistas prefieren denominarlo «artículoide», forma análoga al artículo (Benacchio, 1996) o «elemento parecido al artículo» (Toporišič, 1978⁵⁸).

Si nos remontamos a los primeros manuscritos conservados del esloveno, Kolarič (1960: 188) encuentra numerosos ejemplos de la forma *ta* (y todas sus variantes declinadas) en función de artículo en el *Manuscrito de Stična* (1428/1440), donde descubrimos algunos casos de uso del artículo ante sustantivos comunes (1-5) y propios (6) combinados con ejemplos de nombres escuetos sin artículo dentro del mismo manuscrito (7-9).

1. *te milost*
la Gracia⁵⁹
2. *ti oblasti*
el gobierno
3. *tiga hudiča vučenik*
el pupilo del diablo
4. *ta človik*
el hombre
5. *ta vejčni leben*
la vida eterna
6. *te Eva*
Eva
7. *svetega duha*
del espíritu santo

57 Para simplificar, en nuestro trabajo utilizaremos solamente la forma del artículo en esloveno *ta*, aunque quedan aquí incluidas igualmente todas sus variantes de género, número y/o caso.

58 De hecho, Toporišič (1978: 293), para explicar el origen del artículo *ta* en esloveno, retrocede hasta el paleoeslavo del siglo IX, donde ya se conocía un protoartículo determinado que acompañaba al adjetivo como un sufijo, que con el tiempo tendió a fusionarse al final del adjetivo. Desde aquí, la diferencia entre las formas definidas e indefinidas del adjetivo fueron difíciles de reconocer para las y los hablantes de aquella época debido a su neutralización, y por eso empezó a utilizarse *ta/ta/to* en posición preadjetival con la función de un elemento parecido al artículo.

59 Las traducciones de todos los ejemplos son nuestras y literales.

8. *Kraljeva mati*
La madre del Señor
9. *Svete nedele*
el santo domingo

En el siglo XVI, con la llegada de los Reformistas protestantes, muchos lingüistas del esloveno plantean que es aquí donde se circunscribe el nacimiento del artículo en esloveno. Aquí sería importante destacar la labor de escritores protestantes eslovenos como Jurij Dalmatin y Primož Trubar, a quienes se les otorga el nacimiento de la lengua literaria eslovena. Primož Trubar será el más activo de los reformistas eslovenos, interesados sobre todo en la traducción de los textos de Lutero y de otros Reformistas del alemán al esloveno, llevados siempre por el principio fundamental de la Reforma que no es sino predicar el Evangelio y producir textos religiosos en una lengua comprensible y cercana al pueblo. Este hecho fundamental es llevado por Trubar de forma estricta, y aunque tradujera del alemán los textos reformistas, intenta siempre apoyar y adaptar sus traducciones en la lengua vernácula hablada por el pueblo, muchas veces incluso favoreciendo su dialecto⁶⁰ en sus traducciones por esa necesidad de acercar la palabra del evangelio al pueblo. En el prólogo del *Katekizem/Catequismo* (1550), primer libro impreso en esloveno que sirvió como parte del establecimiento de la identidad nacional de los eslovenos, encontramos ejemplos como los que siguen a continuación:

10. *ta zhlouik*
el hombre
11. *te Euangelie*
los evangelios
12. *ty Preroki*
los profetas
13. *ty verni*
los creyentes
14. *ta fueit*
el mundo
15. *ty ludie*
la gente

60 Se trata del dialecto de Rasica, ubicado en la baja Carniola.

16. *ta prvi cap*
el primer capítulo
17. *ta prve deil*
la primera parte
18. *te slovenske dolge predgovvori*
de la larga introducción en esloveno
19. *tiga noviga testamenta*
del nuevo testamento
20. *tavezhi leben*
la vida eterna
21. *tiga Boshyga ferda*
de la cólera divina

Ahora bien, la lengua que se proponían crear los protestantes eslovenos fue duramente criticada por sus propios coetáneos. En el caso del uso del artículo por parte de Trubar, se le acusa de resultar superfluo por considerársele un calco del alemán. Uno de los más duros es el gramático esloveno Adam Bohorič, autor de la primera gramática del esloveno *Arcticae horulae succisivae* (*Zimske urice proste*), escrita en latín en el año 1584, ya que considera el uso del artículo en las traducciones de Trubar como una forma vulgar de imitación del alemán (en Benacchio, 1996: 2-3). Esta reacción tan categórica por parte de dicho gramático tuvo un impacto considerable en las futuras generaciones de gramáticos de la lengua eslovena como Jernej Kopitar, eslavista conocido por su gramática sobre el esloveno publicada en 1808 (escrita en alemán). Este, en su deseo por unificar todos los dialectos y depurar la lengua eslovena de germanismos, reafirmó la tesis de Bohorič aduciendo que el uso del artículo en esloveno nace de una influencia directa del alemán en las traducciones hechas por los reformistas de dicha lengua al esloveno. No obstante, como señala Toporišič (1978: 298), resulta contradictorio que después Kopitar (1808: 215) aceptara el uso de *ta* ante adjetivos en uno de los ejemplos (22) que propone en su gramática, donde según la opinión de Toporišič *ta* no sería un pronombre sino un artículo. Aun así, aunque muchos de los ejemplos a los que hacen referencia estos autores donde aparece la forma *ta* + *sustantivo* (10-15) podrían considerarse como calco del alemán, no es el caso de *ta* + *adjetivo* + *sustantivo* (16-21), ya que el alemán no admite esta combinación (el sustantivo viene modificado o por el adjetivo o por el artículo).

22. *Ktiro kravo ji drašbi prodal, to pisano ali to zherno?*

¿Qué vaca has vendido más cara, la manchada (a manchas...) o la negra?

Sin embargo, a finales del siglo XIX el lingüista esloveno Anton Škrabec (1880) inicia una línea diferente a la de Bohorič y Kopitar. A pesar de que Škrabec también considera que muchos de los ejemplos de *ta* podrían entenderse como calcos del alemán, este sugiere que *ta* ha sido utilizado igualmente por otros autores que no han estado expuestos a ninguna influencia de otra lengua (ya fuera germánica o romance). De hecho, Škrabec acude al *Manuscrito de Stična* (1426/1440) y a diferentes dialectos eslovenos⁶¹ para demostrar que ya allí se pueden rastrear algunos usos de *ta* como artículo, ejemplos que quedaron fuera de la influencia de las traducciones de los reformistas por ser anteriores a estas.

Siguiendo el camino abierto por Škrabec, Kolarič (1962 en Bennacchio, 1996: 4) analiza canciones y textos antiguos en esloveno donde encuentra múltiples ejemplos (véanse 23-29) que demuestran y atestiguan que el uso de *ta* no es meramente un determinante en la lengua literaria eslovena a partir del siglo XIV. Como se puede observar en los ejemplos aportados por Kolarič, desde el siglo XIV en las formas dialectales la forma *ta* tiende a convertirse en una forma invariable (independiente del caso en el que vaya el adjetivo al que determine), hecho que como veremos más adelante ha permanecido hasta la época actual en el uso del artículo en el esloveno coloquial y dialectal. Asimismo, queremos destacar que en algunos de los ejemplos aportados por Kolarič (25-29) la forma *ta* aparece precediendo a adjetivos en grado comparativo y superlativo. Kolarič (1961: 43) sostiene que la invariabilidad de *ta* es una prueba de que se ha convertido en una partícula (que no se declina ni ha de concordar con el adjetivo en género o número), utilizando como ejemplo de ello algunos de los versos del poema «*Rotarjovima dekletama*/A las dos muchachas de Rotar» del gran poeta esloveno del siglo XIX France Prešeren (30).

61 El esloveno es una de las lenguas eslavas con mayor diversidad dialectal, cuyas razones podemos encontrar por un lado en los pueblos que se instalaron en el territorio de Eslovenia de diferentes procedencias (en esta región han convivido lenguas germánicas, ugrofinesas, románicas y eslavas) y la subsiguiente influencia que esto supuso. Por otro lado, habría que señalar las singulares condiciones geográficas de esta región: las áreas eslovenas cercadas por numerosos valles alpinos y/o montañas cubiertas de frondosos bosques limitaron las relaciones entre las personas, lo que supuso un desarrollo dialectal más lento que en los dialectos centrales más cercanos a rutas fluviales importantes y que tuvieron un impacto en los intercambios lingüísticos entre sus pobladores. Asimismo, es necesario mencionar las consecuencias de las incursiones turcas del siglo XV, que obligaron a huir a parte de la población del extremo sur al norte, esto es, a áreas eslovenas despobladas (parte de la actual Bela Krajina), donde se instalaron otras poblaciones compuestas por refugiados (serbios, bosnios y croatas). Todo esto ha confluído en un rico patrimonio lingüístico (y cultural) con numerosas particularidades dialectales que hacen que la lengua eslovena posea singularidades (como el uso de *ta* como artículo) que difieren de las otras lenguas del grupo eslavo. Véase Logar y Rigler (1986) para más información.

23. *ta suho seno*
el heno seco
24. *ta starši sin*
el hijo mayor
25. *ta lepša obleka*
el vestido más bonito
26. *ta boljše vino*
el mejor vino
27. *ta najmočnejši fant*
el hombre más fuerte
28. *ta najlepša dekle*
la chica más guapa
29. *ta najbolj suho seno*
el heno más seco
30. *Je Jerica ta starji,*
ta mlaji Micka je.
Ljubljancanov se varji,
O Jerica ta starji!
Ljubljanci so sleparji,
Tih Micka varji se!
Je Jerica ta starji,
ta mlaji Micka je.

Es Jerica la mayor.

la menor Micka es.

Cuídate de los liublianenses:

¡Oh, Jerica la mayor!

Los liublianenses son unos tramosos:

¡cuídate de ellos, Micka!

Es Jerica la mayor,

la menor Micka es.

En 1936 Ramovš tiene un acercamiento al problema del artículo desde una perspectiva dialectal, y aduce que *ta* no aparece solo en los dialectos centroseptentrionales

(Liubliana y Carniola, con una mayor influencia del alemán), sino en todo el territorio esloveno. Bažec (2008: 240) sugiere que para Ramovš *ta* no puede ser únicamente un calco del alemán, ya que, aunque pueda ser aceptado en posición prenominal no ocurre igual en posición preadjetival. En la misma línea se encuentra Toporišič (1978: 2999), quien a partir de un análisis contrastivo de las traducciones de Trubar con su original en alemán, llega a la conclusión de que, si bien en muchas ocasiones *ta* es un calco del *der* alemán, existen otros muchos casos en los que Trubar lo empleó como artículo en contextos donde en la versión original en alemán no aparecía el artículo.

Desde una óptica similar, Benacchio (1996) toma como referencia el dialecto resiano⁶² utilizando como fuente el *Catequismo* resiano del siglo XVIII. En su estudio, encuentra suficientes ejemplos (31-38) que le llevan a la conclusión de que el uso del artículo esloveno presenta características singulares que se distancian del artículo en italiano y en alemán, como el artículo en formas de vocativo (37) o en los títulos de los capítulos (38), imposible en italiano o en friulano. En la actualidad, todavía encontramos ejemplos del uso de *ta* como artículo en canciones populares en el dialecto de Resia (39) y en canciones populares eslovenas (40).

31. *tī triji krajuvi, ka so paršli...*
los tres Reyes Magos que llegaron...

32. *te sakrament od Matrimuniha*
el sacramento del Matrimonio

33. *te parvi mišterib*
el primer misterio

34. *ta prva*
la primera

35. *te parvi*
el primer

36. *te seveti Papiž*
el santo Papa

37. *ta dolč naša šperanča!*
¡Nuestra larga esperanza!

62 Dialecto hablado en el Valle de Resia (Provincia de Udine, Italia), cerca de la frontera con Eslovenia. Se trata de un dialecto transitorio entre el dialecto de carintia y el del litoral esloveno, cuya singularidad radica en la permanencia de características lingüísticas arcaicas que ya han perdido los demás dialectos eslovenos. Asimismo, el resiano es un dialecto hablado en un entorno plurilingüe.

38. *Part ta prva*

Primera parte

39. *Da göra ta Škarbinina.*

*To jë na göra visokä
na mä din lipi vliki gözd.*

La montaña Škrbina.

Es una montaña alta,

tiene un hermoso y gran bosque.

40. *Svatje nikar ne vriskajte
kadar čez Mengeš jezdite,
da ne bo Lenčka slišala,
moja ta prva ljubica.*

Invitados a la boda, por favor no griten
cuando pasen a caballo por Mengeš,
no vaya a escucharos Lenčka,
mi primer amor.

Otra prueba indudable de la existencia del artículo en esloveno se halla en su folklore, exactamente en los carnavales que se celebran en el municipio esloveno de Kobarid (*Ravenski Pustovi*), donde los locales se disfrazan con unas máscaras que corresponden a diferentes roles, y que ya en su denominación llevan incorporados el demostrativo esloveno *ta* que funcionaría como un artículo determinado: *ta grdi* (el feo), *ta stara* (la vieja), *ta lepi* (el guapo).



Figura 1. Escudo que hace referencia a los carnavales de Ravne (Živa kulturna dediščina Slovenije [Patrimonio cultural de Eslovenia], www.zkds.si)

4.3 El artículo esloveno desde una perspectiva sincrónica

En el apartado anterior, hemos hecho un recorrido del artículo desde sus orígenes (con el *Manuscrito de Stična* [1428/1440]) hasta su uso recurrente por parte de los reformistas en el siglo XVI (especialmente en Trubar y Dalmatin) y su pervivencia en autores como el gran poeta del siglo XIX Prešeren y en muchos dialectos eslovenos o en canciones populares que han llegado hasta nuestros días. No obstante, la utilización reiterada del artículo esloveno a partir del siglo XVI contó con detractores (como Bohorič o Kopitar) que tuvieron un enorme impacto en el desarrollo del artículo en la lengua escrita, por lo que en la actualidad ha quedado relegado a un uso irregular y discontinuo tanto en la lengua coloquial como en muchos dialectos del esloveno.

Ahora bien, si tenemos en cuenta el diccionario de la lengua eslovena normativa (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*, 2014), el lema *ta* aparece como:

- 1) demostrativo
adjetivo: *čigav je ta nož* (de quién es este cuchillo);
pronombre: *vse sobe so lepe, vendar je ta najlepša* (todas las habitaciones son bonitas, pero esta es la más bonita),
- 2) adverbio: *hodila je sem in ta po zeleni trat* (caminó de aquí para allá por el césped verde),
- 3) artículo e
- 4) interjección: *ta, ta, ta, ta, pa smo spet tam* (pim pam pum y allí estamos de nuevo).

Si nos centramos en la tercera opción, la forma *ta* como artículo viene seguida de la indicación de que se trata de una forma de uso coloquial. En cuanto al uso contextualizado, el diccionario a través de diferentes ejemplos explica que se utiliza para acentuar la forma definida del adjetivo (41-44), para sustantivar el adjetivo (45-46) y para cambiar el significado literal de algunas palabras (47-52).

41. *Pot bo še dolga, vendar je ta grdi del že za nami.*
El camino será todavía largo, pero ya hemos dejado atrás la parte más fea.
42. *Oblekla je ta novo obleko.*
Se ha puesto el nuevo vestido.
43. *Pozimi bo nosil ta visoke čevlje.*
En invierno llevará los botines.

44. *Otrok jé že s ta veliko žlico.*
El niño ya come con la cuchara grande.
45. *Zdaj je še mlad, vse ta hudo ga še čaka.*
Ahora es joven, todavía le queda lo peor.
46. *Imeli so več sinov, doma je ostal samo ta najmlajši.*
Tuvieron más hijos, en casa solo se ha quedado el menor.
47. *Ta bela s koso.*
La muerte (literalmente: la blanca con guadaña) (uso antiguo).
48. *Bil je pri ta belih.*
Estuvo con los colaboracionistas (literalmente: con los blancos).
49. *Žlico drži s ta lepo.*
Coge la cuchara con la derecha (literalmente: con la bonita).
50. *Imate kaj ta malih?*
¿Teneis niños? (literalmente: los pequeños).
51. *Dobili so ta mlado.*
Tienen una nuera (literalmente: la joven).
52. *Ta rdeči.*
Los comunistas (literalmente: los rojos).

Toporišič, tanto en sus trabajos sobre la expresión de definitud en esloveno (1978: 301) como en sus sucesivas gramáticas (la última data de 2000: 771), siempre menciona que además de los adjetivos definidos e indefinidos, en la lengua coloquial en esloveno existe también la forma *ta* como artículo definido y la forma *en* como artículo indefinido.

Tabla 11. Contraste del artículo en esloveno coloquial y en español (elaboración propia)

	ESLOVENO NORMATIVO	ESLOVENO COLOQUIAL	ESPAÑOL
FORMA DEFINIDA	Lep-i	Ta lep	El guapo
FORMA NO DEFINIDA	Lep	En lep	Un guapo

Además del diccionario normativo del esloveno (SSKJ) y de la gramática de referencia del esloveno de Toporišič (2000), investigaciones como la de Benacchio (1996), Marušič y Žaucer (2006) o Bažec (2008, 2011) han puesto de relieve la existencia del artículo en el esloveno coloquial y dialectal, destacando como pruebas irrefutables la atonicidad del artículo *ta* frente a la forma *ta* como pronombre (53, 54), el hecho de que *ta* artículo es una forma invariable que no se flexiona (55) o la imposibilidad de que el artículo *ta* sea un modificador de un sustantivo (56), esto es, solo puede ser modificador de adjetivos, singularidad esta de la lengua eslovena (frente al artículo en otras lenguas como el alemán o el italiano, lenguas estas en contacto con el esloveno).

53. *tá prav frend*⁶³ ≠ *ta prav (taprav) frend*
este auténtico amigo ≠ un auténtico amigo

54. *A misliš, da je današnjim dečkom pa láhko najti tapravo dekl'co*⁶⁴?
 ¿Crees que para los chicos de ahora es fácil encontrar una chica adecuada?

55. *tega mal'ga frenda* ≠ *ta mal'ga frenda*
de este pequeño amigo (*tega* está en caso genitivo) ≠ del pequeño amigo⁶⁵ (*ta* no concuerda con *mal'ga frenda*, que está en caso genitivo)

56. *tá frend* ≠ **ta frend*
 este amigo ≠ **el* amigo

En resumen, la forma *ta* es invariable solo cuando funciona como artículo y tiene como una de sus restricciones no modificar nunca a sustantivos, sino solo a adjetivos. Como se pueden apreciar en los siguientes ejemplos, *ta* no concuerda en género, número o caso y permanece invariable (57-58). Su uso es oscilatorio (59), prueba evidente de que está todavía en proceso de gramaticalización.

57. *V hišo vstopijo najprej ta lepi*⁶⁶.
 A casa entran primero los guapos.

58. *Naloga ta grdih je... da odganjajo vsiljivo in radovedno otročad od sprevoda ta lepih*.
 La labor de los feos es ahuyentar a los niños impertinentes y curiosos del desfile de los guapos.

63 *Frend* es un coloquialismo perteneciente a la jerga juvenil, préstamo de la voz inglesa *friend*.

64 Este ejemplo está sacado del *Diccionario de frasetas eslovenas (Slovar slovenskih frazemov)* de Janez Keber (2011).

65 Los ejemplos 53-56 pertenecen a Bažec (2008: 242).

66 Los ejemplos 57-59 pertenecen a un artículo del periódico esloveno que habla sobre los carnavales de Kobarid (*Ravenski Pustovi*): Močnik, B. (17 de febrero de 2014): Prihajajo ta lepi in ta grdi. *DELO*. Recuperado de <https://www.delo.si/kultura/dediscina/prihajajo-ta-lepi-in-ta-grdi.html>).

59. *V tretji skupini so tudi manj stalni liki, kot so cigani, zdravnik, poštar, žandar, ta debel, poštar in drugi.*

En el tercer grupo también hay personajes menos comunes, como son gitanos, el médico, el cartero, el policía, el gordo y el cartero entre otros.

Para terminar, nos gustaría señalar dentro del artículo *ta* en esloveno un uso insólito que solo aparece en la lengua eslovena, esto es, el uso del indefinido *en + ta + adjetivo + (sustantivo)* con valor enfático (60-64) o partitivo (65-66).

60. *Ena ta prava žurka*⁶⁷

Una auténtica fiesta

61. *Spet ena ta pametna iz mariborskega laboratorija.*

De nuevo una de esas perlitass del laboratorio de Maribor.

62. *Ena ta resnična anekdota.*

Una de esas auténticas anécdotas.

63. *Ena ta nora.*

Una de esas locas.

64. *Tukaj pa ste eni ta pravi kalibri.*

¡Vaya personajes que hay aquí!

65. *Še ena ta stara, ki se spominja starih časov.*

Una más de las viejas que se acuerda de los viejos tiempos.

66. *Ena ta nova knjiga.*

Un libro de los nuevos.

Somos de la misma opinión de Bažec (2008) cuando señala que este uso insólito de *en+ta* sería la prueba irrefutable de que, aunque muchos de los usos del artículo esloveno podrían ser igualmente compartidos con las lenguas de proximidad con Eslovenia como son el italiano y el alemán, el desarrollo del artículo esloveno se ha embarcado en un camino autónomo, y esto se demuestra por la aparición de *en+ta* en frases indefinidas, hecho este que no se encuentra en los idiomas con los que la lengua eslovena ha estado en contacto.

67 Los ejemplos 60-66 han sido sacados de un foro sobre experiencias de pacientes con diferentes especialistas médicos (Žegura, B. (26 de febrero de 2007) *Zdravstvene posvetovalnice. Ginekologija in porodništvo. Nosečnost*. [Mensaje en un foro]. Recuperado de <https://med.over.net/forum5/viewtopic.php?t=2311445>), excepto el ejemplo 64, que fue sacado de un foro sobre coches (*Ekipa Avtomobilizem.com* (29 de octubre de 2002) *Splošna debata*. [Mensaje en un foro]. Recuperado de <https://www.avtomobilizem.com/forum/viewtopic.php?t=979&highlight=>.)

4.4 Conclusiones

En este capítulo hemos querido poner de relieve a través de numerosos ejemplos documentados la singularidad del artículo en la lengua eslovena. Si bien es cierto que el esloveno normativo cuenta con diferentes elementos lingüísticos y extralingüísticos para expresar la definitud sin necesidad del artículo, desde una perspectiva diacrónica hemos documentado el uso del artículo en la lengua eslovena ya desde el siglo XV, un uso recurrente por parte de los reformistas en el siglo XVI que ha pervivido en escritores, en numerosos dialectos eslovenos y en el folclore.

En la actualidad, el artículo ha quedado relegado a un uso dialectal o coloquial, y desde luego está todavía muy lejos de ser utilizado de forma regular, quizá causado en gran medida por la influencia que tuvieron autores como Bohorič o Kopitar, que condenaron el empleo del artículo como un uso vulgar o un calco del alemán en su afán de depurar la lengua eslovena. Se trata de un claro ejemplo de diglosia en donde la lengua eslovena normativa, como lengua de prestigio, ha eliminado el artículo por completo de la norma. Aun con todo, en este capítulo hemos demostrado su uso en la actualidad a través de fuentes de índole académica (diccionarios, gramáticas eslovenas o diferentes investigaciones como las ya mencionadas de Kolarič, Toporišič, Benacchio, Marušič y Žaucer y Bažec) o no académica (canciones populares, el carnaval de Kobarid, artículos de periódicos y entradas de foros por internet), aunque todavía su uso es irregular y discontinuo. Asimismo, hemos de destacar lo singular del desarrollo del artículo esloveno frente a otras lenguas por la insólita concurrencia de *ta* con significado indefinido, concurrencia esta que no se encuentran en otras lenguas (ni siquiera en alemán, húngaro o italiano, lenguas en contacto con el esloveno).

Creemos esencial para el desarrollo de la conciencia lingüística de aprendientes cuya lengua materna es el esloveno, entender el funcionamiento del artículo en esloveno en tanto que se puedan identificar las particularidades de las lenguas española y eslovena y, de esa manera, ofrecer una estrategia de aprendizaje al estudiantado o una herramienta didáctica al profesorado para mejorar el procesamiento del artículo en aquellos contextos que resultan más difíciles por la distancia lingüística entre ambas lenguas a través de la combinación del análisis contrastivo y del análisis de errores (Cap. 2.3.3) con otras herramientas didácticas (Cap. 6.4).

5. El artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva

En este capítulo se presenta en primer lugar los orígenes, principios y conceptos básicos de la gramática cognitiva, para dar paso después a un análisis del artículo y de sus diferentes valores de operación prototípicos desde la perspectiva de la gramática cognitiva, teniendo en cuenta los trabajos de Langacker (1987, 1991, 2007, 2008), Cifuentes Honrubia (1989), López García (2005), Castañeda y Alonso Raya (2009), Ruiz Campillo (1998, 1999a, 1999b, 2007, 2014), Radden y Dirven (2007), Castañeda y Chamorro (2014), Montero (2014b, 2019) y Castañeda (2023).

5.1 Introducción a lingüística cognitiva

La cognición es el fundamento de toda actividad humana, que comprende las diferentes formas de gestionar y elaborar la información en el cerebro, es decir, abarca los procesos mentales implicados en actividades como por ejemplo pensar o utilizar la lengua o sencillamente actividades cotidianas del día a día, que pueden a veces haber sido automatizadas. Langacker (2008) divide la cognición con mayor precisión en procesos mentales relacionados con la memoria, la atención y la concentración, la organización mental de las actividades, la resolución de problemas, la acción, el uso de la lengua y el reconocimiento. Por lo tanto, la cognición es un proceso mental que nos permite saber, recordar, comprender, comunicar o aprender. La forma en la que relacionamos el uso de la lengua con todos estos procesos mencionados es mediante la lingüística cognitiva. Cadierno y Pedersen (2014) subrayan que hay una relación importante entre la realidad, nuestro mundo conceptual y nuestra lengua, lo que demuestra que «la lengua es un fenómeno cognitivo que tiene que ver con la actividad mental del individuo, y, en última instancia, con los procesos del cerebro» (Cadierno y Pedersen, 2014: 15-16). La lengua, pues, viene a representar el mundo como lo conocemos y está anclada a nuestra experiencia perceptiva. Por esto, la lingüística cognitiva estudia también a los hablantes como conceptualizadores/constructores, es decir, como creadores de una lengua que representa su percepción del mundo (y la de su comunidad lingüística). Cada hablante, al tener una intención comunicativa, interactúa física, social, cultural, mental y emocionalmente con su entorno, selecciona unas formas lingüísticas específicas (y no otras) que le ayudarán a expresar significados concretos basados en la interacción. Quien habla es entonces quien conceptualiza/construye en tanto procesa el significado, esto es, comprende y codifica lo que ve, escucha o lee. En consecuencia, «hay una relación circular entre forma, significado

y construcción: según vamos ampliando nuestra experiencia en el mundo y la procesamos, asignamos significado a las formas y las reutilizamos para expresar ese significado en nuestra comunicación» (Llopis García, 2015: 54). En suma, la lingüística cognitiva entiende que el lenguaje es una capacidad para procesar la información a partir de la percepción, y por eso investiga la relación existente entre el lenguaje y las facultades cognitivas (memoria, categorización, metáfora...). Todo el concepto está basado en el conocimiento que utiliza la experiencia como base principal y concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas.

En cuanto a su origen, es necesario acercarse a lo que muchos lingüistas consideran la primera revolución cognitiva. Como ya vimos en el capítulo 2, el psicólogo conductista Skinner ansiaba por hacer de la psicología una ciencia, por lo que solo aceptaría en sus investigaciones todo aquello que fuera posible medir. Este acercamiento dejaba fuera las estructurales mentales o las conceptualizaciones (imposible de medir en aquella época), con lo que el conductismo era incapaz de contestar a preguntas tan sencillas como cómo era posible que una niña expuesta a modelos de lengua y a un *input* pudiera crear estructuras tan insólitas y creativas como «rompido» (en lugar del participio irregular «roto») desde las correlaciones estímulo y respuesta. Chomsky, con la crítica demoledora planteada al modelo conductista, genera una reacción explosiva dentro de la historia de las ideas al demostrar que no se puede explicar algo tan complejo como es la lengua o nuestro comportamiento lingüístico desde el paradigma científico de estímulo/respuesta. Sin embargo, lo que en realidad estaba facilitando Chomsky fue la introducción de constructos mentales que ayudaran a generar una explicación más compleja y precisa de los fenómenos cognitivos, lo que supuso el nacimiento de la ciencia cognitiva y del acceso a la cognición desde una perspectiva multidisciplinar (filosofía, psicología, lingüística, inteligencia artificial, etc.).

Después de esta primera revolución cognitiva, surge en la década de 1980⁶⁸ a partir de la semántica generativista⁶⁹ y de los descubrimientos de la psicología Gestalt la lingüística cognitiva, como una manera de distanciarse del interés generativista que existía por una sintaxis formal de carácter autónomo independiente de la semántica⁷⁰.

68 Si bien comenzaría ya a gestarse a finales de los 70, con los trabajos de Langacker, Lakoff y Talmy es cuando empieza realmente a tomar fuerza y un lugar propio dentro del panorama científico. La fecha de inicio se puede ubicar en 1987, con la publicación de *Women, fire and dangerous things* por parte de Lakoff y Johnson. Además, son clave trabajos de Langacker como *Foundations of Cognitive Grammar, Volume I, Theoretical Prerequisites* (1987) y *Volume II, Descriptive Application* (1991), así como el de Talmy (2000) *Toward a Cognitive Semantics*.

69 Cifuentes Honrubia (1994: 199) sostiene que es justo el hecho de su herencia semántico-generativa lo que hace que la lingüística cognitiva se centre fundamentalmente en el significado, y lo que la vincula igualmente dentro de la gramática cognitiva como punto de partida de la organización gramatical.

70 Los lingüistas más destacados de la incipiente lingüística cognitiva pertenecían y habían sido formados en su origen como gramáticos generativistas. Para Lee (2001), el desarrollo del modelo cognitivo se debe a una

Cadierno y Pedersen (2014) sugieren que, aunque la gramática generativista de Chomsky también se basaba en la cognición, cognitivismo y generativismo se distancian fundamentalmente desde el punto de vista teórico, ya que la lingüística generativista entiende la lengua desde su teoría mentalista en donde la capacidad lingüística es un fenómeno biológico del cerebro humano que se desarrolla durante la infancia y evoluciona como una capacidad mental propia del ser humano, independiente de los usos de la lengua y de la realidad que rodea al individuo (incluyendo la cultura y las relaciones sociales). La lingüística cognitiva, por otro lado, entiende que los fenómenos lingüísticos, desde la perspectiva cognitiva, están relacionados con las estructuras y procesos mentales debido a que la lengua es esencialmente un fenómeno mental. La consecuencia directa es que la lengua es considerada como un reflejo mental de la realidad (Cadierno y Pedersen, 2014: 16-17). Como señalan Spivey, Richardson y Zednik (2010: 16) *«linguistic entities and structures are treated not as static logical symbols that are independent of perception and action but instead as [...] an emergent property that opportunistically draws from the existing topographic representational formats of perceptual and motor processes»*. Es decir, el lenguaje constituye un reflejo de nuestra propia experiencia motora y sensorial, y tanto la comprensión como la expresión lingüística de ideas se dará a partir de cómo las vemos las y los hablantes en cada escena que describimos⁷¹ (Llopis García, 2015: 53). En otras palabras, para los generativistas el pensamiento consiste en manejar símbolos abstractos independientemente de su relación con la realidad extralingüística, mientras que para los cognitivistas la experiencia es esencial, por lo que la capacidad lingüística está relacionada con otras capacidades del pensamiento, basado en la experiencia, un pensamiento con propiedades gestálticas, al que imponemos perfiles en un continuo que funciona como base. Los cognitivistas abogan por un pensamiento imaginativo y creativo al que se puede acceder mediante modelos cognitivos idealizados.

Asimismo, Cifuentes Honrubia (1994: 83) subraya como clave en la diferencia esencial la concepción de la lengua que ambos tienen, ya que los generativistas concebían el lenguaje como un ente cognitivo autónomo sustentado mediante la sintaxis, y el cognitivismo incluye el lenguaje como parte integrante del proceso humano general, y como tal la función principal del lenguaje ha de ser la de «aportar significación, de ahí que deba establecerse la manera de ligar forma con significado». Por lo tanto, la lingüística cognitiva se centró en el estudio de la lengua desde la perspectiva

búsqueda de un distanciamiento del generativismo que diera cuenta y superara lo que los cognitivistas percibían como fallas en la teoría generativista.

71 Para una revisión más exhaustiva de la conceptualización cognitivista véase Langacker (1987, 1991, 2008), Cifuentes Honrubia (1994), Cuenca y Hilferty (1999), Inchaurrede y Vázquez (2000), Talmy (2000) e Ibarrexe-Antuñano y Valenzuela (2012).

significativa de las formas, donde cada hablante actúa como conceptualizador y creador de una lengua que responde a la visión de su mundo y del de su comunidad. La diferencia esencial entre lo cognitivo y lo generativo es el papel del significado dentro de los marcos teóricos. Cadierno y Pedersen (2014) señalan que en tanto que la lingüística generativa se centra en la competencia (en el sentido chomskyano), la lingüística cognitiva se focaliza en la actuación.

Los primeros pioneros de la lingüística cognitiva combinaron los planteamientos de la semántica generativista y la psicología de la Gestalt (en concreto, el principio de la relación entre figura y fondo, en el sentido de que para el cerebro es imposible interpretar un objeto como figura o fondo a la vez) con los conceptos de metáfora y metonimia de la teoría literaria, y con la visualización figurativa de los fenómenos lingüísticos. Para ellos, lo más importante es que la lengua es la parte esencial de la cognición humana, cuya consecuencia directa es la comprensión de que todo análisis profundo de cualquier fenómeno lingüístico ha de ser compatible con lo ya descubierto sobre los procesos y las habilidades cognitivas humanas, esto es, con la percepción, la atención y la categorización. La lingüística cognitiva lo que representa realmente es una visión general de la descripción y del análisis de la lengua basada en nuestra propia experiencia del mundo, en cómo la percibimos y conceptualizamos.

Cadierno y Pedersen (2014) apuntan que si en algo parece especialmente atractiva la lingüística cognitiva es en el hecho de estar enfocada principalmente en la estructura conceptual, el significado y la función de la lengua, dando menos énfasis a las reglas. Lo importante es el uso subjetivo de la lengua, la conceptualización particular relacionada con el uso lingüístico. La lingüística cognitiva se distancia del generativismo en tanto que para ellos no existe una sintaxis autónoma constituida por reglas independientes del uso de la lengua que domina la estructura del lenguaje. A la lingüística cognitiva le interesan las explicaciones de la gramática y no tanto las reglas gramaticales, puesto que la forma lingüística está supeditada al significado y estrechamente vinculada e influida por el pensamiento de quien habla. En palabras de Langacker (2008, 78): *«the fact that grammar is meaningful, not an autonomous formal system, creates the potential for new and different approaches in teaching and learning it. [...] Learning grammar, does not, however, have to be the soulless internalization of arbitrary restrictions»*. Por otro lado, la lingüística cognitiva, al poner énfasis en la visión significativa de los fenómenos gramaticales, lo que llevan sus explicaciones cognitivas es la motivación de otros fenómenos (Cadierno y Pederson, 2014: 18-19).

Los cognitivistas Robinson y Ellis (2008: 3) definen la lingüística cognitiva como *«language, communication, and cognition. They are mutually inextricable. Cognition and*

language create each other. Language has come to represent the world as we know it; it is grounded in our perceptual experience». Es decir, la lingüística cognitiva es una disciplina que, en definitiva, trata de poner en relación el conocimiento lingüístico con otros procesos cognitivos de la mente humana. Se trata, pues, de un área interdisciplinar en la que confluyen fundamentalmente lingüística, psicología, neurología e inteligencia artificial.

En resumen, según la teoría cognitiva, los códigos y estructuras de la lengua se aprenden, se almacenan en la memoria y se recuperan de manera muy similar a otros tipos de conocimientos que poseen los humanos, abogando así por una teoría unitaria de la mente, una estructura cognitiva común para todos los procesos mentales relacionados con el conocimiento. El interés central de la lingüística cognitiva se ubica dentro de los problemas relativos a la categorización conceptual y la manera de relacionarse el conocimiento específicamente lingüístico con el conocimiento del mundo, buscando encontrar las correspondencias entre pensamiento conceptual, experiencia corpórea y estructura lingüística, para poder comprender la cognición humana. La mayoría de sus investigaciones se han centrado en la metáfora y la metonimia con relación a su motivación cognitiva (Lakoff y Johnson, 1980), en la descripción de las estructuras conceptuales y su relación con el significado léxico (Talmy, 2000) o en la comprensión de la motivación cognitiva que subyace a diversos fenómenos gramaticales (Langacker, 1987, 1991, 2007, 2008).

Desde una aproximación al lenguaje de índole cognitiva, autores como Langacker (1987) o Cuenca y Hilferty (1999) proponen como principios fundamentales de la lingüística cognitiva los siguientes: lenguaje y función cognitiva y comunicativa son inseparables, por lo que el estudio del lenguaje estará basado en el uso; si la función esencial del lenguaje es significar al tener un carácter inherentemente simbólico, no es posible separar el aspecto gramatical del semántico (por lo tanto, la gramática, partiendo de una forma fonológica, estructurará y simbolizará el contenido semántico, por lo que forma y significado irán siempre unidas en el análisis gramatical); el acercamiento al lenguaje será dinámico, borrando las fronteras entre los diferentes niveles de lengua (semántica y pragmática, semántica y gramática, gramática y léxico) o entre dicotomías del tipo diacronía/sincronía, para pasar a entender la gramática como «un conjunto de rutinas cognitivas, que se constituyen, mantienen y modifican por el uso lingüístico» (Langacker, 1987: 57).

Por otro lado, teniendo en cuenta la perspectiva experiencialista que conlleva la lingüística cognitiva, se entiende el pensamiento como imaginativo con el potencial de acceder a un pensamiento abstracto que trascienda de nuestra experiencia corpórea

percibida a través de los sentidos. Por ejemplo, el significado de una palabra es el resultado de volver a activar paralelamente las zonas sensomotoras del cerebro que se activaron cuando tuvimos nuestra experiencia con el objeto (de tal manera que, al nombrar la palabra *patada*, se activarán al mismo tiempo el área sensomotora del cerebro con el área donde se encuentra el lenguaje). Sin embargo, si lo que queremos es expresar un concepto abstracto (*tiempo*), reutilizaremos la información sensomotora para conceptualizar dominios abstractos (esto es, el ser humano ha conceptualizado el tiempo a través de la experiencia sensomotora del espacio). Es lo que Lakoff y Johnson (1980) denominaron la Teoría de la Metáfora conceptual en la que claramente se puede ver cómo las metáforas son mecanismos mediante los cuales extendemos la corporeización hacia el pensamiento abstracto, es decir, nuestra forma de comprender el mundo conceptual es metafórica en tanto vinculamos patrones experienciales de un dominio cognitivo, relacionado con nuestra propia experiencia corporal con el entorno conocido, a otros menos conocidos. Además de la metáfora, otro aspecto relevante a tener en cuenta es la metonimia, que ya no se vincula a la semejanza entre dos dominios independientes como sí ocurría con la metáfora, sino que establece una relación de contigüidad entre dos dominios asociados (*acabo de comprarme un Picasso*). Croft (2006) ya señaló desde lo que denominó «el principio de unidad conceptual de dominio» que, gracias a ajustes conceptuales (la proyección o *mapping* en el caso de la metáfora y el realce o *highlighting* en el caso de la metonimia), somos capaces de interpretar de manera coherente todos los elementos de una unidad sintáctica en un solo dominio, como es el caso de *no puedo digerir este libro*⁷², donde *digerir* proyecta la idea metafórica de comprender y para entender a qué alude *libro*, es necesario realizar un ajuste metonímico de realce, puesto que no alude al objeto físico sino a la información que este contiene. Por lo tanto, nuestra manera de conceptualizar está anclada directamente en la percepción sensorial, en el movimiento corporal y en la experiencia física y social. El lenguaje, es pues, producto de la experiencia del mundo, de la experiencia social y, en cuanto tal, hace posible la expresión de significados y la simbolización de los conceptos.

Recapitulando, podemos articular la lingüística cognitiva bajo cuatro principios. En primer lugar, el *principio de la naturaleza cognitiva y simbólica del lenguaje*, que basa su conocimiento en modelos de experiencia corporal creados a través de la aptitud sensorial y motora, y que entiende el lenguaje como motivado y no arbitrario. En segundo lugar, el *principio de la interrelación de la semántica y la pragmática*, que define la gramática como un conjunto de unidades simbólicas que a su vez se definen como herramientas para expresar ideas y formas lingüísticas, y cuyo significado no se

72 El ejemplo y la explicación pertenecen a Castañeda (2023: 78).

entiende en rasgos aislados y discretos sino dentro de un modelo cognitivo, es decir, el significado es inseparable del marco que le da sentido y del cual nace nuestro conocimiento enciclopédico. En tercer lugar, el *principio de relación entre los componentes de la gramática*, que se distancia claramente de las líneas estructuralista y generativista, puesto que si estos planteaban un lenguaje autónomo y centrado en la sintaxis, para la lingüística cognitiva la sintaxis no es autónoma sino que establece una relación entre los componentes gramaticales —el léxico, la morfología y la sintaxis—, que conforman un continuum de unidades simbólicas que sirven para estructurar el contenido conceptual con finalidades expresivas. Desde este punto de vista, es incoherente hablar de la gramática separada del significado, y se rechaza la segmentación de la estructura gramatical en componentes discretos. Como último principio, estaría el *principio del carácter difuso de la lengua*, que nos acerca a los aspectos no discretos del lenguaje, puesto que la lingüística cognitiva no se circunscribe únicamente a la dicotomía de gramatical/agramatical, sino que permite ver que todos los miembros de una categoría sean igualmente representativos.

El impacto de la lingüística cognitiva dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras queda muy bien retratado en la siguiente cita de José Plácido Ruiz Campillo, que refleja una de las motivaciones principales de la presente investigación:

La rebelión teórica que ha protagonizado la lingüística cognitiva ha servido para poner de relieve que, quizá, la lógica que gobierna la comunicación humana no sea una lógica de tipo proposicional, que ponga en relación directa la lengua con la realidad externa a ella, ni una lógica de tipo formal, que la fuerce a encajar en moldes matemáticos privados de contenido comunicativo. Por el contrario, ha puesto de relieve, y con fuertes argumentos, que puede tratarse mucho más verosímelmente de una especie de lógica natural de la representación lingüística, definida en términos de experiencia y percepción del mundo, y destinada a compartir con otros individuos de la especie esa misma experiencia y percepción del mundo. Una lógica del significado, no de la forma, y, en definitiva, creo yo, una lógica del sentido común. (Ruiz Campillo, 2006: 1)

5.2 La gramática cognitiva: su papel en el conocimiento lingüístico

El lenguaje es una forma de cognición inherente y exclusiva de la especie humana que permite aprehender y recrear la realidad. No obstante, dicho proceso de aprehensión y recreación conlleva tanto una división en unidades del continuum que comprende la realidad, como la consiguiente dotación de contenido significativo y funcional para

dichas unidades. Esto supone una lectura interpretativa de la realidad que nos da cuenta siempre de una imagen individual del mundo, dependiendo de aquellos rasgos de la realidad que se hayan querido seleccionar como relevantes. Sin embargo, el proceso cognitivo solo es accesible de una manera indirecta, utilizando instrumentos como por ejemplo las construcciones lingüísticas. Por lo tanto, no conocemos el mundo a través de las lenguas sino a través de las interpretaciones que las y los hablantes hacen sobre una realidad que nada tiene que ver con la objetiva (López García, 2004). Es decir, al acercarse a la gramática se ha de tener en cuenta la influencia ejercida tanto por la estructura inherente del mundo, como por la perspectiva que cada hablante adquiere al interpretarlo.

Según el neurólogo cognitivo Steven Pinker (1994), una de las ideas que subyacen dentro de la gramática cognitiva y que tiene sus raíces en las ciencias cognitivas es poder considerar el lenguaje como una compleja habilidad especializada que va desarrollándose espontáneamente dentro de niñas y niños sin ninguna instrucción formal externa ni esfuerzos conscientes por su parte. Pinker sostiene que este desarrollo del lenguaje es un proceso que acae desde la total ausencia de la comprensión lógica sobre la cual está basada, y que dicho proceso es cualitativamente idéntico en todos los individuos (aunque significativamente diferente de otro tipo de habilidades más generales), al que denomina «instinto» (las personas saben hablar de manera instintiva de la misma manera que las arañas, por ejemplo, saben tejer una tela de araña de forma instintiva). Para el neurocientífico, el lenguaje se convierte en una adaptación biológica para comunicar información, distanciándose entonces de la estela tradicional que consideraba el lenguaje como «la inefable esencia de los seres humanos» o como el «escultor del pensamiento» (Pinker, 1994: 18). Así lo consideraba igualmente Darwin cuando afirmaba que la capacidad lingüística es «una tendencia instintiva a adquirir un arte» (en Pinker, 1994: 20), un diseño no privativo del ser humano, pues puede estar presente en otras especies. Por todo lo anterior, Pinker sostiene que «el lenguaje humano es parte de la biología humana, un instinto en definitiva» (Pinker, 1994: 24).

La gramática cognitiva se basa, pues, en un modelo en el cual el lenguaje está enraizado a la experiencia humana del mundo físico y donde nuestro entendimiento se desarrolla partiendo de un motor-sensorial básico y de las experiencias asociadas a éste (Lee, 2001: 49). Sin embargo, aunque las experiencias asociadas sean individuales para cada hablante, sus respectivas representaciones vienen estrechamente condicionadas por la comunidad lingüística en la que se convive.

Por otro lado, Cifuentes Honrubia (1995: 70) considera la gramática cognitiva como «una gramática de base semántica que trata de estudiar el uso, el funcionamiento del

lenguaje». Por consiguiente, el mismo autor apela por una gramática que ha de entenderse como metodológica, no constructiva y lo que es más novedoso, «sin una organización parcelar autonomista de sus disciplinas» (Cifuentes Honrubia, 1995: 70). La gramática cognitiva se fundamenta esencialmente en el significado de las formas lingüísticas y su uso dentro de la comunicación, donde forma y significado están firmemente unidos. La gramática cognitiva, al cimentarse en el uso de la lengua, se enfoca sobre todo en la intención comunicativa de cada hablante, organizando sus principios alrededor de la construcción de significados a través de las formas, y desligándose sobre todo de taxonomías estrictas para cada uno de sus casos (Llopis García, 2009: 81). La gramática cognitiva adquiere así un valor eminentemente semántico, ya que se relaciona el carácter simbólico del lenguaje con la correspondencia entre una estructura semántica y otra fonológica. Habida cuenta de todo lo anterior, el lenguaje está basado tanto en las asociaciones simbólicas como en el uso que cualquier hablante hace de ellas. Desde esta perspectiva, la gramática cognitiva debe ser diseñada como un modelo basado en el uso, donde significado y gramática sean indisociables (Langacker, 1991: 532), por lo que así el problema de la creatividad recae no en la gramática sino en cada hablante (Langacker, 1987: 72). Cifuentes Honrubia (1995: 70-71) encuentra imprescindible que una gramática cognitiva dé cuenta de la proyección de reglas gramaticales en expresiones nuevas a partir de idénticos rasgos básicos requeridos para el uso figurativo. Para el lingüista,

las unidades lingüísticas deben ser consideradas como esquemas sancionadores, no reglas constructivas, de forma que la relación entre un esquema y sus instancias sea elaborativa y no exclusiva. La creatividad se puede examinar mejor no dentro de los confines de una gramática autónoma restringida, sino en el contexto general del conocimiento humano. (Cifuentes Honrubia, 1995: 71)

Desde la perspectiva de la gramática cognitiva, en suma, la función esencial de las formas lingüísticas va a ser la comunicación, en tanto en cuanto es el significado el centro y mantienen entre ambos una relación indivisible.

5.2.1 La gramática cognitiva: instrumentos conceptuales

La descripción de la gramática de las lenguas se vio claramente enriquecida cuando entraron en consideración junto a la dimensión ideativa otras dimensiones tan significativas como son la dimensión discursiva y la interpersonal. Halley (1973) plantea que a través de la lengua somos capaces de expresar tres tipos de significados: ideativos (significados referidos a las cosas y a sus relaciones que se corresponde con la

función ideativa, esto es, la dimensión básica de la capacidad simbólica del lenguaje que sirve para discriminar unos objetos de otros o unas circunstancias de otras); discursivos o textuales (significados que tratan sobre la relación entre lo enunciado y lo que se supone que sabe o necesita saber el interlocutor o la interlocutora); o pragmáticos o interpersonales (relativos a la intencionalidad de quien habla respecto a quien escucha en el momento de la enunciación) (Halley, 1973, en Castañeda, 2006: 13-15).

Sin embargo, aun con la distinción que Halley plantea, muchas veces es insuficiente «dar cuenta de todas las vicisitudes de los signos lingüísticos» (Castañeda, 2014: 55), en tanto en cuanto los recursos lingüísticos pueden venir relacionas tanto a las diferentes condiciones discursivas a las que hacemos referencia en nuestro discurso como a las intenciones comunicativas albergadas hacia nuestros interlocutores/as (Castañeda, 2006). Esto significa que cabe la posibilidad de que una misma realidad o situación objetiva dada pueda representarse lingüísticamente de muy diferentes maneras, como se puede ver en el siguiente ejemplo de Castañeda (2014: 42): *Esta mañana fui al dentista* versus *Esta mañana he ido al dentista*⁷³, donde es difícil aportar una explicación si solo se reduce la expresión a circunstancias discursivas, ya que en esta oposición aunque ambos casos tienen en común un evento ocurrido ya terminado, en el primer caso el espacio temporal está fuera del momento del habla y en el segundo caso el espacio temporal está todavía dentro. La gramática cognitiva plantea ante este problema la opción de «llamar la atención sobre cierta dimensión del significado que no se reduce a lo meramente veritativo ni tampoco a lo discursivo o pragmático, que [...] podríamos denominar perspectiva» (Castañeda, 2014: 57), y que podría integrarse dentro de la función ideativa.

La perspectiva es, entonces, una función representativa básica, puesto que como principio cognitivo expresa una escena conceptual que puede ser visualizada desde diferentes posiciones en las que cada diferente cambio de posición tiene como consecuencia otra interpretación de la escena visualizada (Llopis García, 2009: 90). Da cuenta del punto de vista (literal) de cualquier hablante sobre el contenido de su enunciado, ya que su posición física condiciona la manera de construcción de lo que ocurre a su alrededor, la percepción de su entorno y su interpretación del mundo (Llopis García, 2015: 60). Y esta elección del punto de vista para expresar cierto estado de cosas pone de manifiesto para Langacker (2008) el hecho de que la lengua comparte una capacidad cognitiva con otras formas de representación, en este caso la visual.

73 El ejemplo aportado se ubica dentro del español peninsular. En el caso del español de América este ejemplo no sería representativo.

Otro aspecto fundamental por destacar es que, como la gramática cognitiva presupone la existencia de unidades simbólicas que pueden generarse a partir de usos prototípicos y establecerse en niveles de abstracción diferentes, esto le permite la posibilidad de acometer la descripción de las diferentes estructuras desde distintos grados de abstracción y generalidad (Castañeda, 2004). Según Langacker (1987: 377-386), las categorías lingüísticas son categorías complejas polisémicas en tanto que los significados de los signos han de ser apercibidos como redes conceptuales en las que se irán estableciendo dos tipos de conexiones entre unos nudos y otros. Si la relación establecida se plantea entre un concepto más específico y uno abstracto, se da una relación de elaboración o esquemática en la que se constata relaciones de hiperonimia/hiponimia (por ejemplo, Castañeda [2004] pone en relación el concepto de árbol con los conceptos de manzano, olivo, castaño, etc., donde árbol reúne todos los rasgos compartidos por cada una de sus realizaciones concretas). Ahora bien, si la relación establecida es de extensión de uso, en este caso un determinado concepto es usado para categorizar otro concepto que no cumple todas las especificaciones relevantes del primero (en el ejemplo que nos ocupa, muchos de los rasgos que definen la categoría prototípica de árbol no se reconocen en el caso de palmera, donde la forma, las ramas y las hojas no estarían al mismo nivel que en el caso del manzano o del castaño). No obstante, aunque muchos de los rasgos que definen la categoría prototípica de árbol no se reconocen en la palmera, también es del todo cierto que la palmera sigue compartiendo con otras especies de árbol suficientes rasgos como para poder considerar la palmera como un árbol. Este nuevo vínculo establecido de elaboración es lo que Langacker (1987, 2008) ha llamado esquema, es decir, se trata de un concepto más abstracto todavía (que se simboliza como árbol').

En resumen, para Langacker (1987, 2008) las categorías lingüísticas se entienden como categorías complejas en las que se establecen relaciones de elaboración entre los valores esquemáticos o genéricos y los prototípicos, y lo que es más importante, donde se pueden reconocer significados básicos que han surgido a partir de relaciones de extensión (ya sea metafórica o metonímica).

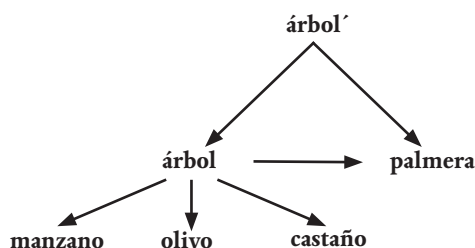


Figura 2. Red conceptual parcial asociada a árbol (Castañeda 2004: 5)

En la figura 2 se puede percibir la red conceptual parcial asociada a árbol, donde las relaciones de elaboración o esquemáticas vienen representadas por las flechas de trazo continuas y la de trazo discontinuo representaría las relaciones de extensión. La relación entre el valor esquemático y los valores prototípico y extendido es como la relación entre un hiperónimo (árbol') y dos hipónimos (árbol y palmera) en donde por un lado se cumple la categoría general (árbol) pero además se aporta algún rasgo específico añadido (palmera). La relación de categorización está estrictamente basada en rasgos suficientes y necesarios frente a la relación entre prototipo y uso extendido, donde la relación establecida es metonímica.

Castañeda (2014: 46) entiende que gracias a esta relación establecida por Langacker de valores prototípicos, extendidos y esquemáticos se supera por un lado tanto la presentación de listas de valores distintos de una sola forma (cuyas formas homónimas no se relacionan entre sí) y, por el otro, valores únicos con un nivel de abstracción demasiado alto y de difícil acceso para aprendientes de una lengua extranjera (que automatizan mejor los valores concretos frente a las variables generales o abstractas). En las redes conceptuales que se establecen a partir de los valores prototípicos, extendidos y esquemáticos, aparece un nivel de abstracción fundamental con una relevancia cognitiva significativa por su nivel de accesibilidad y activación (desde el valor prototípico árbol se puede llegar al valor esquemático árbol') (Castañeda, 2004: 6). Por otro lado, los valores esquemáticos surgen desde los más específicos a partir de la discriminación de aspectos comunes. Para Castañeda (2004: 6)

la visión que surge de esta concepción de las categorías lingüísticas es la de redes complejas con una organización dinámica pero coherente en las que se reconocen niveles de abstracción distintos que pueden ser accesibles en distinta medida y en distintas circunstancias.

Lo novedoso de la gramática cognitiva, pues, ha sido acentuar cierta dimensión de significado que no puede reducirse únicamente a lo ideativo, discursivo o pragmático, sino que, por lo contrario, es capaz de dar respuesta a muchas distinciones sutiles de las lenguas a través de una función representativa básica como es la perspectiva, de ayuda esencial para la potencial explicación de numerosas de las sutiles distinciones existentes en las lenguas:

podemos comunicar hechos, nuestra concepción de los mismos, así como, por un lado, dar cuenta de la relación de esos hechos con los datos ya compartidos, y, por otro, transmitir nuestras intenciones sobre tales hechos, precisamente porque somos capaces de hacer algo más básico o primordial en el sentido funcional: representar esos hechos y hacerlo

con perspectivas distintas según las circunstancias discursivas y pragmáticas. (Castañeda, 2014: 40)

Por lo tanto, la gramática cognitiva ha orientado la atención sobre el hecho de que la lengua es capaz de representar distintas imágenes o percepciones de una misma situación.

Un claro ejemplo lo podemos observar en la figura 3, donde según la perspectiva de quien esté describiendo la escena representada, podrán hacerse uso de diferentes expresiones lingüísticas que darán cuenta de las distintas maneras particulares que tenemos de reflejar el mundo con el que interactuamos.

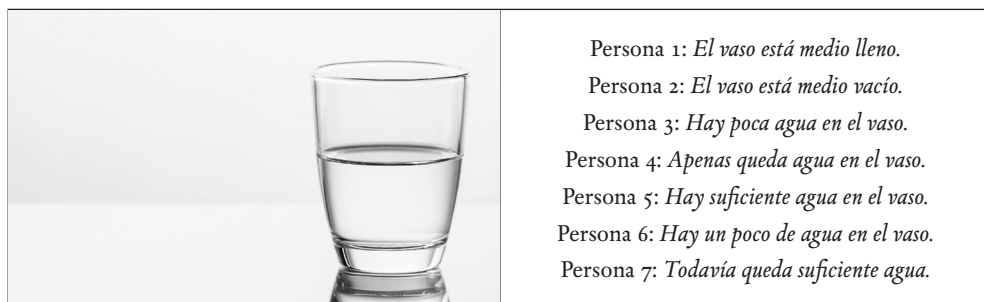


Figura 3. Múltiples perspectivas particulares de ver el mundo (elaboración propia)

En el caso de la figura 4, se pone en relación la perspectiva con el punto de referencia, es decir, el punto de vista (literal) de cada hablante sobre el contenido de su enunciado, ya que su posición física condiciona la manera de construcción de lo que ocurre a su alrededor, la percepción de su entorno y su interpretación del mundo. En ambos casos, se puede colegir que con la gramática cognitiva se consigue proporcionar explicaciones representativas pluridimensionales.

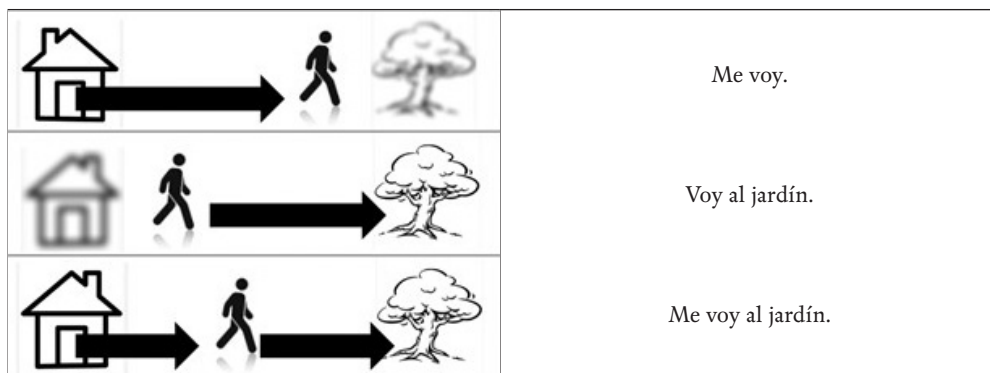


Figura 4. La perspectiva en relación con el punto de referencia de quien habla (elaboración propia)

Por su parte, Langacker (1987) ha explicitado las distintas dimensiones dentro de la representación lingüística que cada hablante activa a partir de la selección de unas posibilidades sobre otras para construir sus propias imágenes o representaciones lingüísticas, y que se enumeran a continuación⁷⁴.

- a) Diferentes grados de resolución o de abstracción de un objeto: *cosa, cachivache, ordenador, ordenador portátil*⁷⁵.
- b) Distinción entre dos planos de representación, esto es, la creación de imágenes o perspectivas u orientaciones alternativas en la elección de perfil/base⁷⁶ o escena/marco o figura/fondo⁷⁷ a la hora de visualizar la escena de una misma situación objetiva. Por ejemplo, en la distinción de *rincón/esquina*, aunque ambos comparten el mismo perfil en cuanto a que hacen referencia al ángulo, cada una de las palabras lo hace desde una base diferente que o bien se refiere a un espacio interior o cóncavo (rincón) o a un espacio exterior o convexo (esquina). Otro ejemplo de índole gramatical podría ser el caso de la distinción entre un esquema transitivo frente a uno pasivo reflejo o uno medial (donde la misma concepción de un evento viene representado con estructuras gramaticales que focalizan unos aspectos que iluminan unas facetas y dejan en la sombra otras para crear imágenes alternativas de las mismas situaciones): en el enunciado *mi hija ha limpiado la habitación*, el perfil en este esquema transitivo abarca los dos actantes, es decir, tanto *mi hija* como *la habitación* relacionan o ponen de relieve la interacción entre ambos; en el

74 Para una revisión más exhaustiva, véase Langacker (1987: 99-146), y los trabajos imprescindibles sobre su aplicación a la enseñanza de las lenguas de Castañeda (2004, 2014), De Knop y De Rycker (2008), Robinson y Ellis (2008) o Littlemore (2009), entre otros.

75 Los ejemplos presentados son una traducción o adaptación de los ofrecidos en inglés por Langacker (1987).

76 La construcción de significado, según Langacker (1987, 2008), consta de varios niveles que ayudan a entender las interacciones y la codificación lingüística que cualquier hablante hace de su entorno. En el significado de las expresiones se puede hacer referencia a lo prominente que se resalta con un concepto («marido» como representante masculino de una categoría relacional entre personas o «pared» como parte específica e integrante de un recinto interior), y que tendrá relevancia a la hora de expresar relaciones entre entidades, es decir, se diferencia por un lado lo que es propiamente designado por la expresión (*perfil*), del marco relacional que sirve de fondo (*base*) (Langacker, 1987: 185). Para Castañeda y Raya (2006: 21), la selección de una base y perfil determinados para la configuración de una expresión da respuesta a la existencia de opciones de representación a partir de lo que ellos definen como «un mismo modelo cognitivo idealizado sobre la conducta en ciertas circunstancias de cierto tipo de objetos» con el que es posible seleccionar diferentes aspectos de este para constituir la base y el perfil de una expresión con la que comprender una imagen de dicho modelo.

77 En el momento en el que el ser humano accede al mundo físico, seguidamente tiene una percepción lingüística de este en el que se realiza una selección de la realidad. En dicha selección, unos objetos se distinguen sobre otros. De esta manera, tanto en la percepción lingüística como en la percepción sensorial se distinguen el objeto realizado, único y obligatorio denominado *figura*, frente al *fondo*, esto es, el resto de la escena percibida que no ha sido destacada y, por tanto, plural y opcional (López García, 2005: 25-30).

enunciado *se ha limpiado la habitación*, el perfil en este esquema pasivo reflejo solo designa la entidad afectada por el proceso de cambio, y el agente del ejemplo anterior aquí aparece indeterminado, pero en la base dicho agente sí está todavía presente aunque indeterminado o no perfilado o no destacado; y por último en *la habitación está limpia*, el esquema medial ya solo da cuenta del resultado, del cambio de estado experimentado, pero en ningún momento aparece perfilado la actuación de ningún agente como ocurrían en los casos anteriores)⁷⁸.

- c) Grado de realce, énfasis o focalización de unos elementos sobre otros. En los ejemplos siguientes (*como lentejas los domingos; las lentejas las como los domingos; los domingos como lentejas*) se puede apreciar como el cambio de focalización por parte de quien habla (*como lentejas, las lentejas, los domingos* respectivamente) le permite seleccionar el argumento que quiere realzar o enfatizar.
- d) Grado y formas alternativas de subjetivación⁷⁹ en la representación de los hechos: en el ejemplo *hay una carretera que va desde mi casa a la costa*⁸⁰, se entiende que la facultad de moverse de mi casa a la costa no se corresponde con la carretera sino con el recorrido y las diferentes representaciones mentales que yo hago de la carretera a la hora de percibir la carretera. De nuevo se pone de relieve la relación estrecha existente entre el sentido de la vista, en este caso con la construcción de la lengua.
- e) Imágenes metafóricas alternativas escogidas para configurar ámbitos abstractos. Como ya se ha explicado en el apartado 5.1, un concepto clave para la lingüística cognitiva es la metáfora como una operación cognitiva ligada al pensamiento, donde un concepto se proyecta sobre otro para crear una nueva interpretación fácilmente comprensible por la interlocutora o el interlocutor (Lee, 2001). La metáfora se basa en «*relations of substitution and similarity, [where] one thing is seen in terms of another and the role of the interpreter is to identify points of similarity*» (Littlemore, 2009: 95). Con las metáforas, expresamos ideas y conceptos gracias a las

78 Los ejemplos que ilustran la distinción entre un esquema transitivo frente a uno pasivo reflejo o uno medial están basados en Castañeda (2004: 22).

79 El concepto de subjetivación se centra, en esencia, no tanto en el reconocimiento de un objeto concebido, como en el hecho de que a veces se ha de tener en cuenta que hay un sujeto que lo concibe, es decir, una escena concebida propiamente objetiva puede ser reinterpretada en tanto que hay un sujeto que lo concibe representándolo en su mente (Langacker, 1987; Castañeda, 2014: 69).

80 El ejemplo pertenece a Castañeda (2014: 69).

nociones de las que nosotros partimos a través de nuestra experiencia, nos ayudan a expresar nuestros pensamientos lingüísticamente y contribuyen a que como hablantes seamos capaces de entender el mundo que nos rodea y podamos acceder a él aprehendiéndolo a través de las relaciones que establecemos con él en nuestro intento de comprenderlo, procesarlo y expresarlo. Por ejemplo, cada hablante ha procesado que el concepto *arriba* tiene una clara connotación positiva frente al concepto *abajo*. Por eso, en la lengua cotidiana no es de extrañar encontrar expresiones o metáforas del tipo *llegar a lo más alto*, *estar en la cumbre*, *haber escalado puestos*, *estar en el cielo* frente a *caer en desgracia*, *estar en un pozo sin fondo*, *estar en el infierno*. El pensamiento y el lenguaje están tan relacionados que la transmisión de contenido semántico no depende únicamente de la forma lingüística, sino que también hay que tener en cuenta otras nociones conceptuales relacionadas directamente como son las culturales, connotativas, lógicas, interpretativas, deductivas o de comprensión. Como ya advertimos en el apartado 5.1, el lenguaje tiene un anclaje corporal con la experiencia que poseemos del mundo y, por lo tanto, a diferencia de lo que ocurría con la lingüística generativista, para la lingüística cognitiva la lengua no es arbitraria, sino que tiene un profundo anclaje en nuestra propia experiencia del mundo y está motivada.

En resumen, Cifuentes Honrubia (1994) define claramente cuál ha de ser el papel de la gramática cognitiva dentro del conocimiento lingüístico:

Una visión semántica y cognitiva de la gramática entiende que la estructura lingüística sólo puede ser comprendida y caracterizada en el contexto de una consideración más amplia del funcionamiento cognitivo: el lenguaje utiliza nuestro aparato cognitivo general, de forma que organizamos nuestro conocimiento por medio de estructuras llamadas Modelos Cognitivos Idealizados, y las estructuras de categorías y los efectos de prototipos son productos de esa organización. (Cifuentes Honrubia, 1994: 28)

5.2.2 La gramática cognitiva y su potencial pedagógico

En este apartado se ponen de relieve las consecuencias directas de esta visión de la gramática cognitiva y su potencial para las descripciones dentro de una gramática

pedagógica⁸¹, entendida como una descripción gramatical de orientación cognitiva enfocada en el carácter representacional de las formas y las estructuras, unido a explicaciones fundamentadas en concepciones simbólicas configuracionales de la lengua permite abordar el problema de la adaptación pedagógica de las descripciones gramaticales desde una perspectiva mucho más accesible y efectiva para aprendientes de L2.

Partiendo de Langacker (2008), Castañeda (2006, 2014) identifica los aspectos más relevantes para la elaboración de una gramática pedagógica que tenga en cuenta la forma de abordar el lenguaje característico de la gramática cognitiva. En primer lugar, el autor subraya el hecho de que todo en la lengua es simbólico, en el sentido en el que todo en la lengua es una relación entre forma y significado, entre significante y significado. Castañeda (2014: 58-59) entiende que las estructuras y construcciones gramaticales y los morfemas relacionados a categorías gramaticales han sido concebidas como estructuras simbólicas en las se relacionan un significante y un significado, y de cuya condición simbólica es imposible desprenderse, por muy abstracta que sea la relación establecida entre forma y categoría. Y esta estrecha relación entre forma y significado tiene como consecuencia la consideración del concepto de motivación. La importancia de la motivación desde el punto de vista operativo que plantean diferentes autores, como Ruiz Campillo (1999), Radden y Dirven (2007), Castañeda (1997, 2001, 2004, 2008, 2009, 2014, 2023) y Llopis García (2012) entre otros, se basa en la capacidad que esto tiene de explicar el porqué de los hechos lingüísticos, en tanto que las diferentes variaciones que cada aprendiente ha de procesar para representar su mundo en una lengua que no es la materna han de ser lógicas, asumibles y comprensibles. La motivación es, pues, un principio que actúa como mecanismo explicativo imprescindible para la enseñanza significativa de cualquier lengua extranjera.

En segundo lugar, Castañeda (2006, 2014) destaca la existencia de oposiciones que, si bien desde otras concepciones de la lengua son solo imposiciones formales arbitrarias, para la gramática cognitiva se consideran portadoras de significado, es decir, existe siempre un motivo, una razón, una función asociada a la elección formal que impone la lengua para ciertas condiciones, evitando así la arbitrariedad dentro de la descripción de una forma gramatical. En el caso del modelo operativo ideado por Ruiz Campillo (2004, 2007) para explicar la diferencia entre el modo indicativo y el modo subjuntivo, propone una oposición cifrada en lo declarativo/no-declarativo, como se puede ver a continuación.

81 La *gramática pedagógica* designa el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de aprendientes (Martín Peris, 2008: 47). Un ejemplo de gramática pedagógica de orientación cognitiva es la de Alonso Raya *et al.* (2005).

¿El significado de la matriz implica que la oración subordinada (X) es una declaración ?	
Sí	No
Usa el indicativo	Usa el subjuntivo

Matriz	X (argumento subordinado)	Razonamiento lógico
ESTÁ CLARO	que AMA a Laura	Si digo que X <i>está claro</i> , eso implica que quiero declarar X.
NO CREO	que AME a Laura	Si digo que X <i>no está claro</i> , eso no implica que quiera declarar X (más bien lo contrario).
QUIERO	que AME a Laura	Si digo que <i>quiero</i> X, entonces no voy a declarar X: sería una contradicción informar de X y pedir X al mismo tiempo.

Figura 5. Modelo operativo del modo indicativo/subjuntivo (Ruiz Campillo, 2007: 297)

En tercer lugar, Castañeda (2014: 73) considera que las lenguas usan ciertas alternativas morfosintácticas para mostrar una misma escena desde puntos de vista distintos (*el hombre está rompiendo el ordenador con un mazo; el mazo está rompiendo el ordenador; el ordenador está roto*). La estructura escogida es de orden semántico, no es de ninguna manera arbitraria, y aunque está relacionada con la misma situación objetiva, las diferentes elecciones responden al hecho de que asociamos una estructura u otra a una visión o concepción de los hechos.



Figura 6. Diferentes perspectivas de una misma escena (basadas en Castañeda, 2006: 16)⁸²

82 Las tres imágenes de la figura 6 han sido generadas por ChatGPT.

Asimismo, Castañeda (2006) considera la función representativa como básica respecto de la función discursiva o pragmática: las diferentes perspectivas con las que se representan los hechos se explotan para atender a diferentes necesidades discursivas o pragmáticas. De esta manera se reconoce la naturaleza compleja y multidimensional del significado (representacional, discursivo, pragmático, etc.).

Otros aspectos que el autor reconoce como relevantes del potencial pedagógico de la gramática pedagógica son los siguientes: su flexibilidad y realismo descriptivos, pues están basados en el uso y son fieles a la intuición inmediata que se tiene de los signos lingüísticos; el reconocimiento de la condición operativa y activa de las rutinas y patrones gramaticales; la vinculación existente del lenguaje a otras formas y patrones gramaticales; la vinculación del lenguaje a otras formas de representación (como la visual); la reducción de lo semántico a lo conceptual; y la concepción de los signos lingüísticos como categorías complejas en las que se reconocen, entre otras, reacciones metonímicas o metafóricas tan esenciales a la configuración del sistema como las de categorización estricta (Castañeda, 2006: 11-26).

Igualmente, Castañeda (2006) llama la atención en cuanto al potencial pedagógico de la gramática cognitiva la naturaleza icónica de la representación lingüística (que plantea paralelismos con los principios generales de percepción y con otras formas de representación, como la gráfica, aprehensibles de una forma intuitiva) de las estructuras del lenguaje (que son consideradas como símbolos o asociaciones entre significantes y significados donde todas las formas son susceptibles de ser reducibles a conceptos o estructuras conceptuales que representan la manera en la que los seres humanos tienen de aprehender y comprender la realidad), y de las funciones discursivas y pragmáticas (que se basan en la existencia de representaciones alternativas de una misma situación objetiva, de tal manera que pueden convivir explicaciones no excluyentes integrables en descripciones pluridimensionales). Véanse como ejemplos representativos las representaciones lingüísticas que aparecen en las figuras 6 y 7.



Figura 7. Representación lingüística de la diferencia entre los pares de/a y desde/hasta (Castañeda, 2006: 16)

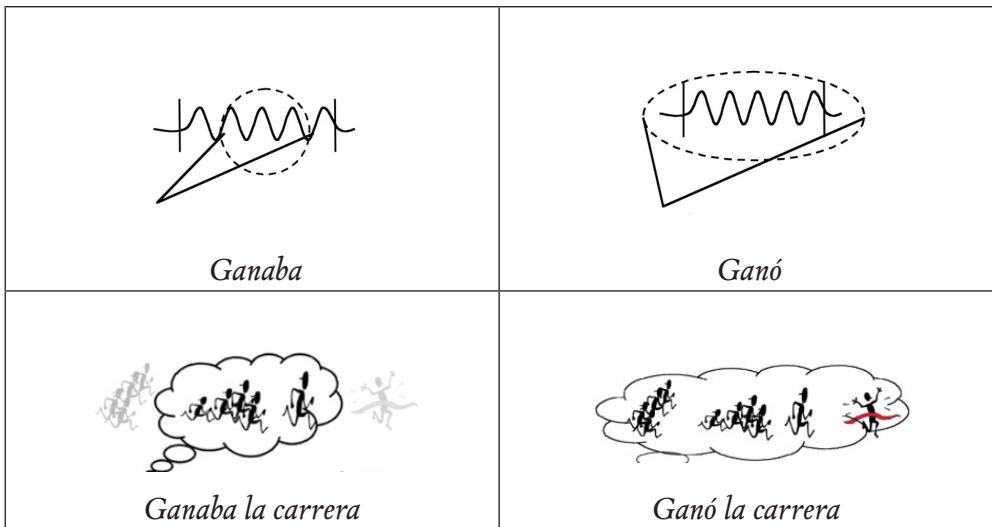


Figura 8. Representación lingüística de la diferencia entre imperfecto y pretérito perfecto simple (Castañeda, 2004: s/n)

Langacker (2008: 14-19) destaca igualmente tres componentes básicos que definen y diferencian la gramática cognitiva de otros acercamientos gramaticales a la lengua extranjera. En primer lugar, el foco que se pone sobre el significado se aleja del foco en la sintaxis y en las propiedades formales del lenguaje, y se centra en las combinaciones de estructuras semánticas y fonológicas dotadas de significado. En segundo lugar, nos encontraríamos con lo que Langacker denomina *meaningfulness of grammar* (significatividad de la gramática), que devuelve el valor semántico a los marcadores

gramaticales, colocando a la enseñanza de la gramática en una posición más necesaria. Y en último lugar, el acercamiento a la gramática se centra, pues, en contextos comunicativos de uso.

La gran aportación de la gramática cognitiva está entonces en el hecho de unir las formas con sus significados para que la forma de procesar el mundo que tienen de cualquier lengua extranjera sea accesible y comprensible. Lo importante es tratar de «darle a la instrucción gramatical un papel fundamental en la construcción de conocimiento nuevo y de definirla como ,comunicación' por sí misma, y no como la herramienta descriptiva para practicar y eventualmente poder comunicarse» (Llopis García, 2009: 99). La creación de contextos explicativos y su carácter de proceso le permitirá, entonces, a cada aprendiente implicarse en la creación de ejemplos, ya que lo importante aquí es la propia negociación de sentido, es decir, la reconstrucción contextual que supone la elección de las expresiones. Y aunque en ocasiones se haya cuestionado que la instrucción formal dentro del proceso de adquisición de una L2/L3/LE no tenga un papel determinante, numerosas investigaciones han demostrado la utilidad de la instrucción formal como pieza clave para su adquisición. Así lo demuestran, entre otros, los trabajos realizados por Ruiz Campillo (1998) y Castañeda y Alhmoud (2014) en cuanto a la enseñanza significativa del sistema verbal, Llopis García (2009) para la enseñanza de la selección modal, Real Espinosa (2012) para la enseñanza del condicional y para la selección ser/estar (2012), Castañeda Castro y Ortega Olivares (2019) para los usos atributivos de ser y estar, Maldonado (2019) para la enseñanza del clítico *se*, Cortés Gómez (2007) para la enseñanza de las formas no personales, Castañeda y Chamorro (2014), Montero Gálvez (2019) y nuestra investigación (Santiago Alonso, 2016) para el valor referencial y cuantificador de los artículos o Jiménez Pascual (2019) para la selección modal en las construcciones de relativo.

La gramática cognitiva, pues, al decantarse por la enseñanza inductiva, involucra intelectualmente en las operaciones lingüísticas a las y los aprendientes y, al hacerles cómplices de la resolución de problemas, e incluso al dotarles de instrumentos capaces de hacerles cuestionarse las propias reglas que la gramática dicta, se consigue que finalmente se acerquen al descubrimiento de las lenguas como organismos vivos, alejadas de estrictos y rígidos códigos gramaticales. En definitiva, el trabajo de quien aprende se convierte ahora en algo significativo, en tanto que el origen de la instrucción es significativa e intuitivamente asimilable. De lo que se trata ahora es:

[...] de integrar la competencia lingüística en la competencia comunicativa, por lo que la exposición a los datos observables al alumno es fundamental

y más aún si consideramos que el aprendizaje es más efectivo cuando el alumno realiza los análisis por él mismo, siendo la adquisición del lenguaje no una progresión lineal, sino cíclica, e incluso metamórfica, pues el alumno está constantemente reanalizando datos, reformulando hipótesis, etc. (Rutherford, en Cifuentes Honrubia, 1995: 79)

El gran desafío de la gramática cognitiva es hacerles capaces de operativizar reglas con las que poder enfrentarse a los posibles problemas de aprendizaje de una determinada área de la lengua desde la capacidad de introspección lingüística que ya poseen. Por lo tanto, un acercamiento cognitivo a la enseñanza de aspectos gramaticales supondrá para cada aprendiente una mejora tanto en la percepción de las estructuras más complejas de la L2 como su consiguiente manejo, comprensión y aprendizaje.

5.3 La gramática cognitiva y el artículo

Resulta difícil imaginar una lengua en la que no hubiera sustantivos o verbos, no obstante, existen muchas lenguas que no tienen una marca gramatical para el artículo. Aunque aparentemente el latín fuera una lengua bastante sobria por lo que respecta al artículo, en cuanto a los determinantes demostrativos, resultaba ser una lengua mucho menos austera, ya que en latín existían cuatro (*hic, iste, ille* o *is*) donde el español solo tiene tres (*este, ese* o *aquel*) (López García, 2005: 83). La aparición del artículo en el castellano tiene relación con un «proceso de debilitación de los demostrativos» que fue forjando «una interpretación actualizada –no virtual del nombre» (Alvar y Pottier, 1983, en Cifuentes Honrubia, 1989: 219)⁸³. Es esta nueva interpretación actualizada del nombre por parte de los demostrativos latinos lo que desestabilizará su sentido original en las lenguas románicas, transformándose poco a poco en una función determinativa al desempeñar la labor de actualizador. En la actualidad, dicha función señalizadora consiste en orientar a cualquier oyente hacia la información previa (artículo determinado) que sigue vigente, o hacia la información posterior (artículo indeterminado) que se espera como nueva. El artículo se presenta, pues, como una categoría perteneciente a la representación semántico-intensional del texto, formando parte de la base textual o macroestructura (Cifuentes Honrubia, 1989: 220–221).

Marcos Marín (1975: 160) entiende como imprescindible pasar por el concepto de *deixis* para llegar a entender el concepto de artículo. De esta manera, se define al artículo fundamentalmente como un actualizador del sustantivo, que se puede encontrar en dos estados: virtual (donde el sustantivo escueto todavía posee toda su sustancia

83 Véase el capítulo 3.1 para una visión diacrónica del artículo pormenorizada.

semántica sin que haya sufrido limitación concreta alguna de esa sustancia), y actual (donde el sustantivo modificado por un artículo se halla actualizado, ubicado en un aquí y un ahora).

Por otra parte, es importante considerar el hecho de que, aunque los determinantes tienen un significado, no tienen un referente: denotan, pero no designan (López García, 2005: 87). Según el autor, si se atiende al grado de referencialidad en *el viejo perro*, se distinguen tres diferentes grados: referencialidad alta o figura (*perro*), referencialidad media o fondo (*viejo*) y referencialidad baja o nula (*el*) (López García, 2005: 88). Y es en la referencialidad baja o nula donde se encuentra el artículo o el demostrativo, ya que no tienen referente alguno, no designan nada. Siguiendo con el ejemplo anterior, se podría decir que el artículo de *el viejo perro* encierra la idea de un perro ya conocido por la persona oyente, y si en lugar de *el viejo perro* se hablara de *ese viejo perro*, además de ser un perro conocido, se estaría añadiendo la idea de espacio o deixis, señalando la distancia existente de la persona oyente al perro. De esta manera, además de la figura y del fondo, en un enunciado muchas veces va a aparecer la necesidad de señales-frontera⁸⁴, es decir, se va a necesitar una referencialidad baja o nula que ayudará a dar a conocer o reconocer por ejemplo la figura sustantiva entre el conjunto de complementos de la frase nominal (López García, 2005: 89). Este es el caso de los artículos que, aunque pueden aparecer, no es necesario que lo hagan como ocurre en lenguas como el latín o el esloveno. No obstante, esto no significa que el latín o el esloveno carezcan de determinantes, sino tan solo que carecen de algún tipo concreto de determinantes. De hecho, lo significativo es que, aunque todas las lenguas poseen procedimientos demostrativos, posesivos, numerales e indefinidos, las divergencias están en el artículo. Sin embargo, aunque haya lenguas sin artículo, dichas lenguas no prescinden de identificar el referente de los sustantivos. Muchas veces, el contexto u otros determinantes son los que suplen eficazmente la función del artículo.

En lo respectivo al problema en el tratamiento del artículo como deíctico, este no reside en su uso anafórico o catafórico, sino en responder a las cuestiones de determinación y dimensión deíctica. Para Cifuentes Honrubia (1989: 221-222), la determinación deíctica quizá puede resolverse fácilmente al entender la información previa o posterior paralela a las nociones de definido e indefinido en su aplicación a las distintas zonas de interacción; se trata de un uso anafórico-catafórico. El auténtico problema, pues, reside en saber qué tipo de dimensión deíctica funciona en el artículo, y en esto diferirá tanto con el resto de determinantes como con el resto de categorías deícticas. La dimensión deíctica del artículo se ve referida al saber presuposicional

84 Véase los planos de representación en la gramática cognitiva en 5.2.1.

de interlocutoras o interlocutores, ya sea en el contexto lingüístico o en el extralingüístico. Esto significa que la dimensión no sólo puede verse referida a las personas, nociones, tiempo y espacio de la situación de enunciación, sino también al saber presupositivo. Y es ésta finalmente su principal característica diferencial, la exclusividad del saber presupositivo en el funcionamiento de la dimensión deíctica que interviene en la determinación deíctica, y que en el resto de las unidades deícticas se veía incrementada con una dimensión contextual personal, temporal, espacial o nocional. Por todo ello, se podría realizar una división del funcionamiento de la dimensión deíctica en español, según fuese marcada o no marcada. La no marcada afectaría a todos los deícticos y correspondería al saber presupositivo; la marcada sería aditiva a la no marcada, correspondiendo a las dimensiones personal, espacial, temporal o nocional.

Con la determinación deíctica de la que habla Cifuentes Honrubia (1989: 222-223), se ponen de relieve aquellos casos problemáticos en que se dan construcciones de artículos definidos e indefinidos en situaciones obvias de inexistencia de información previa y de ausencia de información. Asimismo, parece resolverse el problema en un ámbito metalingüístico, en el sentido de que la información previa o posterior ausente debe ser suplida por las descripciones enciclopédicas propuestas por la competencia lingüística del receptor, aspecto éste que se ve incluido por el conjunto del saber presupositivo que se ha señalado. Sin embargo, dichas descripciones enciclopédicas no son idénticas para unos casos y otros según el artículo precedido: un sustantivo presentado por el artículo determinado debe ser entendido desde un ámbito lógico-extensional, mientras que acompañado por el indeterminado depende de la configuración sémica particular del receptor. De este modo, las conceptualizaciones representadas por los fenómenos de «información previa» e «información posterior» siguen siendo constantes y operativas, puesto que la intervención del conocimiento enciclopédico marcado por rasgos de cuantificación existencial para el primer caso, y la importancia de la dinámica semántica a posteriori para el segundo, siguen estando relacionadas con las citadas categorías.

Dentro de la gramática cognitiva desarrollada por el cognitivista Langacker (1987), este sostiene que, la designación de nuestro mundo (ya sea el real, el imaginado o el que recordamos) está vinculada a nuestra capacidad para construir sintagmas conformados sobre la base de los sustantivos escuetos, gracias a operaciones básicas como son la modificación (esto es, adjuntar al sintagma nominal adjetivos como en *leche entera*, complementos del nombre como en *leche de coco* u oraciones de relativo como en *leche que le ha sido extraído el agua y agregado azúcar*) y la determinación (entendida como el anclaje que, en diferentes espacios conceptuales, es capaz de convertir un sustantivo escueto en un sintagma con capacidad referencial). Con la determinación,

a partir de aplicaciones sucesivas, la extensión del nombre puede pasar de designar tipos (o subtipos) a ejemplares (*instances*).

En relación con el nombre como categoría léxica, de la definición que Langacker (2008: 93) da al sustantivo como «el nombre de una cosa» se deriva claramente que, a nivel discursivo, las expresiones nominales designan una cosa como referente. De ahí que tengan un claro carácter referencial, es decir, si el nombre común posee un valor clasificador, la expresión nominal (inscrita en los niveles sintagmáticos, oracionales o discursivos) adquiere un valor clasificador y referencial. El paso que dista desde la categoría léxica a la expresión nominal de carácter referencial es lo que Langacker (2008: 259) denomina *nominal grounding* (propio de las expresiones nominales), donde *ground* indicaría los eventos del discurso, los interlocutores/as, sus interacciones y las circunstancias inmediatas (tales como el tiempo y el espacio del discurso). A través del *nominal grounding*, se dirige al interlocutor o la interlocutora la atención para que acceda al referente del discurso, que podría corresponder o no con uno concreto y actual, y esto lo realiza con los *grounding elements* (elementos de actualización, situación, localización o anclaje), esto es, cada uno de los elementos que poseen y aportan valor referencial al nombre (como determinantes –entre los que estarían los artículos, posesivos, cuantificadores y el operador \emptyset). Es decir, los *grounding elements* o elementos de actualización establecen una conexión básica entre interlocutoras o interlocutores y lo evocado por el contenido de un *nominal grounding*. Sin ninguna actualización o anclaje (*grounding elements*) del contenido, este no adquiere una posición discernible en el universo mental de cualquier oyente, sino que, simplemente, flota desligado «*as an object of idle contemplation*» (Langacker, 2008: 259). Por ende, los artículos son anclajes que actualizan las expresiones nominales en una determinada dimensión deíctica referida o relacionada con cualquier interlocutor. Langacker (1987) distingue diferentes procesos de determinación: cuantificación (donde además del valor referencial, la determinación informa sobre la cantidad precisa o imprecisa del grupo de elementos o de la parte de la materia designada por el nombre) y localización o actualización (*grounding*). Lo esencial del valor cuantificador y referencial en las expresiones nominales se evidencia, según Langacker (1991), en el proceso de actualización o instanciación, donde el referente se entiende como entidad única y limitada, tanto en nombres discontinuos singulares (como en *dame la llave, por favor*, en donde *llave* con artículo ya no tiene el valor clasificador sino que delimita tanto un objeto como la cantidad) como en nombres continuos y plurales, que pueden designar cantidades delimitadas en un contexto oracional o discursivo (como en *no tengo dinero porque me lo gasté todo* o *no paran de pasar coches en esta calle*). Por lo tanto, las expresiones nominales referencian siempre a una cantidad delimitada del objeto o los objetos referidos,

y su valor semántico podría explicarse a partir del contraste perfil/base (Langacker, 1987) desde los conceptos de inclusividad (en tanto remiten a la cantidad máxima de objetos o sustancia relevante en el contexto) y exclusividad (cuando se remite a un objeto o a un conjunto de objetos o a parte de sustancia sacado de un conjunto más amplio) (Montero, 2019: 80-81).

En la figura 9, Castañeda (2023: 67-69) ha representado visualmente los diferentes planos de actualización o referencial y conceptualización que Langacker concibe en torno al nombre. En el diseño de Castañeda, las carpetas se vinculan a la idea de categoría o tipo que se corresponde con los nombres escuetos (*disco*) o modificados (*disco vinilo*). Los planos inferiores suponen una extensión conceptual de los elementos ubicados en los planos superiores y refieren tanto a objetos particulares o específicos como a enunciados genéricos. En cuanto a la cuantificación, Langacker diferencia la mera cuantificación (*boy vamos tres en el coche*) de la cuantificación proporcional (lo que Coseriu [1962] ya denominara cuantificación selectiva) como en *podemos ir algunos en mi coche y otros en el de Alba*.

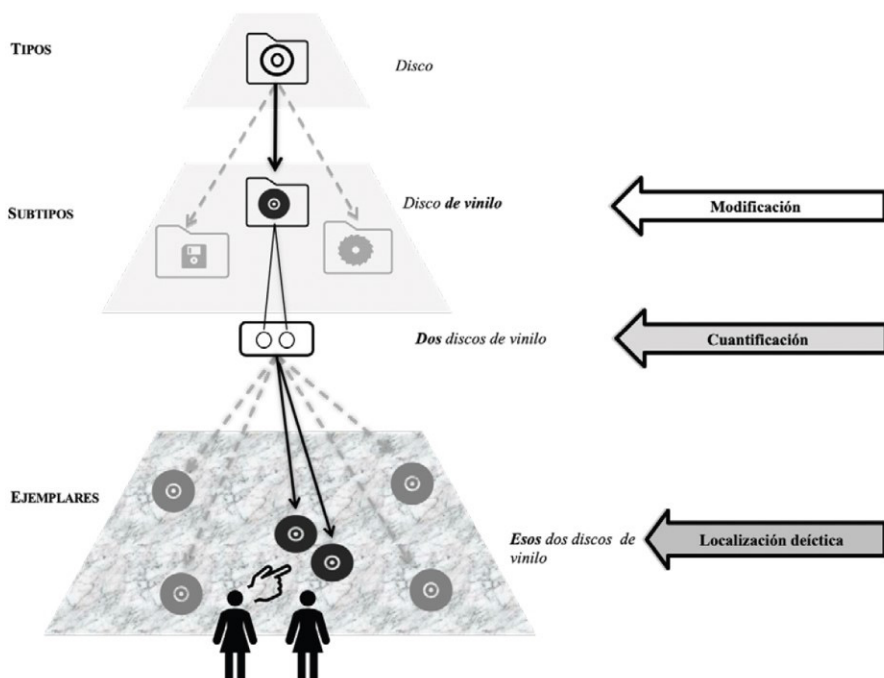


Figura 9. Planos de actualización en la referencia nominal según Langacker (1987)
(en Castañeda, 2023: 68)

Por su parte, Castañeda y Raya (2009: 13) describen la oposición artículo definido/artículo indefinido a partir de los ejemplos: *coge la servilleta/coge una servilleta*. A la hora de reconstruir todos los contextos que disparan dichos enunciados, optan por la asociación a la función discursiva como instrumento de reconstrucción (primera y segunda mención⁸⁵). Además, los autores señalan que tampoco es necesaria la presunción estricta de la mención explícita, puesto que, en ejemplos como en *ponte la servilleta*, lo que realmente se presupone es el conocimiento compartido sobre la servilleta sin ser necesaria una mención anterior. Por otro lado, en muchas ocasiones el uso del artículo definido parece imponerse no tanto por razones discursivas sino por la condición única del objeto al que se hace referencia. Los autores lo ejemplifican con la pregunta *¿cuál es la servilleta más resistente del mercado?*, en la que se valora la unicidad por encima de la identificación ostensible como elemento de selección. De esta manera, los autores dan cuenta del rendimiento discursivo de la elección del artículo definido que, aunque puede resultar extremadamente omnipresente, no es más que un ejemplo concreto de un valor de mayor alcance: la expresión de la identificación unívoca e inequívoca de un objeto frente a todos los demás por medio del artículo definido. Es aquí donde los autores otorgan a esta operación de representación ideativa un carácter básico. De tal manera que «la señalización lleva aparejada la unicidad (univocidad) e implica la capacidad de identificación del objeto por parte del hablante y el oyente, es decir, el acceso de ambos a un espacio abstracto poblado de objetos (carácter inequívoco)» (Castañeda y Raya, 2009: 13).

5.3.1 Modelo operativo del artículo

En el capítulo 5.2 se subrayó el carácter pedagógico de la gramática cognitiva, destacando en relación con el concepto de motivación lo beneficioso de este principio como mecanismo explicativo y estructurador de una gramática operativa, capaz de explicar los hechos lingüísticos de manera lógica, asumible y comprensible (Ruiz Campillo, 1999: 29). Una gramática operativa se aproxima a un modelo operativo «de manipulación del lenguaje capaz de explicar y generar los mismos efectos de comunicación y significado que podemos observar en el uso real del lenguaje» (Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012: 20).

La hipótesis del modelo operativo que propone Ruiz Campillo (1998) tiene como principio de operatividad un sistema aislado que sea representativo en tanto que está constituido por un número de piezas identificables dotadas cada una de ellas de un valor de operación único (1998: 40). Según Ruiz Campillo (1998), para dicho modelo operativo, es imprescindible que se den los tres siguientes principios:

85 Véase Matte Bon (1982) en 3.3.1.6.

1. La pieza puede ser identificada formalmente en cada nivel de descripción, hecha abstracción de sus manifestaciones posibles. (Principio de la forma o identificación)
2. La pieza demuestra el valor de operación imputado en completo aislamiento de niveles de funcionamiento ulteriores a aquel con relación al cual se describe. (Principio del entorno o aislamiento)
3. La pieza exhibe efectivamente el valor de operación imputado en cualquier entorno de contacto. No es, por tanto, aducible manifestación válida de esa pieza que no opere intencionalmente (significativamente) con tal valor. (Principio de extensión) (Ruiz Campillo, 1998: 43)

Si se tiene en cuenta el principio de la forma (identificación), se entiende que para poder atribuir un valor a una pieza dentro del modelo operativo ha de ser claramente identificable en razón de la forma, pues esta «solo tiene una parte de responsabilidad en la interpretación, ya que el efecto final depende del lugar, distintivo, que ocupe el discurso.» (Ruiz Campillo, 1998: 43). El autor ejemplifica este principio con la coincidencia formal de la segunda persona del imperativo con formas del presente del modo indicativo, que plantea dificultad ante la posibilidad de identificar un modo de mandato inventariado desde las marcas formales (que puede hacerse efectivamente en el modo indicativo o subjuntivo), que soluciona al valorar únicamente como marcas morfológicas del imperativo las ocho formas irregulares de su paradigma (Ruiz Campillo, 1998: 45).

En segundo lugar, en cuanto al principio del entorno (aislamiento), se plantea la positiva conveniencia de aislar el instrumento que está siendo objeto de análisis hasta conseguir reducirlo a «aquellas cualidades permanentemente residentes en su propia individualidad: la forma» (Ruiz Campillo, 1998: 43). Para ilustrar el principio de aislamiento, el autor destaca la absoluta inadecuación de atribuir al subjuntivo la expresión de duda, puesto que el elemento responsable de transmitir duda en el ejemplo *dudo que vaya a venir* no es el modo subjuntivo sino el verbo dudar en presente de indicativo (1998: 45).

Por último, por lo que respecta al principio de extensión, y en relación lógica al principio anterior, «la generación de efectos significativos está siempre sujeta al respeto de la inalterabilidad de los valores aislables de las piezas.» (Ruiz Campillo, 1998: 43). Se pueden inferir las implicaciones del principio de extensión reutilizando el ejemplo anterior al que se le daba erróneamente el valor de duda al subjuntivo, en donde por extensión las implicaciones de este valor inconvenientemente aislado podrían dar manifestaciones del tipo **no sé dónde esté* o **dudo de cómo lo vayamos a hacer*.

Para fundamentar una descripción operativa de un hecho lingüístico que sirva de herramienta válida para su posterior enseñanza y aprendizaje significativo, Ruiz Campillo (1998: 83) plantea tres hipótesis relacionadas con la descripción del sistema:

- a) la primera hipótesis sostiene que todo sistema ha de adoptar una representación operativa cónica del hecho lingüístico para conseguir una producción económica de los resultados;
- b) la segunda se centra en el significado, en tanto se convierte en la herramienta de operación del sistema;
- c) como última hipótesis, el autor propone que las reglas de operación han de ser concretas y han de estar justificadas cognitivamente según las leyes de operación universales.

Es decir, en la presente investigación, el modelo operativo del artículo que se propone tiene la capacidad de ser representado cónicamente, está centrado en el significado del artículo (donde se pueden reconocer los significados básicos y esenciales) y las leyes de operación han sido planteadas desde la perspectiva de la gramática cognitiva (buscando definir claramente los valores esquemáticos o genéricos y los prototípicos). Asimismo, Ruiz Campillo (1998: 84) incluye tres hipótesis relacionadas con la enseñanza, esenciales para una descripción operativa válida y significativa. La primera hipótesis presupone que si para el aprendizaje de una lengua son necesarios procesos de reestructuración cíclicos y constantes para conificar⁸⁶ o hacer significativas las reglas de representación del sistema que se está procesando, consecuentemente una descripción «conificadora» es necesaria para el proceso de reestructuración, porque proporciona a través de una reducción operativa, «facilidades de extensión válida de lo asimilado» (*ibidem*). La segunda hipótesis obliga a que «la manipulación de piezas del sistema en el aula (presentación, administración y evaluación) sea siempre significativa» (*ibidem*). Como tercera hipótesis, se plantea una vía de acceso «natural» a la comprensión de las reglas de operación de una lengua mediante «la presentación constante y consciente, en todo manejo del material de aprendizaje que constituye la comunicación verbal humana».

Como consecuencia de estas seis hipótesis, Ruiz Campillo (1998) propone una aproximación pedagógica desde tres ejes fundamentales. En el primer eje, relacionado con la aplicación pedagógica, lo importante es, a la hora de la descripción de las formas, tener en cuenta en la descripción operativa la identificación de zonas susceptibles de

86 Se entiende por *conificar* como la búsqueda de una reducción operativa y significativa de las reglas de representación del sistema que se está adquiriendo (Ruiz Campillo, 1998: 76).

procesamiento pedagógico operativo, frente a las zonas de escasa rentabilidad dentro de la enseñanza. El segundo eje tiene en cuenta el foco en la forma, entendida esta en su calidad de «canalizadora de significado y responsable lingüística de los efectos que provoca» (Ruiz Campillo, 1998: 84), y lo considera núcleo de la instrucción explícita. El último eje está relacionado con la conciencia explícita del objeto, puesto que al utilizar los universales del lenguaje, se establece una complicidad cognitiva de cada aprendiente gracias a «su conciencia del objeto y la relación de este con su comprensión global del hecho de la comunicación verbal» (Ruiz Campillo, 1998: 85).

Ruiz Campillo (2006: 41) ofrece así un modelo operativo capaz de ofrecer una valoración básica y unívoca de cada una de las formas de una lengua que permite a cualquier aprendiente ser capaz de reproducir las potenciales manifestaciones de base formal desde una lógica natural. Por medio de la operatividad, Ruiz Campillo (1998, 1999a, 1999b, 2006, 2008, 2014) dota de capacidad explicativa y predictiva a la instrucción gramatical. Dicha operatividad o búsqueda de un valor básico de operación de una forma gramatical, le posibilita operar con un solo significado básico y permanente de forma reflexiva, consciente y siempre justificada por una lógica de naturaleza representacional.

A continuación, se presenta la aplicación del modelo operativo planteado por Ruiz Campillo (1999), Radden y Dirven (2007), Castañeda y Chamorro (2014) y Castañeda (2023) y Montero (2014b, 2019) para la presentación significativa del artículo desde la gramática cognitiva. Desde esta perspectiva, la enseñanza significativa del artículo se desarrolla con un mínimo de valores de operación prototípicos que han de permitir a cualquier aprendiente producir un número ilimitado de enunciados con un número limitado de directrices.

5.3.1.1 *Modelo operativo de Ruiz Campillo*

Ruiz Campillo (1998: 347) sostiene tres diferentes tipos de representaciones formales identificables en la actualización nominal del español, teniendo en cuenta «la colocación del objeto [...] en un espacio de percepción del mundo a través de cuya naturaleza dimensional el objeto se hace manejable (perfilable) en el marco de la configuración espacial en curso». Dichas representaciones formales serían: *artículo cero*, *artículo indeterminado* y *artículo determinado*. El contenido simbólico del artículo se cifraría, pues, en la colocación ostensible de un objeto en un espacio de percepción del mundo a través de cuya naturaleza dimensional el objeto se hará más o menos ostensible para cualquier oyente. Según el autor, «la actualización interpretativa de objetos puede sostenerse en torno a [los] tres espacios de conciencia básicos independientemente de la precisión de los medios de

colocación que cada lengua haya instaurado al efecto» (Ruiz Campillo, 1998: 348). De esta manera, las tres posibilidades de colocación nominal se reorganizarán en función de los estímulos formales capaces de activarse, esto es, de la percepción que tengamos del objeto, ya sea virtual (*artículo cero*), aproximada (*un*) o positiva (*el*). Ruiz Campillo (1998: 348) representa gráficamente (véase figura 10) el valor de cada una de las tres manifestaciones de actualización nominal, donde EPV representa el espacio de percepción virtual, EPA es el espacio de percepción aproximativa y EPP el espacio de percepción positiva.

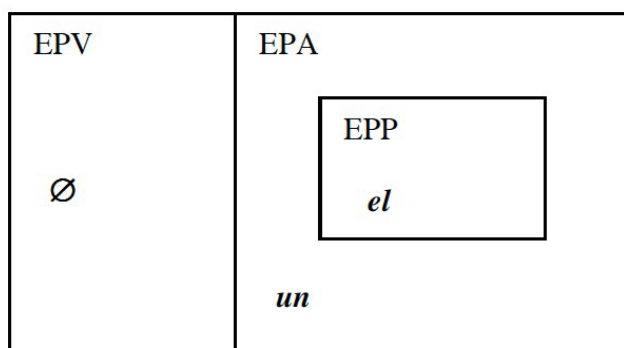


Figura 10. Representación de la actualización nominal (Ruiz Campillo, 1998: 348)

Desde este espacio de percepción, quien habla va a ser capaz de decidir cuál de las colocaciones espaciales va a ser la más relevante para el adecuado nivel de seguridad en su representación e interpretabilidad en todo momento, esto es, «el hablante tendrá que decidir, en concreto, entre una representación puramente lingüística (mentiva), una positiva (declarativa del espacio vivencial) o una aproximativa (declarativa del resto del espacio)» (Ruiz Campillo, 1998: 356). Por lo tanto, la colocación marcada de objetos «se cifra en una vía de actualización, frente a la ya establecida desactualización que constituye el objetivo de la marcación de espacios relacionales» (Ruiz Campillo, 1998: 357). Es especialmente interesante la apostilla que Ruiz Campillo (1998: 357-358) plantea con relación a esto, puesto que, para el lingüista, la actualización y desactualización podrían explicar la causa por la que muchas lenguas, debido a la economía a nivel de inventario formal, no necesitan la actualización marcada del nombre, y por lo tanto no existe el artículo (a causa de la tendencia natural de la colocación marcada de objetos hacia el espacio de percepción positiva).

En la representación gráfica (figura 10), Ruiz Campillo (1998) distingue tres espacios que se corresponden con tres posibilidades de actualización nominal, relacionados cada uno de ellos con un tipo de artículo, y que se presentan a continuación.

5.3.1.1.1 *Espacio de percepción positiva (EPP): el artículo positivo el*

El EPP o espacio de percepción positiva lo relaciona con el artículo *el*, en donde el objeto «se pone de relieve porque se pretende disponible en el espacio de la conciencia positiva del mundo que está siendo representada en el evento de comunicación en curso» (Ruiz Campillo, 1998: 348), y por tanto es accesible para cada oyente, quien debe inspeccionarlo en su tarea de identificación positiva en tanto que se (pre)supone en contacto. Esto significa que el referente de los objetos representados mediante este colocador debe seleccionarse de entre todos los objetos que en la configuración espacial activada esté sometido a contacto. Por consiguiente, la naturaleza referencial de los objetos debe ser identificable de forma unívoca. En cuanto al espacio de percepción positiva, en este caso cada uno de los objetos ha de responder de manera unívoca a un nombre. En el caso del conocimiento enciclopédico, el perfil del objeto accesible (en la figura 11 correspondería a *coche*) es de naturaleza múltiple, «en el primer plano de la percepción el hecho de nombrar dos objetos con el mismo nombre plantea un nivel de seguridad en la perfilación del objeto referido simplemente inadmisible» (Ruiz Campillo, 1998: 354).

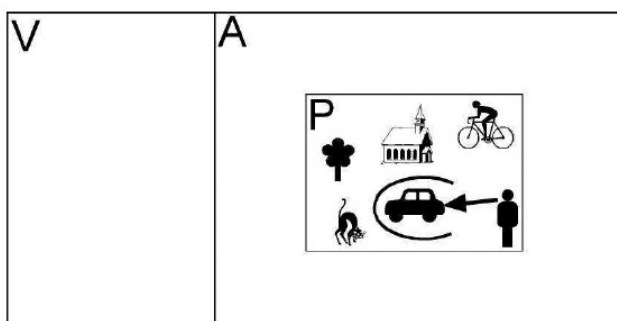


Figura 11. Representación de «el coche» (Ruiz Campillo, 1998: 349)

(V = artículo virtual; A = artículo aproximado; P = artículo positivo)

Con relación a la univocidad predicada como marca distintiva del artículo determinado, queda claramente limitada en el modelo propuesto por Ruiz Campillo a los términos «unívocamente identificable en EPP» (Ibidem), en tanto que su valoración operativa como estímulo de colocación en EPP del objeto resuelve de alguna manera el sentido en que el ambiguo efecto de univocidad se puede concebir (Ruiz Campillo, 1998: 355).

5.3.1.1.2 Espacio de percepción aproximativa (EPA): el artículo aproximativo *un*

El EPA o espacio de percepción aproximativa se relaciona con el artículo *un*, en donde el objeto se coloca en cualquier lugar que la persona oyente sea capaz de prospeccionar en virtud de su conocimiento enciclopédico del mundo del amplio espacio efectivo que rodea el evento de comunicación. Desde un punto de vista receptivo, cada hablante proyecta el objeto en un espacio circundante donde cualquier oyente efectuará una aproximación al objeto referido. Si se tiene en cuenta la representación gráfica de la figura 12, se puede ver cómo el espacio de percepción aproximativo acumula un número de elementos de referencia enciclopédica en tanto que «el hablante proyecta el objeto hacia cualquiera de las manifestaciones posibles del mismo, que se suponen a disposición de cualquier hablante en virtud de sus sucesivos contactos con el mundo.» (Ruiz Campillo, 1998: 349). Por lo que respecta al EPA, cada objeto «que responde a un nombre del paradigma se considera manifestación efectiva posible de la referencia diccionarioal, y por lo tanto su univocidad consiste en constituir una neta discriminación del objeto frente al resto de objetos de ese espacio» (Ruiz Campillo, 1998: 354).

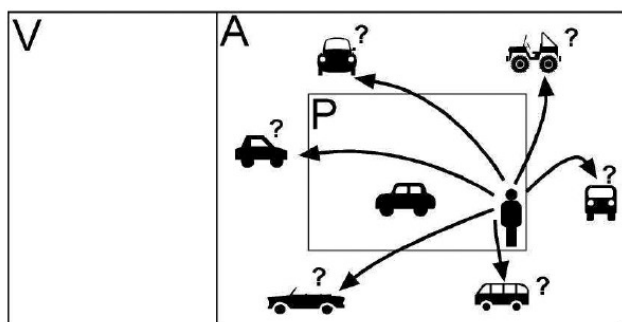


Figura 12. Representación de «un coche» (Ruiz Campillo, 1998: 349)

(V = artículo virtual; A = artículo aproximado; P = artículo positivo)

Desde el punto de vista operativo, la sustancia formal en que se produce la codificación dentro del espacio de percepción positiva queda justificada por Ruiz Campillo (1998) entendiendo que

la viabilidad operativa de una forma destinada originariamente a numerar en la representación de un espacio aproximativo, por su parte, es tan lógica que autoriza a mantener sin problemas que su uso numeral y su uso como artículo actuales responden a idéntico valor de colocación en EPA: repárese en que numerar un objeto significa automáticamente

ponerlo en relación con todas sus manifestaciones efectivas, esto es, colocarlo singularmente entre ellas, circunstancias que ofrece una vía operativa perfectamente plausible, pues, para la colocación aproximada. (Ruiz Campillo, 1998: 350-351)

5.3.1.1.3 *Espacio de percepción virtual (EPV): el artículo virtual o artículo cero*

El EPV o espacio de percepción virtual queda relacionado con el artículo virtual o \emptyset , en donde el objeto se coloca en el espacio virtual, y queda limitado tan sólo a la pura mención del objeto, que consiste en una especie de retrospección hacia los dominios lingüísticos donde se identifica forma y su respectivo contenido simbólico. Así, la persona oyente extrae el significado referencial del objeto de su lexicón mental⁸⁷. En la representación gráfica de la figura 13, se puede observar que la persona oyente ha de extraer «el significado referencial del objeto de su diccionario mental, el lugar donde se acumulan los significados categoriales simbólicos e inefectivos (transparentes)» (Ruiz Campillo, 1998: 350). En este caso, el EPP es de naturaleza diccionarioal, paradigmático y virtual, lo que permite perfilar perceptivamente cada objeto al contrastar con el resto de los perfiles de los demás objetos de los que se disponen en ese espacio.

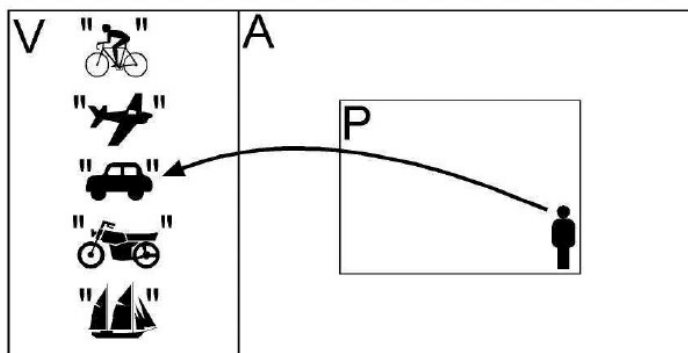


Figura 13. Representación de «coche» (Ruiz Campillo, 1998: 350)

(V = artículo virtual; A = artículo aproximado; P = artículo positivo)

Desde el punto de vista operativo, la sustancia formal en que se produce la codificación dentro del espacio de percepción virtual queda justificada por Ruiz Campillo

87 Se entiende por *lexicón mental* o *léxico mental* «el conocimiento interiorizado del vocabulario de un hablante, es decir, su competencia léxica o la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, y/o morfemas que le ayuden a interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras» (Martín Peris, 2008: 49).

(1998: 350) entendiendo que la «ausencia del artículo constituye la pura extracción del objeto de la conciencia del mundo lingüísticamente codificado de los participantes, donde el significado, en términos referenciales, es virtual».

5.3.1.1.4 Conclusiones

En la propuesta operativa del artículo de Ruiz Campillo, el artículo definido o determinado indica un estatuto cognoscitivo de referente identificable de forma unívoca, en donde la información procedimental del artículo definido conlleva la existencia de un referente unívocamente identificable. Pero para la funcionalidad explicativa del modelo, es necesario admitir en muchos contextos la dependencia contextual que conlleva la dimensión discursiva (como en el caso de *estaba en la puerta* o *salió del coché cerró la puerta*, donde la identificación unívoca por parte de cualquier oyente se resuelve a partir de la «percepción positivamente perfilada» que activa el contexto). Al tomar en cuenta la dependencia contextual (es decir, «el requerimiento de accesibilidad depende de la activación necesaria del objeto en la configuración espacial concreta en relación con la cual deber ser actualizado»), los objetos aparentemente inaccesibles quedan incluidos en el espacio de percepción positiva de interlocutoras o interlocutores por la activación de la dimensión contextual. (Ruiz Campillo, 1998: 352)

5.3.1.2 Modelo operativo de Radden y Dirven

Por su relevancia para este trabajo, se ha de destacar especialmente el trabajo de Günter Radden y Rene Dirven (2007), en donde claramente se adoptan los principios de la gramática cognitiva de Langacker (1987, 1991), aunque el trabajo se refiere al artículo en inglés. El capítulo dedicado a la referencialidad, en la que ponen el principal foco en los «*grounding elements*» o elementos de anclaje o actualizadores de los que habla Langacker, nos resulta de especial interés. Radden y Dirven (2007: 88) definen el referente como «*the particular instance of a thing we draw attention to in speaking [...] always part of a larger knowledge structures*», la referencia como «*the communicative act of directing the hearer's attention to a referent*» y la representación referencial o «*referring expression*» como «*an act of reference is achieved by using referring expression, by means of which the speaker anchors, or grounds, a referent in the current discourse situation*». La expresión o representación referencial está, pues, formado por sintagmas nominales compuestos por «*grounding elements*» y un nombre, como ya se vio anteriormente en Langacker (2008). La noción de referencia queda vinculada, pues, a aquellos fenómenos que nos sirven para que representemos mentalmente una entidad (identificable o no identificable, hipotética o real, abstracta o concreta).

En primer lugar, se nos recuerda que a la hora de obtener éxito durante la comunicación es esencial el acuerdo tácito que las interlocutoras o los interlocutores establecen en relación con el objeto del que están hablando, conseguido gracias a la referencia. Pero para ello, cada hablante ha de asegurarse que su oyente puede acceder de manera inequívoca al mismo objeto que este tiene en mente durante el discurso, esto es, que el referente es accesible sin confusión alguna por la persona oyente. Ahora bien, Radden y Dirven (2007) se plantean cómo solucionar el fenómeno de la referencialidad, esto es, cómo podemos hablar sobre las cosas —reales o imaginarias— cuando carecemos de un nombre para cada una de ellas (pues necesitaríamos billones de nombres propios para poder cubrirlo todo). Este problema se resuelve con la utilización de los *grounding elements* o elementos de anclaje o actualizadores, capaces de anclar o fijar un determinado ejemplo concreto dentro del discurso, de tal manera que lo convierte en accesible para cada oyente.

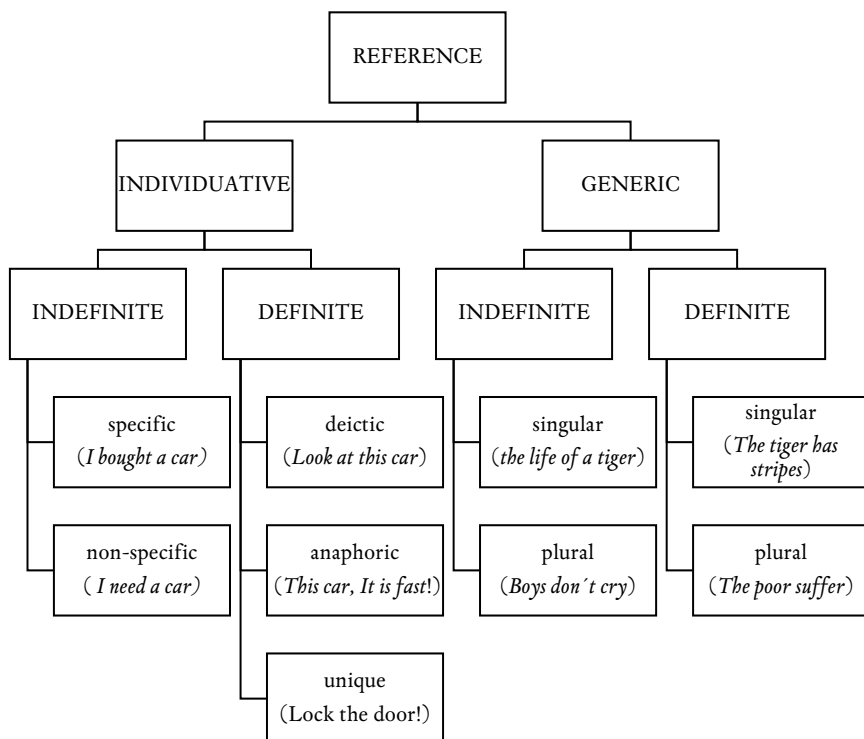
Los autores diferencian dos tipos de referencialidad: por un lado la referencia individuativa, donde un ejemplo individuativo no se restringe a una representación particular sino que puede significar un número de representaciones seleccionados con fines referenciales que utilizamos cuando se habla de cosas que están ocurriendo, han ocurrido o podrían ocurrir (Radden y Dirven, 2007: 90); el otro tipo de referencialidad sería la referencia genérica, utilizada para hablar de una clase como una totalidad, y de la que hacemos uso cuando hablamos generalmente sobre las cosas que percibimos como estructuradas y verdaderas (Ibidem, 2007: 90). De los dos tipos de referencialidad mencionados por Radden y Dirven, la referencia genérica se aplica de manera metonímica a través de uno o varios elementos de una clase. Los autores diferencian cuatro tipos de referencia genérica: *a* si tomamos un elemento singular como representativo; \emptyset si la referencia es la clase virtual a la que pertenecen si se trata de nombres continuos, o si hacemos referencia a cantidades indeterminadas si se tratan de nombres continuos o discontinuos plurales; *the* si atendemos a un elemento prototípico distintivo de una clase; *the* si hacemos referencia a elementos o propiedades prominentes (Radden y Dirven, 2007: 111).

Por otra parte, tanto la referencia individuativa como la genérica estarían a su vez subdivididas en referencias indefinidas o definidas. En primer lugar, las referencias indefinidas señalan un elemento o elementos particulares de un conjunto. Estos pueden a su vez ser referencias específicas (típicamente utilizadas para la introducción de un nuevo ejemplo que selecciona un referente de entre muchas posibilidades o referencias) no-específicas (referencias que tienen únicamente una realidad imaginaria o virtual) (Radden y Dirven, 2007: 94). Se puede ver claramente la diferencia existente entre *necesito un coche* (donde la referencia indefinida es no específica) y *me he comprado un coche* (donde la referencia indefinida es específica). En segundo lugar,

las referencias definidas se aplican a los casos en los que el referente es positivamente accesible para oyente y hablante de manera unívoca, esto es, se aplica a un ejemplar individual de un objeto. Para que cada hablante pueda asumir sin ninguna duda que el ejemplar del que se habla es accesible y definido para cualquier oyente, tiene que cumplir con tres condiciones que así lo permitan: el referente debe ser accesible dentro de la situación discursiva presente (referencia deíctica), o puede ser evocada de alguna manera en el discurso actual (referencias discursivas anafóricas, catafóricas o endofóricas), o es parte del conocimiento consabido dentro del marco socio-cultural (ya sea porque puede ser inferido de manera unívoca o porque no estamos tan interesados en la identificación del referente sino en su única función o rol establecido dentro de un cierto marco socio-cultural: ir al zoo, coger el autobús, leer el periódico hacen referencia respectivamente a la institución, al marco del transporte público o al marco de los medios de comunicación, en cada uno de los casos únicos).

A modo de síntesis, en la tabla 12 se pueden constatar las diferentes operaciones que se pueden realizar con el determinante artículo en inglés desde el modelo de Radden y Dirven (2007).

Tabla 12. Esquema operativo del artículo en inglés (Radden y Dirven, 2007: 111)



5.3.1.3 *Modelo operativo de Castañeda y Chamorro*

De especial interés nos resulta la investigación de Alejandro Castañeda y María Dolores Chamorro (2014: 180-198) y Castañeda (2023), ya que, junto con la de Ruiz Campillo (1998) y la de Montero (2014b, 2019), son las únicas sistematizaciones operacionales del artículo en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva.

En la misma línea de Langacker (1991), Castañeda y Chamorro entienden que los sintagmas nominales poseen la capacidad de designar o bien tipos de cosas o bien ejemplares o casos específicos de dichas cosas. Dichos tipos pueden ser de carácter \pm genéricos o \pm específicos, cuya especificación vendrá determinada por el carácter \pm complejo del sintagma. En el caso del artículo (que estaría dentro de las operaciones de determinación, esto es, cuantificación, selección y situación), las operaciones de determinación⁸⁸ que puedan sufrir afectan a la extensión de un signo. Según los autores, el artículo definido estaría en la clasificación que ellos proponen como una determinación de tipo localizador o situador, puesto que remite a los participantes del discurso en tanto que «designa y localiza un objeto como el único identificable para los interlocutores entre todos los demás» (Castañeda y Chamorro, 2014: 183). Por lo tanto, en el momento en el que el sustantivo viene acompañado por un artículo, el sustantivo pierde el carácter de categoría abstracta o de predicado constitutivo de propiedades, para adoptar una nueva condición referencial, imponiendo su perfil al conjunto.

5.3.1.3.1 *El artículo cero*

Por lo que respecta a la ausencia del artículo, Castañeda y Chamorro (2014: 189-191) entienden como valor prototípico la designación genérica que refiere a un tipo o clase de cosas frente a un caso específico o ejemplar. La preferencia de nombres escuetos⁸⁹ en una clase de predicados frente a los nombres determinados se debe esencialmente a su valor esencial de designación genérica, como se puede ver en los siguientes predicados.

88 Castañeda y Chamorro (2014: 182) definen la *determinación* como aquello que permite que «los sustantivos pasen de significar tipos o rasgos abstractos a denotar cosas en el discurso, informando, además, de qué o de cuántas cosas, pertenecientes a la clase representada por el sustantivo, son denotadas». Dentro de las operaciones de determinación, diferencian la cuantificación (la numerabilidad definida o no de los objetos denotados por un signo), la selección (la referencialidad de un objeto en contraste con el resto de los miembros del conjunto al que pertenecen) y la situación (referencia a uno o más objetos ubicándolos en relación con las personas y los espacios del discurso), operaciones estas siempre llevadas a cabo por la clase gramatical de los determinantes, que pueden situarse en un plano particular o genérico.

89 Para este trabajo, se entienden los *nombres escuetos* como los nombres comunes (contables o no contables) que no tienen ni artículo ni determinante, y cuyo contenido semántico es de carácter abstracto.

- a) Cuando el referente se vincula a una actividad o situación estereotipada, en la que los sustantivos escuetos pasan a integrarse en un predicado complejo, cuyos verbos (por lo general con un significado impreciso o vago) se enriquecen y precisan semánticamente⁹⁰. En los ejemplos ofrecidos por los autores (Castañeda y Chamorro, 2014: 189-190) que aparecen a continuación, siempre la referencia es virtual, de ninguna de las maneras accesible dentro de nuestra realidad concreta.

1. ¿Tienes marido?
2. Tienes hijos.
3. Tienes coche.
4. Voy a teatro/piscina.

En el ejemplo 4, se entiende que *ir a teatro* no responde a una acción que tiene un referente concreto y accesible por interlocutoras o interlocutores (como sería el caso de *ir al teatro* o *ir a la piscina*) sino que hace referencia a una acción rutinaria que la interlocutora o el interlocutor sabe o puede intuir que llevamos un tiempo frecuentando clases de teatro o clases de piscina con cierta regularidad.

- b) Cuando no nos interesa determinar la cantidad de las cosas que concebimos como cuantificadas y que, en relación con la naturaleza del nombre, irá en singular si se trata de nombre no contable (ejemplo 5) y en plural si se trata de nombre contable (ejemplo 6).

5. ¿Tienes sal?
6. Se venden apartamentos.

- c) En las oraciones atributivas, cuando los verbos copulativos identifican la clase o la categoría a la que el individuo pertenece, esto es, todos aquellos aspectos que nos clasifican o nos identifican dentro de una clase o tipo de individuos (ejemplo 7). Pero aquí se debería ser especialmente cauto en la fase del procesamiento del *input* puesto que en este uso confluyen diferentes aspectos (como la construcción valorativa o evaluativa del

90 En muchas ocasiones se puede hablar no de dos unidades léxicas sino de una sola unidad léxica, pasando a funcionar como una colocación. En ejemplos como *tener coche* no nos interesa tanto el coche como el hecho de saber si está motorizado o no, o a la pregunta de *¿tienes marido?* no se pregunta por una persona concreta sino por tu situación civil. Lo mismo ocurriría en ejemplos como *tener sed/hambre/frío* o *dar pena/miedo/vergüenza* donde se puede ver que en estos casos se trata de verbos ya desamentizados que forman con el sustantivo escueto colocaciones con una única unidad léxica. Véase el apartado 3.4 para una explicación pormenorizada sobre la semántica del verbo en relación con la selección de predicados.

español en el caso 8, o la alternancia de oraciones que presentan o bien el valor esencial o se presenta un ejemplar del grupo designado como en 9, que convierten a esta función en opaca frente al valor esencial que introduce el nombre escueto.

7. Soy profesora/comunista/atea/mujer/española.
8. Soy una profesora maravillosa/Solo soy una profesora.
9. Es amigo de mi padre/es un amigo de mi padre.

5.3.1.3.2 El artículo definido

Según Chamorro y Castañeda (2014), el artículo definido en primera instancia permite acceder y ubicar una entidad única como identificable de manera unívoca por interlocutoras o interlocutores entre todas las que pertenecen al nombre. Y cada oyente es capaz de acceder a dicha información por las siguientes razones que proponen los autores (2014: 191-193) por las siguientes razones.

- a) Porque la situación deíctica de la comunicación le proporciona los datos necesarios para que pueda reconocerlo de manera unívoca.

10. Cierra la Ventana.

- b) Porque puede recuperar el referente mencionado anteriormente en el discurso (valor anafórico).

11. Por fin llegó el café que pedí hace siglos.

- c) Porque identifica como única el referente por el conocimiento general del mundo.

12. La puerta de Alcalá está en Madrid.

- d) Porque el nombre ha sido modificado limitando una interpretación que no sea unívoca.

13. Esta es la pulsera que estuve buscando la semana pasada.

- e) Porque el referente es un componente constitutivo de otro referente aparecido anteriormente.

14. La casa tiene el tejado en mal estado.

Consecuencia directa del valor de unicidad que tienen en común todos los casos expuestos anteriormente es que los sintagmas nominales en

plural hacen referencia a todos y cada uno de los objetos pertenecientes a un conjunto, y designan no solo a los ejemplares individualmente sino también a la clase, introduciendo así un valor genérico (ejemplos 15-17). Asimismo, este valor genérico pueden igualmente tenerlo sintagmas nominales en singular (ejemplo 18-19)⁹¹.

15. Me encantan los animales.
16. Los elefantes son animales paquidermos.
17. Los perros son fieles amigos.
18. El perro es un fiel amigo del ser humano.

5.3.1.3.3 *El artículo indefinido*

Por lo que respecta a la presencia del artículo indefinido, Chamorro y Castañeda (2014: 193-216) presentan como valor prototípico el valor de indefinitud, entendido este como la ausencia total de identificación de ninguna entidad que se encuentra en la situación de habla o en el universo de conocimiento compartido por interlocutoras o interlocutores. Dicha imposibilidad de designar un referente de manera inequívoca para que cada oyente pueda identificar el objeto de entre todos los demás tiene un claro impacto en sus usos esenciales: bien puede tener un uso genérico en el que aluda a un ejemplar representativo de una clase (ejemplo 19) bien a un ejemplar cualquiera de la clase (ejemplo 20) o un ejemplar específico pero no identificable (ejemplo 21).

19. Un ordenador es un instrumento imprescindible de trabajo.
20. Necesito un ordenador nuevo porque el mío ha dejado de funcionar.
21. Acabo de ver un ordenador tirado en medio de la basura.

Dicha imposibilidad de identificar permite su uso en el discurso a la hora de presentar en el discurso entidades por primera vez, que al mencionar por segunda vez en el discurso hace que las entidades se conviertan en identificables, y por tanto demanden el artículo definido (ejemplo 22).

22. Ayer compré un reloj y unas botas. El reloj me costó 120 € y las botas 95 €.

91 Castañeda y Chamorro (2014: 192) llaman la atención sobre el valor genérico del artículo como portador de errores para aprendientes de ELE debido a interferencias o con su lengua materna o con otras lenguas. En el caso del inglés, un ejemplo como el 15 o el 17 nunca llevaría artículo ya que el valor genérico se expresa con ausencia de artículo (ejemplos 15a y 17a).

15a. *I love animals.*

17a. *Dogs are faithful friends.*

En cuanto al artículo indefinido en plural, el uso aludido anteriormente en cuanto a su alusión a ejemplares de un tipo o clase no identificables por la persona oyente, puede en ocasiones intercambiarse con el uso de algunos/as (cuyo valor es eminentemente partitivo, esto es, es parte de un conjunto que ha de prefigurar previamente del que designa varias entidades) sin diferencias significativas relevantes puesto que se ha neutralizado la especificidad de cada cuantificador (ejemplo 23). Pero no ocurre lo mismo cuando queda patente el valor partitivo de un conjunto de entidades ya identificadas (ejemplo 24) o cuando no se hace referencia a un conjunto previamente establecido y por lo tanto se necesita mencionar por primera vez en el discurso a la entidad referida (ejemplo 25).

23. He llamado a algunos/unos amigos para salir por la noche.

24. *Unos hombres tienen problemas con la violencia/Algunos hombres tienen problemas con la violencia.

25. *Algunas profesoras han escrito un libro sobre morfosintaxis/Unas profesoras han escrito un libro sobre morfosintaxis.

5.3.1.3.4 *Didactización del artículo: modelo operativo*

A modo de colofón, Castañeda y Chamorro (2014: 196-198) presentan una didactización del artículo en la tabla 13, donde se disponen los valores básicos del artículo, cuadro este que nos resulta de especial interés para la posible secuenciación didáctica y de procesamiento de *input* al que se dedica en el capítulo 6. Asimismo, los autores proponen en cuanto a la secuenciación didáctica atender siempre a la toma de conciencia de las consecuencias significativas del uso de cada uno de ellos y la importancia del contexto en la elección de una u otra forma a la hora de diseñar los materiales. Para ellos es imprescindible centrarse, en primer lugar, en tres aspectos importantes: la diferencia entre identificable como único o no identificable como único, familiarizar a cada aprendiente con los predicados que no requieren determinante, y presentar contextos conflictivos de presencia/ausencia de determinante en el que tome decisiones significativas. Una vez presentados y contextualizados los valores básicos en entornos problemáticos es cuando serán presentados nuevos valores como los contextos valorativos (*Eres un sol*), usos enfáticos (*lo tonta que eres, las botas que tiene*) o cuestiones estilísticas asociadas a la presencia/ausencia de determinante, entre otros (Castañeda y Chamorro, 2014: 199-202).

Tabla 13. Cuadro operativo del artículo (Castañeda y Chamorro, 2014: 196-198)

I. Oposición un/el	II. Contextos Genéricos: el/los/un	III. Artículo Ø
<p>UN</p> <p>Hablamos de algo que no podemos o no queremos identificar como único en el contexto.</p> <p>-¿Me das un vaso?</p> <p>-Viene un autobús.</p>	<p>UN</p> <p>Hablamos en general de un individuo cualquiera como representante típico de una clase.</p> <p>-Un perro es un animal doméstico.</p>	<p>Utilizamos el artículo Ø para hablar de un tipo o una clase de cosa (en singular para nombres no contables y en plural para nombres contables).</p> <p>-Hoy comemos lentejas/sopa.</p>
<p>EL</p> <p>Hablamos de algo que podemos identificar como único en el contexto.</p> <p>-¿Me das el vaso?</p> <p>-Viene el autobús.</p>	<p>EL</p> <p>Hablamos en general de una clase o un tipo. Identificamos una categoría entre todas las demás.</p> <p>-El perro es un animal doméstico.</p>	<p>Detrás de un verbo</p> <p>a) Formando predicados complejos, con frecuencia al hablar de actividades estereotipadas:</p> <p>-Tengo marido e hijos.</p> <p>-Me das miedo.</p>
	<p>LOS</p> <p>Hablamos en general del conjunto de individuos de una clase o un tipo.</p> <p>-Los perros son animales domésticos.</p>	<p>b) Para hablar de tipos de cosas que concebimos como cuantificadas, pero de las que no interesa determinar la cantidad:</p> <p>-¿Tienes sal?</p> <p>-Compra manzanas.</p> <p>c) Con verbos copulativos, para hablar de profesión o de la relación entre personas que están identificadas en la conversación:</p> <p>-Bárbara es profesora.</p> <p>-Oscar y Rafa son hermanos.</p>
		<p>Detrás de una preposición</p> <p>Cuando hablamos de la forma en que se hace algo o del estado de algo:</p> <p>-Hoy voy a pie o en coche al trabajo.</p> <p>-El café con leche y sin azúcar.</p> <p>-La vajilla está hecha a mano.</p>

Asimismo, encontramos de especial interés para la adaptación pedagógica del modelo operativo la representación figurativa (figuras 14-16) realizadas por Castañeda (2023) para la introducción del valor deíctico del artículo para el nivel A2 según el Plan Curricular del Instituto.

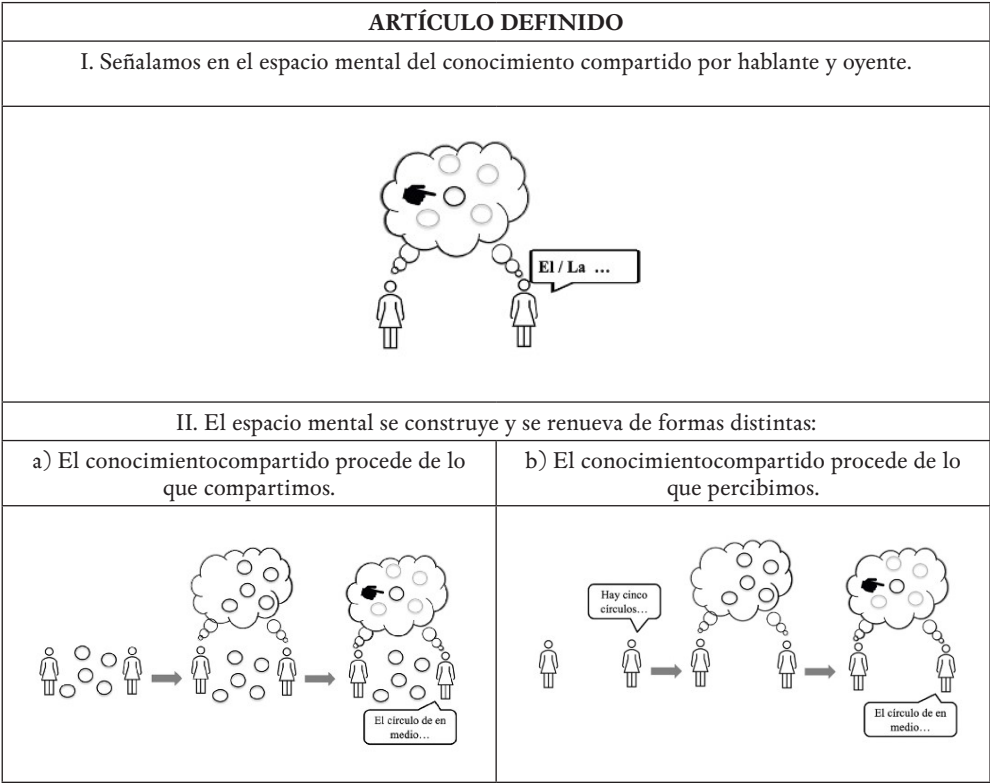


Figura 14. Secuencia de presentación del valor deíctico del artículo definido (Castañeda, 2023: 91)

5.3.1.4 Modelo operativo de Montero

En último lugar, se ha de mencionar la propuesta de Sonia Montero (2014b, 2019), significativa en tanto que presenta en su cuadro operativo el uso de cada tipo de expresión nominal asociado a un valor semántico, siguiendo el marco teórico Langacker (2008) y en la línea operativa de Radden y Dirven (2007) y de Castañeda y Chamorro (2014) y Castañeda (2023).

Para el artículo la/el/las/los, Montero (2019) propone como uno de los valores esenciales el valor de unicidad. Para la autora (2019: 81), funciona «como un cuantificador relativo de carácter inclusivo», puesto que las expresiones nominales con dicho

artículo aluden a un ejemplar, conjunto de ejemplares o cantidad delimitada referidos en el contexto como únicos, por lo que «la cantidad perfilada coincide con la cantidad base», como se puede observar en la figura 15.

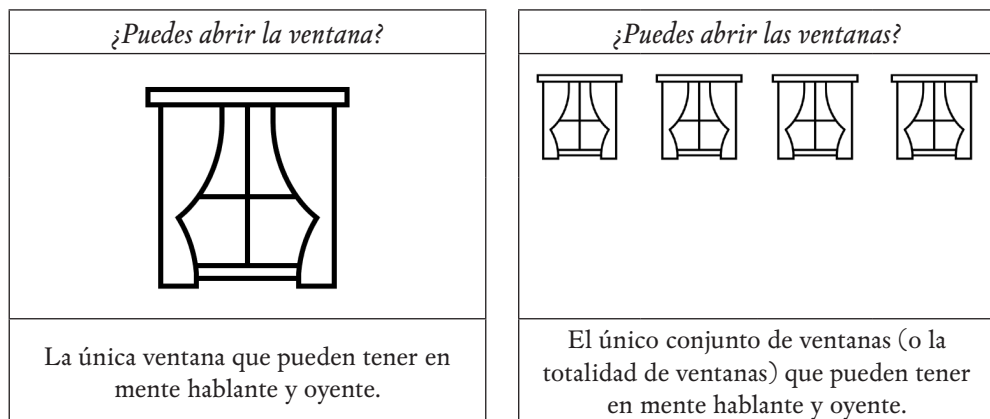


Figura 15. Representación del valor de unicidad como referencia inclusiva (Montero, 2019: 82)⁹²

En cuanto al valor genérico, se tratarían de «referencias inclusivas caracterizadas por la unidad del referente» en la que habría que distinguir el singular (como en *El elefante es un animal paquidermo*, donde *elefante* hace referencia a la clase como entidad abstracta) del plural (como en *Los elefantes son animales paquidermos*, donde *elefantes* refiere al conjunto total de ejemplares (Montero, 2019: 83).

Por lo que respecta al artículo indefinido, para Montero (2019: 85) es concluyente la ausencia de unicidad, que se cifra, como ya subrayó Langacker (2008), en la ausencia de condiciones contextuales, preposicionales o sintagmáticas que pudieran servir a las personas interlocutoras acceder a un referente compartido por ambos como ejemplar o ejemplares únicos en el contexto. Debida a esa ausencia de unicidad, el artículo indefinido implica una referencia exclusiva, donde las formas singulares conforman referencias partitivas (como en *Dame una cuchara de las de la mesa*). En esta referencia partitiva, el artículo indefinido en singular podría compartir coincidencias con algún/a (como en *Dame alguna cuchara de las de la mesa*), aunque su diferencia la encontramos en que mientras el indefinido «singulariza de manera inequívoca», algún/a singulariza, pero de una manera más ambigua. En la figura 16 podemos entender claramente como, aunque en ambos casos, el ejemplo no hace referencia a ejemplares identificados (que Montero marca con línea discontinua en la representación gráfica), con el indefinido se remite a un solo ejemplar (a uno de

92 El diseño es nuestro.

los lobos de la manada), mientras que con algún/a se hace referencia a una cantidad de ejemplares vaga.














¿Mataste a <i>un</i> lobo?			¿Mataste a <i>algún</i> lobo?			
						
						
Un lobo (no necesariamente identificado) extraído de una totalidad limitada.			Una totalidad de lobos cercana a 1 (Desde 0 a +1) extraída de una totalidad delimitada.			

Figura 16. Representación de la referencia partitiva de un/a y algún/a (Montero, 2019: 86)⁹³

Las formas en plural del indefinido tienen como referencia exclusiva un conjunto unitario conformado por una cantidad de ejemplares indeterminada (como en *Querría unos plátanos*).

En lo que atañe al artículo Ø en nombres plurales y continuos escuetos, conforman expresiones nominales que hacen referencia a cantidades indeterminadas, pero en este caso «suponen referencias exclusivas de carácter partitivo que remiten a cantidades extraídas de una totalidad delimitada que, por defecto, coincide con la totalidad de la clase.» (Montero, 2019: 89). A diferencia de lo que pudiera ocurrir con las expresiones genéricas introducidas por el artículo definido, en el caso del artículo Ø en plurales y continuos escuetos, son siempre expresiones partitivas de cantidades indeterminadas, como se ilustra en la figura 17.

93 El diseño es nuestro.

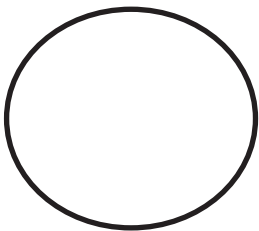
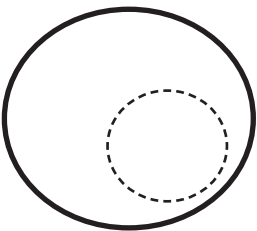
Expresión genérica (referencia inclusiva)	Cantidad indeterminada (referencia exclusiva)
<i>El dinero lo pervierte todo.</i>	<i>¿Tienes dinero?</i>
	

Figura 17. Representación del contraste entre expresiones genéricas y expresiones de cantidades indeterminadas (Montero, 2019: 90)

Por último, destacamos en la siguiente tabla los valores esenciales que la autora seleccionó para un modelo operativo de la enseñanza del artículo, que correspondería a los niveles A1-A2.

Tabla 14. Modelo operativo del artículo para A1/A2 según Montero (2014b, 2019)

El/la/los/las	Un/una/unos/unas	Ø
EXPRESIÓN ESPECÍFICA: VALOR DE UNICIDAD <i>-Me gusta la cerveza</i> (hablo de la cerveza que me estoy tomando en estos momentos) <i>-Los pingüinos necesitan temperaturas muy bajas</i> (hablo de los pingüinos del zoo de mi ciudad, un conjunto específico) <i>-Me gusta ir a la playa</i> (me refiero a una playa concreta)	EXPRESIÓN DE UNIDAD CON: a) Nombres contables singular: <i>-Necesitamos una piña</i> b) Nombres que designan parejas: <i>-Necesito unas gafas, unos zapatos, unos pantalones y unas tijeras.</i>	EXPRESA CANTIDAD INDETERMINADA CON: a) Nombres incontables: <i>-En la playa hay arena</i> b) Nombres plurales contables <i>-Hay coches en el mar</i> *En sintagmas preposicionales, a veces no expresa cantidad indeterminada sino que equivale a un adjetivo: <i>-Pendientes de oro = pendientes dorados</i> <i>-Juego de niños = juegos infantiles</i>
EXPRESIÓN GENÉRICA <i>-Me gusta la cerveza</i> (en general) <i>-Los pingüinos necesitan temperaturas muy bajas</i> (en general aludo a todos y cada uno de los pingüinos) <i>-Me gusta ir a la playa</i> (en general a la clase de lugar llamado playa)	EXPRESIÓN DE CANTIDAD INDETERMINADA <i>-Querría unos plátanos.</i> EXPRESIÓN PARTITIVA <i>-Dame una cuchara de las de la mesa.</i>	*Los nombres que expresan cantidad indeterminada normalmente no funcionan como sujetos.

Está claro que el cuadro, al haber sido diseñado para un grupo meta específico de aprendientes (A1-A2) deja fuera algunos de los valores esenciales. Lo que nos parece destacable son los aspectos significativos a los que Montero (2014b: 200) dirige la atención de la adquisición del artículo en los primeros niveles, esto es, el contraste de los nombres escuetos para expresar cantidades indeterminadas y las expresiones genéricas en los nombres con el artículo *el*. Asimismo, se destacan igualmente los contrastes entre expresiones de carácter genérico y específico con el artículo *el* o el contraste de nombres continuos y discontinuos en relación con la expresión de cantidad indeterminada o la relación del concepto de cantidad con el artículo *un*.

Lo que sí nos parece absolutamente relevante de la propuesta de Montero (2014b, 2019) es la interpretación en su modelo de lo que Langacker (1991, 2008) denominó «proceso de instanciación» en relación con la delimitación cuantitativa y con la referencialidad inclusiva/exclusiva.

5.4 Conclusiones

A lo largo de este capítulo se han presentado los diferentes aspectos de la gramática cognitiva que se tendrán en cuenta en el capítulo 6, esto es, en la instrucción de procesamiento en la enseñanza significativa del artículo en español. La gramática operativa ofrece un modelo de lengua más preciso, sistemático y completo gracias a los modelos operativos mencionados, que recogen en mayor o menor medida los aspectos más relevantes y los valores esenciales para la adquisición significativa del artículo en español. Asimismo, la propuesta operativa para una enseñanza significativa del artículo en español (figura 18), además de enmarcarse dentro de los principios de la GC, se rige por el modelo operativo de Ruiz Campillo (1998, 1999a, 1999b, 2006, 2008, 2014) por su capacidad de ofrecer una valoración básica y unívoca de cada una de las formas del artículo, y de esta manera dotar de capacidad explicativa y predictiva a la instrucción gramatical. Esto les permitirá operar con un solo significado básico y permanente de forma reflexiva, consciente y siempre justificada por una lógica de naturaleza representacional.

Son de especial interés los valores prototípicos y extendidos del modelo de Montero (2014b) en los primeros estadios de adquisición, combinados con los modelos de Radden y Dirven (2007), de Castañeda y Chamorro (2014), Montero (2019) y Castañeda (2023) en los niveles superiores (B1, B2 y C1), siempre desde los valores esquemáticos que propone el modelo de Ruiz Campillo (1998) para explicar significativamente el artículo en español. Desde esta perspectiva, la enseñanza significativa del artículo se desarrolla con un mínimo de valores de operación prototípicos, en

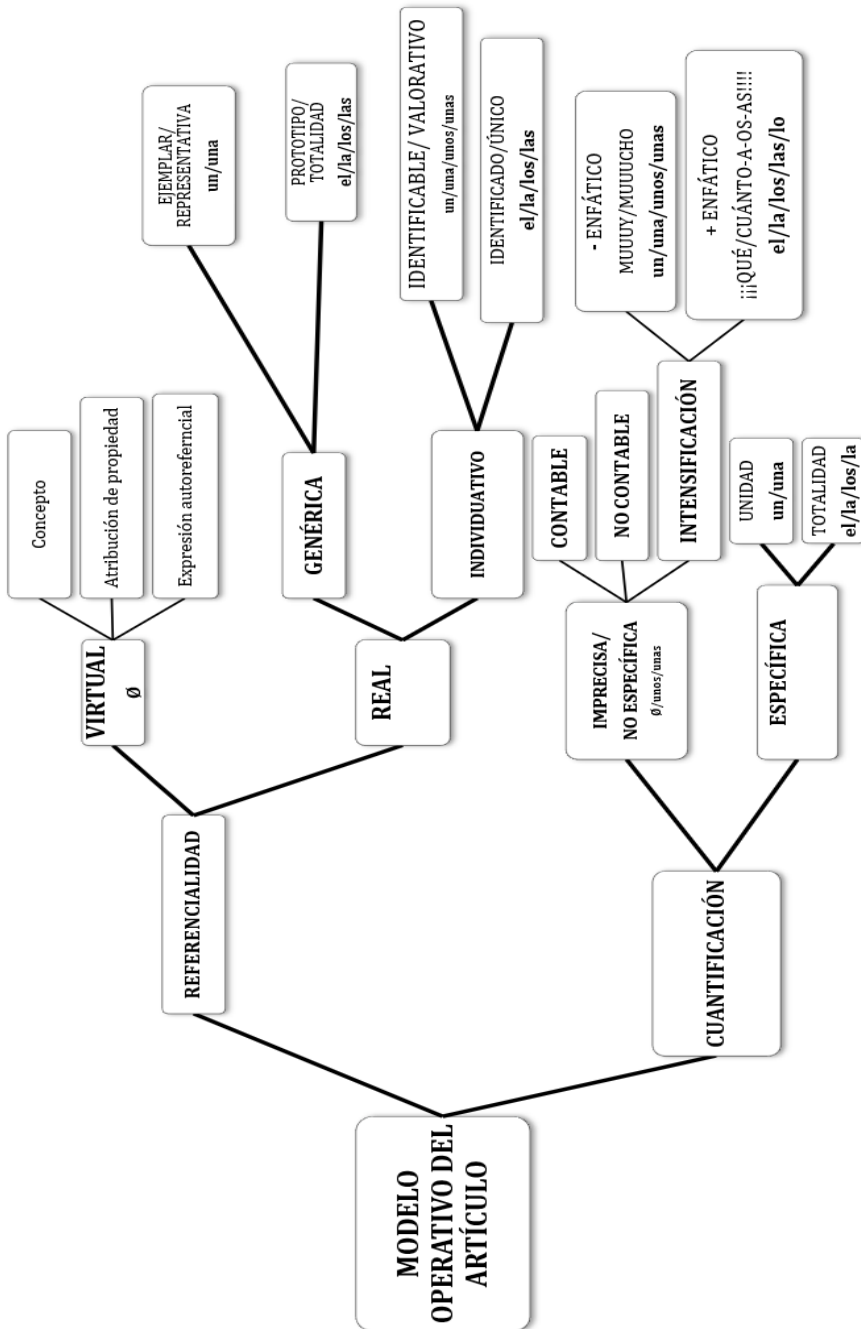


Figura 18. Modelo operativo del artículo en español (elaboración propia)

nuestro caso las operaciones de determinación de cuantificación y referencialidad (selección y situación) que tanto en los planos particulares como en los genéricos planteaban Castañeda y Chamorro (2014), y que les permitan producir un número ilimitado de enunciados con un número limitado de directrices.

Desde el modelo combinado propuesto en esta investigación, las construcciones gramaticales en general y adquisición significativa del artículo en particular adquieren un significado basado en el uso que cualquier hablante (nativo o no) hace de ellas, siendo plenamente consciente de su elección y no siguiendo una serie de principios normativos basados en morfología y sintaxis, puesto que con una instrucción adecuada, el aprendizaje del uso se ancla en comprender los «giros» semánticos necesarios, lo cual es mucho más natural que la mera memorización (Langacker, 2008: 72).

6. La instrucción gramatical del artículo en la adquisición de segundas lenguas

Hasta ahora se han analizado los diferentes aspectos esenciales para el posterior diseño de una instrucción formal que sea lo más efectiva posible para el aprendizaje significativo del artículo del español para aprendientes. En el capítulo 2 ya se planteaba como cuestión esencial la necesidad de una instrucción explícita que fuera capaz de ayudar a realizar conexiones de forma y significado, puesto que numerosas investigaciones (Doughty, 2003, 2004; Cadierno, 1995; VanPatten y Cadierno, 1993; Ellis, 2001, entre otros) ya han dejado clara la efectividad de la instrucción explícita para la evaluación posterior a la instrucción del aprendizaje de formas gramaticales. En este capítulo, partiendo de la metodología de la instrucción de procesamiento de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) y de la enseñanza significativa del artículo desde la gramática cognitiva (Ruiz Campillo, 1998; Montero, 2014b, 2019; Radden y Dirven, 2007; Castañeda y Chamorro, 2014; Castañeda, 2023), se propone un modelo de instrucción explícita con actividades estructuradas de interpretación y producción para la práctica necesaria en el aula de ELE, con el objetivo de didactizar y presentar el modelo operativo del artículo en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva descrito en el capítulo anterior.

6.1 Instrucción o atención enfocada en la forma

A finales de los años 80 fue Long el primero en utilizar el término *foco* en la forma⁹⁴ (Long, 1998; Doughty y Williams, 1998). A pesar del éxito que había obtenido la adquisición natural en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas en la enseñanza dentro del aula de una lengua extranjera⁹⁵ dentro del enfoque comunicativo, la gramática había perdido espacio en aras de una enseñanza lo más comunicativa posible, lo que revirtió

94 La expresión atención o foco en la forma (en inglés, *focus on form*) se empieza a utilizar a finales del siglo XX, en el marco de los modelos comunicativos e interaccionistas de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas. Se trata de un procedimiento de uso de la lengua en el aula, donde «los aprendientes y el profesor, sin dejar de prestar atención al contenido de los enunciados y textos que producen o interpretan, atienden también a rasgos formales (gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.), con el fin de favorecer el progreso en el aprendizaje» (Martín Peris, 2008: 28). En dicho procedimiento se postula lo importante de dirigir la atención «a aspectos formales del caudal lingüístico o aducto, para que determinados rasgos de éste sean percibidos e interiorizados por el aprendiente» (Martín Peris, 2008: 28). Véase Long (1998) y Doughty y Williams (1998) para una revisión pormenorizada.

95 No hay que olvidar el impacto de la Hipótesis del Input de Krashen (1985) que había tenido dentro del aula y dentro de la enseñanza de una lengua extranjera. Véase Capítulo 2 para más información.

en la búsqueda de una instrucción explícita que pudiera facilitar el proceso de adquisición de aquellas estructuras más complejas para aquellas o aquellos aprendientes que no terminaban de reconocer o aprender desde el enfoque comunicativo. Lo que Long y Robinson (1998) plantearon fue la necesidad de reconducir la instrucción en aquellos aspectos en los que solo el *input* de la L2 no había sido lo suficientemente comprensible, esto es, hay que atraer su atención «*to mismatches between input and output that [...] can induce noticing of the kinds of forms for which a pure diet of comprehensible input will not suffice*» (Long y Robinson, 1998: 23). La propuesta de estos dos autores supone un distanciamiento del enfoque tradicional que se le había otorgado a la instrucción gramatical hasta ese momento, puesto que ahora es imprescindible que antes de poner el énfasis y la atención en los aspectos gramaticales, tiene que existir una actividad con significado. Long y Robinson (1998) definen entonces el foco en la forma como «*an occasional shift of attention to linguistic code features –by the teachers and/or one or more students– triggered by perceived problems with comprehension or production*» (1998: 23). Con el foco en la forma «se establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística [...] [que] permite así un procesamiento basado más en percepción y en comprensión, y menos en memorización» (Llopis García, 2009: 8). Lo importante ahora es que se trabaje con un *input* manipulado que destaque las formas lingüísticas más difíciles para su correcta adquisición, y para ello se dirigirá la atención a dichas estructuras⁹⁶.

Cuando cualquier aprendiente ha de enfrentarse al aprendizaje de una L2, operan sinérgicamente un doble modo de procesar en parte abstracto y en parte basado en ejemplos. Este doble modo de procesamiento se complementa y combina entre sí, aunque resulta más económico en términos de gasto de energía el procesamiento léxico, puesto que este permite dedicar la sobrante energía a actividades metacognitivas de valoración, establecimiento de metas, actualización continua de propósitos, etc. (Alonso Raya y Martínez Gila, 1998: 326-327). Este doble modo de procesar, multirrepresentacional, está sustentado en la reestructuración de McLaughlin (1978), y se basa en la posibilidad de reconversión en ambos sentidos de las representaciones analíticas/sintácticas y sintéticas/léxicas en función de las exigencias de la tarea llevada a cabo. Alonso Raya y Martínez Gila (1998: 327) subrayan cómo «el conocimiento adquirido mediante el foco en la forma, que en nuestra perspectiva se extiende en un continuum desde el simple reconocimiento de una forma hasta la exposición más explícita de una regla, puede operativizarse y manifestarse espontáneamente en el discurso».

96 Se destaca aquí la revisión que Cadierno (2008) llevó a cabo en cuanto al tratamiento de la gramática en el aula de L2 en los últimos 30 años, cuya conclusión le lleva a destacar el foco en la forma como la mejor instrucción gramatical comprobada en el aula. Hay que remarcar entre sus argumentos el hecho de que mediante el foco en la forma se pueden unir la presentación de contextos comunicativos con las formas lingüísticas y sus significados, con lo que se favorece las conexiones entre forma y significado.

La adquisición del artículo es un tema complejo para las y los aprendientes eslovenos de español como L2 (y también con otras lenguas maternas que carecen de artículo, como han demostrado otras investigaciones)⁹⁷. Robinson y Ellis (2008) proponen como solución la toma de conciencia de que algunos aspectos de la L2 requieren que se dirija la atención a las formas lingüísticas (ya que el aprendizaje implícito no es suficiente) y el foco en la forma puede ser un buen instrumento para ello. Asimismo, el foco en la forma, al poner en relación constante significados y uso del lenguaje en contextos comunicativos, está más en consonancia con la perspectiva que plantea la lingüística cognitiva, puesto que la gramática cognitiva se centra ante todo en la relación inseparable entre forma y significado, ya que el lenguaje se representa como parte de nuestro sistema cognitivo general (Cadierno, 2008: 260-264).

Para la presente investigación se ha tenido en cuenta la Instrucción de Procesamiento de VanPatten (1993, 1994, 1996, 2002, 2004, 2007) y de Lee y VanPatten (2003) como operalización del foco en la forma⁹⁸, ya que esta metodología permite procesar las formas meta (en nuestro caso, el procesamiento del artículo en español) mediante actividades con *input* estructurado⁹⁹ y comprensible que impliquen la comprensión de las formas lingüísticas desde la conexión entre forma y significado, de tal manera que cada aprendiente fije su atención en aspectos formales que desde un aprendizaje implícito o desde una interacción comunicativa en tiempo real serían ignorados (Alonso Raya, 2004).

6.2 El procesamiento del *input*

Frente a la enseñanza gramatical tradicional basada en la producción¹⁰⁰, surgió la necesidad de desarrollar un nuevo tipo de enseñanza gramatical basada en el procesamiento del *input* que permitiera integrar los mecanismos y estrategias que cualquier aprendiente aplica cuando procesa la información de una L2, y que favoreciera

97 Entre otras, Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993), Muñoz Licerias (1992), Fernández López (1997), Lin (2003), Tarrés Chamorro (2003), Trenkić, (2004), Ionin, Ko y Wexler (2004), Žugelj (2005), Denst (2006), Ionin y Montrull (2009), Mayo y Hawkins (2009), Santiago Alonso (2009), Maldonado Martínez (2013), Zečević Krneta, (2016), Rubinjoni Strugar (2018) y Rodríguez García (2021).

98 Otros modelos teóricos utilizados en el foco en la forma son la Teoría de Adquisición de Destrezas de DeKeyser o la Hipótesis del Output de Swain. Para una revisión, véase Muñoz Licerias (1992).

99 Según VanPatten (1996), las actividades de *input* estructurado contienen fragmentos de discurso y enunciados que han sido intencionalmente manipulados para que sean portadores de significado, y así faciliten el procesamiento y la adquisición de una forma lingüística en concreto. Lee y VanPatten (2003) precisarán más tarde que «*we have structured the input so that grammatical form carries meaning and learners must attend to the form in order to complete the task*» (2003: 143).

100 Desde una perspectiva general, en la enseñanza tradicional de la gramática, cada aprendiente practica una determinada forma o estructura, y se le proporciona el *input* que necesita para la construcción de la representación mental de la estructura misma.

examinar la relación existente entre la forma en la que procesan el *input* y la adquisición de la L2. VanPatten (1992) es de los primeros expertos que intenta responder a los nuevos retos y necesidades de la enseñanza gramatical significativa, desligada de la enseñanza de la gramática tradicional.

Dentro del proceso de la adquisición de segundas lenguas en un contexto de instrucción, los elementos constructores esenciales de conocimiento de una interlengua son el *input*, ya que cada aprendiente accede a este para construir una representación mental de la gramática que están adquiriendo (VanPatten, 1996: 13). Ya Gass (1997) advirtió la importancia del *input* como constructo dentro de la adquisición de segundas lenguas, puesto que, como sostiene el autor, ningún individuo puede aprender una L2 sin exponerse a ningún tipo de *input*. De hecho, como asegura Gass (1997: 11), «*no model of second language acquisition does not avail itself of input in trying to explain how learners create second language grammars*». Lo esencial que debe darse para que la adquisición se produzca es exponerle a un *input* comprensible, puesto que «*all cases of successful first and second language acquisition are characterized by the availability of comprehensible input*» (Larsen-Freeman y Long, 1991: 142). Es decir, para que cada aprendiente sea capaz de asimilar *input* comprensible es necesario que tanto la forma lingüística como el significado sean detectados y ensamblados en la mente de cualquier hablante de tal manera que se lleve a cabo con éxito el procesamiento y la consiguiente comprensión de una forma lingüística, por lo que se pasa del *input* comprensible al *input*, que si lo procesa con éxito es capaz de convertirlo en *intake*, entendiéndolo como «*the linguistic data actually processed from the input and held in working memory for further processing*» (VanPatten, 1996: 7).

El modelo del procesamiento del *input* intentará, entonces, dar respuesta al modo y la causa por la que las formas lingüísticas se procesan, ya que se entiende que el procesamiento del *input* juega un papel especial en la formación y desarrollo del sistema lingüístico de cada aprendiente. Para VanPatten (2002: 757), el modelo del procesamiento del *input* es un modelo funcional independiente de la lengua que se esté aprendiendo o del contexto en el que se esté llevando a cabo dicho aprendizaje, cuyo foco principal está centrado en uno de los múltiples procesos que tienen lugar durante la adquisición de una lengua. En el mencionado modelo, lo que se intenta es explicar y seleccionar todas aquellas estrategias psicolingüísticas de las que se sirve cualquier aprendiente para realizar de manera eficiente las pertinentes conexiones entre forma lingüística y significado, de tal manera que pueda obtener el mayor *intake* a partir del *input* comprensible disponible.

VanPatten (1996) considera, pues, que el procesamiento del *input* tiene que investigar sobre las estrategias y los mecanismos que utilizan para hacer las conexiones

significado/forma lingüística, esto es, la transformación del *intake* desde el *input* comprensible o manipulado o estructurado al que cada aprendiente ha sido expuesto o expuesta durante el proceso de comprensión. VanPatten (1996: 8) define el procesamiento de instrucción como

an input-based, psycholinguistically motivated approach to focus on form. Unlike traditional instruction with an emphasis on rule learning and rule application during output activities, the purpose of processing instruction is to alter how learners process input and to encourage better form-meaning mapping that results in grammatically richer intake. This in turn should have a positive effect in the nature of the developing system.

En comparación con un acercamiento tradicional a la instrucción gramatical, la instrucción de procesamiento (esto es, la metodología derivada del modelo del procesamiento de *input*) es

an input-based approach to focus on form. Appropriate processing instruction activities [...] do not ask the learner to produce targeted grammatical items; instead, learners are pushed to attend to properties of the language during activities in which they hear or see language that expresses meaning. These activities contain “structures input” –purposefully manipulated sentences and discourse that carry meaning. During these activities, the learner is pushed to attend to particular features of language while listening or reading. Thus, attention to features in input becomes an integral part of the grammar acquisition process. Unlike traditional instruction then, Processing instruction is consistent with the input-based nature of acquisition. (VanPatten, 1996: 6)

A partir del siguiente esquema (figura 19), VanPatten (1996: 7) muestra los diferentes procesos que intervienen en la adquisición de segundas lenguas:

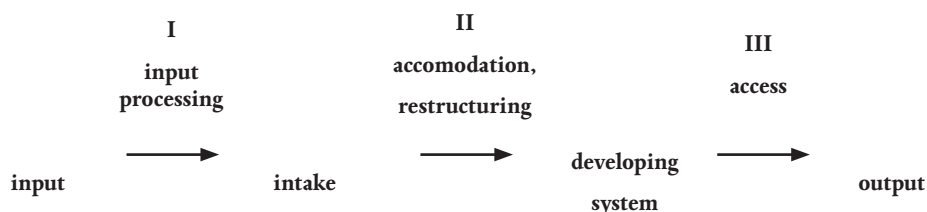


Figura 19. Fases de procesamiento en la adquisición de segundas lenguas (VanPatten y Cadierno, 1993: 226)

Como se puede advertir en la figura 19, el primer proceso de adquisición (I) se relaciona directamente con el procesamiento del *input* y representa la fase o estadio inicial en el que las y los aprendientes se exponen a un *input* comprensible y estructurado en la lengua meta, que mediante la comprensión y las conexiones pertinentes entre formas lingüísticas y significados puede derivarlo en *intake*. Desde este primer estadio, cada aprendiente percibe inicialmente una parte limitada del *input* lingüístico al que está expuesto a causa de las limitaciones de procesamiento. El *input* procesado pasa a formar parte de la memoria a corto plazo y se convierte en *input* apto para ser incorporado al sistema de desarrollo¹⁰¹ o interlengua (VanPatten, 1996, 2002, 2004). En la segunda fase del proceso (II), el *intake* se reestructura y acomoda dentro de lo que VanPatten (1996) denomina sistema de desarrollo, es decir, la interlengua se reestructura añadiendo nuevo conocimiento junto a la precisa reorganización del conocimiento anteriormente procesado. Los datos reestructurados y acomodados con éxito a la interlengua pasan a incorporarse a la memoria a largo plazo (VanPatten, 1996). Por lo que respecta a la tercera fase (III), se pueden apreciar aquí los distintos mecanismos con los que cualquier aprendiente ha de construir y trabajar en la producción de estructuras, esto es, aquí es donde su interlengua selecciona las formas que va a utilizar para la comunicación. Ahora bien, Cadierno (2010) matiza en esta tercera etapa que el hecho de que cada aprendiente «haya asimilado una determinada forma lingüística no garantiza que pueda producir dicha forma en todos los contextos» (Cadierno, 2010: 5).

En resumen, a partir de la figura 19 se puede percibir el cambio de perspectiva que el procesamiento del *input* plantea sobre la instrucción gramatical tradicional. Si la enseñanza tradicional fija su atención en la producción o el *output*, lo que VanPatten sostiene ahora es enfocarse en el tipo de *input* al que va a estar expuesto para su posterior procesamiento. Este tipo de enseñanza implica prestar atención especial al *input* proporcionado para que esta pueda construir la representación mental de la estructura que desea procesar y, en última instancia, adquirirla. Las metodologías dentro del procesamiento del *input* se centran, pues, en la manera en la que cualquier aprendiente procesa parte de este (*intake*) y lo incorpora a su interlengua utilizando una serie de estrategias psicolingüísticas.

No obstante, VanPatten (1996) entiende que si no se procesa todo el *input* al que se expone sino que selecciona ciertas partes (aunque sea inconscientemente), esto se

¹⁰¹ VanPatten (1996; 2003) describe el sistema de desarrollo como el conocimiento subyacente que de la LE tiene cada aprendiente, esto es, un sistema lingüístico implícito que ha ido desarrollando y construyendo en su proceso de aprendizaje de una LE. Se trata de un sistema en desarrollo que en adquisición de segundas lenguas se ha venido a llamar interlengua (o dialecto idiosincrático o sistema aproximado) por las fases sucesivas en la construcción de conocimiento. Véase el capítulo 2 para más información.

debe a que procesa de manera limitada, lo que significa que tanto su atención como los recursos de procesamiento que posee se encuentran restringidos de forma natural, con lo cual habrá que tenerlo en cuenta a la hora del diseño de las actividades para la instrucción del procesamiento de una forma meta. Alonso Raya (2004: 4-5) considera que la posibilidad de que se entienda el significado de un enunciado y de que se sea al mismo tiempo capaz de establecer conexiones entre el significado y cómo este ha sido codificado dependerá del realce de las formas lingüísticas en el *input*, así como de la «energía sobrante de la obtención de información que el alumno pueda dedicar a aspectos formales».

6.2.1 Los principios del procesamiento del *input* de VanPatten

Consecuencia directa de lo señalado en el apartado anterior es reconocer que existen formas lingüísticas más procesables que otras, que se relacionan directamente con las estrategias que intervienen en el procesamiento del *input*. Para entender dónde y por qué se enfocan en el *input*, qué estrategias son las esenciales a la hora de fijar las conexiones de forma y significado, y por qué realizan unas conexiones entre las formas lingüísticas y los significados antes que otras (Wong, 2004: 34 en Llopis García, 2009: 21), VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) propone una serie de principios referidos a las estrategias¹⁰² que intervienen en el procesamiento del *input* dentro de la adquisición de segundas lenguas.

6.2.1.1 Principio 1: Principio de la prioridad del significado¹⁰³

Cada aprendiente procesa el *input* por su significado antes que por su forma, esto es, fijará su atención antes en palabras contenido (como los sustantivos, verbos y adjetivos) que en otros aspectos del *input* (como puede ser la morfología verbal o los artículos), lo que en definitiva supone que los recursos de procesamiento dan prioridad a los aspectos léxicos sobre otros aspectos formales. Alonso Raya (2004: 4) entiende como consecuencia directa de este principio que los recursos dedicados a las operaciones computacionales llevadas a cabo durante la comunicación son limitadas, lo cual implica que si se sobrepasa su capacidad, se deteriorará el procesamiento.

102 VanPatten (1996: 10) entiende las estrategias o principios de procesamiento como aquellas estrategias de naturaleza psicolingüística que de manera inconsciente son utilizadas para vincular significado a los enunciados del *input*.

103 Al desarrollar los principios y subprincipios que VanPatten (1996, 2004, 2007) ha ido revisando y ampliando a lo largo de los años, se ha tenido en cuenta además, en parte, la clasificación que Llopis García (2009: 21-30) realiza de los principios de VanPatten en su trabajo, así como la clasificación de Alonso Raya (2004) y de Cadierno (2010).

6.2.1.1.1 Principio 1a: Preferencia por las palabras de contenido

Cada aprendiente dará prioridad a las palabras de contenido sobre las funcionales. Esto se debe a que fundamentalmente este tipo de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos...) son acústicamente más prominentes que las funcionales (como, por ejemplo, los artículos).

6.2.1.1.2 Principio 1b: Preferencia léxica

Cualquier aprendiente procesará los elementos con carga léxica antes que los gramaticales cuando ambos codifiquen la misma información semántica. VanPatten (2007) subraya que procesará las formas de mayor carga gramatical (entendiéndolas como marcadores gramaticales que forman parte de un elemento lingüístico que solo codifica forma y no significado) una vez hayan hecho las pertinentes conexiones entre forma y significado con las formas de carga léxica.

Para ejemplificar este principio, se puede observar que el artículo, al ser un marcador gramatical (según VanPatten, 2007), siempre va a ser procesado en segundo lugar. Si por ejemplo se tienen en cuenta los verbos terminativos o perfectivos como en *escribió el doctorado*, van a procesar antes *escribió* (acción terminada, cuya carga léxica les hace deducir que el argumento que vendrá después será un argumento limitado o restringido) que el artículo que precede a *doctorado* (que confirma que *doctorado* es un referente restringido y unívoco en este caso por el artículo *el*).

6.2.1.1.3 Principio 1c: Preferencia por los marcadores gramaticales con más información semántica y menor redundancia

Quienes aprenden una lengua procesarán antes marcadores gramaticales significativos¹⁰⁴ que los no significativos cuando ambos codifiquen la misma información semántica. Lo significativo de este principio es el hecho de que enfocan su atención en el primer elemento a la hora de procesar la información, puesto que entienden el siguiente elemento como redundante, ya que están codificando la misma información semántica.

Si se considera el siguiente ejemplo *Me bebí el café muy tarde*, se pueden identificar las marcas gramaticales *me bebí* (+ información semántica y – redundancia) y

¹⁰⁴ Este trabajo discrepa con la diferenciación que VanPatten (2007) plantea en este principio sobre marcadores gramaticales significativos y no significativos, porque en este trabajo se entiende que desde la perspectiva de la lingüística cognitiva todos los marcadores gramaticales tienen una carga semántica (ya sea mayor o menor). Llopis García (2009: 23) matiza este subprincipio y puntualiza que las y los aprendientes procesarán antes los marcadores gramaticales con mayor carga de significado, y luego los marcadores con menos significado.

el (– información semántica y + redundancia)¹⁰⁵. Procesará en primer lugar *me bebí* entendiendo que tal acción perfectiva se relaciona directamente con un argumento limitado, y la redundancia del artículo en segundo lugar en este caso no será percibido y, por lo tanto, será más dificultoso su procesamiento. Lo esencial para que una marca gramatical sea más procesable será su mayor información semántica y su menor redundancia.

6.2.1.1.4 Principio 1d: Dominio del significado sobre lo no significante

Relacionado con el subprincipio mencionado anteriormente, basa su planteamiento en el hecho de que cada aprendiente, ante la exposición a varias formas redundantes que codifiquen el mismo significado, procesará aquel que posea una mayor carga semántica.

6.2.1.2 Principio 2: Disponibilidad de recursos

Para que las y los aprendientes sean capaces de procesar las formas opacas con bajo valor comunicativo, tienen que ser capaces de procesar el contenido comunicativo con poco o ningún coste de atención. En este principio VanPatten (2002) asume la importancia de su capacidad memorística en el momento del procesamiento de *input* comprensible, puesto que los recursos en su memoria están disponibles para la fijación y procesamiento. En una posterior revisión¹⁰⁶ de VanPatten (2004), este entiende que, durante el procesamiento, cuando se realiza las conexiones entre forma y significado, es necesario no exponerles con demasiado *input*, por lo que «*fewer unknown words in the input string requires less processing of novel lexical items that in turn means releasing resources to process grammatical form*» (VanPatten, 2004: 12). Para facilitarle la comprensión general del mensaje, habrá que focalizar y hacer responsable del significado a la forma objeto de atención.

6.2.1.3 Principio 3: Principio del primer sustantivo

Cuquier aprendiente posee una estrategia a priori que le permite asignar el papel de sujeto o agente al primer nombre que localiza en un enunciado. VanPatten (2004), al tener en cuenta una de las estrategias universales de la mente humana, considera

¹⁰⁵ VanPatten (1996) sostiene que la mayor o menor significatividad de un marcador gramatical tiene relación con «*the relative contribution a form makes to the referential meaning of an utterance and is based on the presence or absence of two features*» (VanPatten, 1996: 24).

¹⁰⁶ VanPatten publica en 1996 la primera versión de los principios de procesamiento del input. A esta primera versión le seguirán tres actualizaciones o revisiones más (2002, 2004 y 2007).

para este principio esencial que procesarán antes el primer sustantivo o pronombre que aparezca en el enunciado como el sujeto agente y activo. VanPatten (2007: 122) matiza en su última revisión que, además de la universalidad de la estrategia planteada en el principio 3, ha de tenerse también en cuenta la transferencia de su L1, ya que «*learners begin acquisition with L1 parsing procedures*». Alonso Raya (2004: 7) establece como consecuencias derivadas de la transferencia/interferencia de su L1 según este principio, problemas con la adquisición del español en estructuras como por ejemplo la preposición *a* del complemento directo personal.

A pesar de lo anteriormente planteado, es cierto que el principio del primer sustantivo no es aplicable en todos los enunciados, por lo que VanPatten analiza en los siguientes subprincipios las situaciones en las que este principio no sería aplicable.

6.2.1.3.1 Principio 3a: Probabilidades de ocurrencia

En este caso, el principio del primer sustantivo puede verse superado si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia de los sucesos ofrecen datos suficientes para superar la primera impresión. Si se tiene en cuenta el siguiente ejemplo *Silvia fue levantada por un elefante*, cualquier aprendiente, basándose en su conocimiento del mundo, procesará *elefante* (aunque aparezca en posición final) como agente, puesto que entiende como menos probable que *Silvia* vaya a levantar en brazos a un *elefante*.

6.2.1.3.2 Principio 3b: Limitaciones de contexto

Quienes aprenden una lengua adoptarán otras estrategias de procesamiento para asignar papeles gramaticales solo después de que su sistema de desarrollo haya incorporado otras pistas (como, por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo).

6.2.1.4 Principio 4: La localización de los elementos dentro de la oración

Al aprender una lengua procesan antes lo que aparece en posición inicial o final sobre lo que aparece en posición media dentro del enunciado. Múltiples investigaciones¹⁰⁷ ya han demostrado sobradamente que un universal del procesamiento consiste en considerar que las posiciones inicial y final de un enunciado son más accesibles que las posiciones medias, por lo que las posiciones medias corren el riesgo de pasar inadvertidas a la hora de realizar las conexiones de forma y significado pertinentes.

107 VanPatten menciona, entre otras, las de Slobin (1985), VanPatten (1996), Barcroft y VanPatten (1997) y Rosa y O'Neill (1998) (en VanPatten, 2004: 13).

Es evidente que sin *input* no hay adquisición. Además, para procesar dicho *input* resulta necesario hacer uso de ciertos recursos mentales que le permitan a cada aprendiente acceder al significado del mensaje que lee o escucha. Para enriquecer el *intake*, habrá que manipular tanto el *input* como la atención de cualquier aprendiente creando actividades o fomentando estrategias para que la representación mental que adquiera sea la más cercana a la del nativo. Para ello será fundamental tener en cuenta los principios de procesamiento del *input* de VanPatten para entender dónde y por qué se enfocan en el *input*, qué estrategias son las esenciales a la hora de fijar las conexiones de forma y significado, y por qué realizan unas conexiones entre las formas lingüísticas y los significados antes que otras a la hora de diseñar las actividades con *input* estructurado dentro de la instrucción de procesamiento.

6.3 La instrucción de procesamiento

La aplicación metodológica del modelo del procesamiento del *input* en el aula de ELE es lo que ha pasado a denominarse *instrucción de procesamiento*. Dicha intervención pedagógica del modelo de procesamiento de *input* tiene como fundamento la psicolingüística y, como se ha visto anteriormente, se encuadra dentro de las metodologías del foco en la forma¹⁰⁸. Por ende, todo lo relacionado a los procesos de comprensión, deriva en el propósito último de una instrucción basada en el procesamiento del *input*, o lo que es lo mismo, en la instrucción de procesamiento.

VanPatten (1996) define la instrucción de procesamiento como «*a type of grammar instruction whose purpose is to affect the ways which learners attend to input data*» (VanPatten, 1996: 2). Según el autor, el *input* estructurado de la instrucción de procesamiento les permite ser capaces de alterar las estrategias de procesamiento erróneas de tal manera que puedan centrarse en la forma meta a adquirir.

Mediante este nuevo enfoque, lo importante es dirigir su atención a los datos gramaticales para que sean capaces de procesarlos. A la hora de diseñar y crear actividades de procesamiento de *input* habrá que privilegiar los datos gramaticales para cargarlos de valor comunicativo o significativo, en tanto que cualquier aprendiente tenga que atender el ítem gramatical al tiempo que procesa el significado y que no sea necesario que este produzca el ítem sino que establezca las adecuadas conexiones entre forma y significado (Lee y VanPatten, 2003).

108 Collentine (2004: 171) distingue en su trabajo las diferencias esenciales entre el foco en la forma y la instrucción de procesamiento, matizando que mientras que el foco en la forma manipula los elementos lingüísticos de la interlengua, la instrucción de procesamiento llama la atención sobre la cognición motivadora del desarrollo de su interlengua.

Como componentes básicos de la instrucción de procesamiento VanPatten (2002) plantea lo siguiente:

1. *Learners are given information about a linguistic form or structure.*
2. *Learners are informed about a particular Input Processing strategy that may negatively affect their picking up of the form or structure during the comprehension.*
3. *Learners are pushed to process the form or structure during activities with structured input: input that is manipulated in particular ways so that learners become dependent on form and structure to get meaning and/or to privilege the form or structure in the input so that learners have a better chance of attending to it.* (VanPatten, 2002: 764-765)

El procedimiento para la puesta en práctica de actividades con *input* estructurado deberá, entonces, ofrecer, en primer lugar, información explícita sobre la forma o estructura lingüística, siempre enmarcada en una explicación donde lo que se prima es la relación entre forma y significado. En segundo lugar, se les informará sobre la estrategia que puede afectar de manera negativa para la detección de datos que se llevan a cabo en la comprensión del *input*. Finalmente, se les motivará a que procesen la forma o estructura en cuestión a partir de las actividades de *input* estructurado diseñadas especialmente para la adquisición de una determinada forma o estructura lingüística, de tal manera que cualquier aprendiente dependa de dicha forma para obtener significado (VanPatten, 2002: 764).

6.3.1 Principios de las actividades de procesamiento de *input*

Lee y VanPatten (2003) establecen con precisión los principios que se han de tener en cuenta en el diseño de las actividades de procesamiento, y que ha pasado a llamarse el «decálogo de VanPatten». A continuación, se señalan los principios de las actividades de procesamiento de *input*:

1. Enseñar una sola cosa cada vez. Presentar una sola forma cada vez para enfocar la atención de cada aprendiente sobre la forma lingüística que se quiere enseñar. La actividad ha de intentar establecer una única relación entre forma y significado.
2. Mantener el significado siempre presente, evitando actividades basadas en ejercicios mecánicos sin atención al significado. Lo esencial es que quien aprende una L2 necesite prestar atención al significado del enunciado para poder resolver la actividad con éxito.

3. Respetar la secuencia de actividades que vayan del nivel de la oración al nivel del discurso, atendiendo de esta manera a la limitada capacidad de atención de los seres humanos en general que ya se mencionó en el principio 2 del procesamiento del *input*.
4. Extraer para las actividades tanto *input* oral como *input* escrito para abarcar diferentes estilos de aprendizaje.
5. Diseñar actividades que les hagan hacer algo con el *input* para que este se sienta involucrado en las actividades de forma activa, y de esta manera conseguir su atención para que procesen correctamente la gramática.
6. Mantener los principios de procesamiento psicolingüístico en mente (los 4 principios y sus correspondientes subprincipios del procesamiento del *input*).
7. La forma/función gramatical objeto de atención tiene que ser responsable de la comprensión del *input*. La comprensión del significado de los datos debe realizarse mediante el establecimiento de correspondencias fidedignas entre formas y significados para poder contribuir a la formación del sistema de desarrollo.
8. La actividad planteada tiene que poner de manifiesto la operatividad de la regla mediante una instrucción funcional reversible y fiable.
9. Las actividades deben tener una finalidad y una contextualización claras que han de usar muestras de lenguas verosímiles.

Por otra parte, Cadierno (2010: 9-10) señala que las actividades de procesamiento o de interpretación han de cumplir con tres objetivos fundamentales: permitirles que identifiquen lo más efectivo posible las relaciones entre forma y significado; asimismo, se han de realzar las formas gramaticales en el *input* para favorecer que adviertan en el *input* estructuras lingüísticas que de otra manera podrían pasar ignoradas o ser mal interpretadas; y finalmente, las actividades tienen que favorecer que lleven a cabo una «comparación cognitiva entre la manera en la que ellos interpretan las relaciones forma-significado en el *input* y la manera en que dichas relaciones se producen de forma correcta en la L2» (Cadierno, 2010: 10).

Finalmente, Collentine (2004: 178) considera que, tras el trabajo con actividades de *input* estructurado por parte de aprendientes, estas han de ser capaces de discriminar de manera eficiente la información semántico-pragmática que un fenómeno gramatical proporciona cuando lo hallen en el *input* auténtico, sin importar lo abstracto que este sea.

6.3.2 Tipos de actividades de procesamiento de *input*

VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) propone dos tipos de actividades para el procesamiento del *input* en el aula, cuyos principios están orientados a la acción y transmisión de significado en contextos reales. Las primeras son las actividades referenciales (centradas en la estructuración del *input* de tal manera que solo una respuesta es posible, para así facilitar comprender la forma lingüística en cuestión; es decir, hay una única respuesta correcta y se debe hacer las pertinentes conexiones entre forma y significado para que la actividad haya sido realizada con éxito), mientras que las segundas son actividades afectivas (destinadas a involucrar a cualquier aprendiente personalmente en la toma de decisiones sobre los enunciados, pues no hay una sola respuesta correcta ya que las posibilidades dependen de su opinión, creencia u otras respuestas relacionadas con la manera de procesar la información en el mundo real).

Lee y VanPatten (2003) consideran que a la hora de diseñar una secuencia de actividades con *input* estructurado, es importante que las actividades referenciales aparezcan en los primeros lugares, y que sean las actividades afectivas (o una combinación entre referenciales y afectivas) las que aparezcan en último lugar, ya que estas últimas los autores las consideran como un refuerzo adicional una vez haya sido capaz de percibir las formas en las actividades referenciales iniciales.

Asimismo, Lee y VanPatten (1995) proponen diferentes tipos de actividades con *input* estructurado: actividades en donde hay que suplir información de un discurso que anteriormente se ha leído o escuchado en el aula, y que contiene la forma lingüística objeto de atención; actividades de opciones binarias, donde ante una información dada, en la actividad se tendrá que seleccionar una de las respuestas propuestas; actividades de selección alternativas, donde en la actividad se proporciona un estímulo y se le pide que escoja entre tres o más alternativas, y en cuyo estímulo o alternativas la actividad deberá contener la forma lingüística en cuestión; y actividades de emparejamiento, donde cada aprendiente tendrá que indicar la correspondencia entre la oración que constituye el *input* y otro elemento.

6.4 Modelo de la instrucción de procesamiento de *input* para el artículo en español

Para la didactización y procesamiento del modelo operativo del artículo, se ha seguido la metodología de la instrucción de procesamiento del *input* de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007), quien propone un modelo de instrucción explícita con actividades estructuradas de interpretación y producción para la práctica necesaria en el aula de

ELE. El objetivo principal del modelo de instrucción de procesamiento del artículo propuesto es facilitar las conexiones de forma y significado necesarias para que, mediante la práctica estructurada, se vincule el artículo con su uso y se posibilite una mejor adquisición. En este subcapítulo se explicita la secuenciación y las actividades pertenecientes a la propuesta de modelo de instrucción de procesamiento de *input* para el artículo de español.

En primer lugar, se les ha informado de cómo funciona la estructura meta mencionada anteriormente y de dónde deriva su dificultad en la adquisición. Para ello, se ha dirigido su atención a una instrucción explícita operativa del artículo (presentando explicaciones gramaticales operativizadas con los valores básicos y esenciales desde la perspectiva de la GC), se han puesto de relieve los problemas de procesamiento del artículo (para que fueran conscientes de las dificultades de la forma meta y las estrategias de procesamiento a evitar) y se ha diseñado un paquete de instrucción de actividades con *input* estructurado para dirigir su atención de forma unívoca hacia las conexiones de forma y significado pertinentes para la correcta interpretación del artículo en español. Coincidimos con Llopis García (2007, 2009) en que, frente a las investigaciones realizadas anteriormente sobre la utilidad de la instrucción de procesamiento, un beneficio complementario a esta es abogar por una instrucción gramatical cognitiva destinada a reforzar su comprensión sobre la naturaleza de la forma meta a adquirir. Asimismo, existe una estrecha relación entre el procesamiento del *input* y la gramática cognitiva, puesto que desde la gramática cognitiva quien habla selecciona la forma lingüística basándose en el significado que quiere transmitir. Como ya expresaron Cuenca y Hilferty (1999: 24), «la forma nunca se entiende como totalmente independiente del significado y de la función». Llopis García (2009: 153) justifica la combinación de ambos campos en una sola metodología entendiendo que, si la perspectiva cognitiva propone un acercamiento a la gramática basado en la naturaleza simbólica de la forma y el significado, y la instrucción de procesamiento ayuda a posibilitar las conexiones entre formas y significados tanto en interpretación como en producción, la conclusión pertinente es que forma y significado son indivisibles y lógicamente hay que enseñarlos juntos. Por eso, tanto en las investigaciones de Llopis García (2004, 2007, 2009) como en esta se ha enriquecido la información explícita con las ya mencionadas explicaciones gramaticales operativizadas desde la gramática cognitiva.

En lo que concierne al diseño de actividades, se ha optado por actividades con *input* y con *output* estructurado. VanPatten y Cadierno (1993) cuestionaron el valor de las prácticas de estructuras durante la instrucción gramatical, al entender que las actividades de output o de práctica de estructuras gramaticales resultaban insuficientes si

no ayudaban a alterar las conductas de procesamiento. Sin embargo, esto se puede evitar enriqueciendo las actividades con un *output* comprensible y estructurado capaz de facilitar la adquisición de la forma meta. Si bien VanPatten (2004) se muestra en desacuerdo con la anterior afirmación, existen ya investigaciones con instrucción de procesamiento centrados en un *input* y *output* enriquecido y comprensible (Collentine 1998; Farley 2004; Benati 2001, 2005; Llopis García 2005, 2007, 2009), para las que el *output* juega un papel esencial en la ASL al representar la transición existente desde el conocimiento declarativo al conocimiento procedural. En las investigaciones mencionadas, los resultados mostraban que, gracias al *output* estructurado, cada aprendiente fue capaz de reforzar conexiones de forma y significado, ya que se le hacía llevar a cabo prácticas llenas de significado que le permitían corroborar las hipótesis formuladas, e incorporar el conocimiento confirmado a su interlengua. Llopis García (2009) reivindica el uso de *output* enriquecido, porque junto a la comprensión de estructuras que conllevan un *input* estructurado, el *output* implica el uso activo de dichas estructuras y, ante todo, pasar de «un procesamiento semántico a una composición dinámica de formas, completando así la interacción con la L2 y aumentando la posibilidad de que se produzca adquisición» (2009: 68). A tenor de las investigaciones revisadas y de los resultados obtenidos, se entiende que la instrucción de procesamiento, como metodología, tendrá que incluir actividades con *input* y *output* enriquecido.

Desde nuestro modelo, pues, se aboga por una operativización de la información explícita, así como por una instrucción de procesamiento tanto de *input* como de *output* estructurado, en aras de favorecer su atención sobre el significado del artículo y de esta manera facilitar su procesamiento siempre desde una perspectiva cognitiva basada en la operatividad del modelo propuesto.

Por lo que respecta al diseño de los materiales de la investigación, se atendieron las dificultades en cuanto a la adquisición del artículo por parte de los aprendientes eslovenos. En primer lugar, habría que destacar el problema de la redundancia puesto que puede haber otras formas con mayor carga léxica que evitan su percepción o es incluso el propio contexto extralingüístico el que lo vaya a hacer redundante. Además, el artículo es un marcador gramatical con menor información semántica y mayor redundancia, lo que implica su bajo valor comunicativo, puesto que siempre procesará antes contenido a forma (y antes formas con mayor información semántica y menor redundancia según el principio de VanPatten P1c); por su alta frecuencia, puede estar sintácticamente colocado al principio, centro y final de la oración, lo cual hace que su falta de previsibilidad haga que su percepción sea difícil y en muchas ocasiones ignorada¹⁰⁹.

109 Para los problemas concretos de la adquisición del artículo por parte de las y los aprendientes eslovenos, véase el capítulo 2.3.2.

Por otro lado, se entiende que la complejidad del artículo tiene relación directa con las reservas memorísticas que cada aprendiente posee cuando comprende *input* o debe producir *output*. Ya se vio en el principio de VanPatten (1996) sobre la disponibilidad de recursos, la importancia que tiene el hecho de que tengan sus recursos de procesamiento libres para poder enfocar su atención en el significado del artículo. Ruiz Campillo (2007: 11) se plantea además la pregunta sobre la posibilidad de almacenar en la memoria a largo plazo una lista de usos tal que pueda permitirles tomar la decisión correcta en cuanto al uso del artículo en un nivel de comunicación aceptable, o si esta pretensión choca contra los límites de almacenaje de la memoria. Por otra parte, Langacker (2008) considera que, con una instrucción adecuada, el aprendizaje de una forma lingüística es una cuestión de comprender y acceder a la semántica expuesta por dicha forma, un proceso mucho más natural y agradable que la pura memorización (Langacker, 2008: 72). En el capítulo 2 de este trabajo ya se pudo ver cómo las listas han abocado en los niveles C2 del marco de referencia de aprendientes eslovenas/os a errores gramaticales fosilizados en el uso del artículo en español. Asimismo, Llopis García (2009: 134) sostiene que

una gramática normativa que enumera reglas basadas en la observación de usos individuales y justifica las excepciones como 'desviaciones' a cada regla puede crear profundas lagunas de conocimiento explicativo en los profesores de ELE. Para los aprendientes, el aprendizaje es memorístico [...] y puede conducir a confusiones y a la negatividad a la hora de enfrentarse al [artículo].

En cuanto al modelo operativo del artículo y su procesamiento, al final del capítulo 5 se proponía uno desde una perspectiva cognitiva, cuyos valores esenciales para la operatividad del modelo gramatical eran la referencialidad y la cuantificación. El objetivo primero del modelo operativo durante la instrucción del procesamiento es hacer que relacionen desde la fase inicial significado y forma de manera operativa, para que puedan prescindir de mayor espacio de almacenaje en su memoria durante el proceso de adquisición del artículo, y de esta manera tengan sus recursos de procesamiento no solo disponibles sino también libres. En definitiva, mediante los valores operativos presentados «la analogía cognitiva de las reglas no se basa en configuraciones estáticas, sino en aspectos recurrentes de la actividad de procesamiento» (Cifuentes Honrubia, 1994: 14).

6.4.1 Modelo de instrucción de procesamiento para el valor de referencialidad

En relación con el primer valor operativo de referencialidad, en la instrucción explícita operativa se presenta un esquema (figura 20) como parte de la instrucción

referente a la adquisición del artículo en español¹¹⁰. Con este valor operativo, la siguiente pregunta que se le plantea es si el nombre o sustantivo al que se hace referencia es accesible en el mundo real o en el mundo virtual.

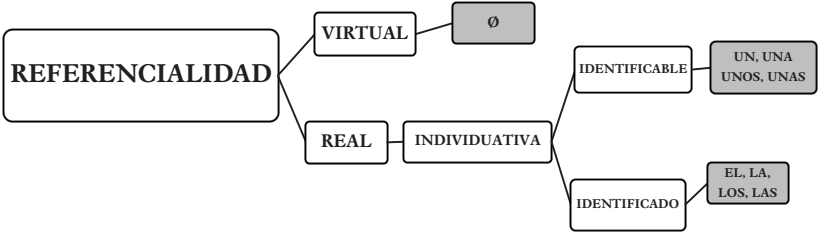


Figura 20. Operativización del valor referencial del artículo I (elaboración propia)

Para la aplicación del modelo operativo a la instrucción de procesamiento, la primera relación que han de establecer se encuadra dentro de las conexiones de significado y forma con la referencialidad virtual y la referencialidad real (figura 21).

¿UN/EL/Ø BOLI?

¿Con cuál de las tres opciones relacionarias las siguientes preguntas?

1. ¿Tienes Ø boli?	A) Me da igual, cualquiera.
2. ¿Tienes un boli?	B) Ese que te dejé la semana pasada.
3. ¿Tienes el boli?	C) Necesito algo para escribir.

¿Con qué tipo descripción relacionarías cada artículo?

1. Ø	a) Referente real identificado
2. un	b) Referente real identificable
3. el	c) Referente virtual

Figura 21. Actividad de *input* estructurado según el tipo de referencialidad (elaboración propia)

110 En los materiales de instrucción explícita, y durante la instrucción de procesamiento del artículo, antes de empezar a manejar el modelo operativo del artículo, se realiza un contraste entre el esloveno y el español sobre los recursos lingüísticos y extralingüísticos que cada lengua utiliza para expresar la referencialidad, y cuáles son los problemas o las consecuencias más importantes que la distancia lingüística entre dichas lenguas plantea a través de un ejercicio de traducción al esloveno. De esta manera, toman conciencia del problema de la redundancia y de la frecuencia en cuanto a esta forma meta. Por eso es importante establecer la diferencia entre los nombres propios (de naturaleza referencial) y nombres comunes (carecen de capacidad referencial) para que se pueda entender que si cuando comunicamos, hablante y oyente están constantemente refiriendo personas, lugares, cosas o conceptos, si en la lengua española entendemos los nombres comunes como carentes de referencialidad, se necesita para la mutua comprensión entre los interlocutores/as establecer la referencia adecuada, esto es, conectar la información del nombre común con el contexto de los interlocutores/as. Esta relación referencial entre nombre y contexto se establece en español a través de los tres tipos de artículo, es decir, el artículo virtual, el artículo aproximativo y el artículo positivo.

La actividad de la figura 21 de *input* estructurado (y por ende todas las actividades de *input* y *output* estructurado del material de procesamiento diseñado) está pensada para dirigir la atención a la relación del significado de las tres formas presentadas (artículo Ø, artículo *el* y artículo *un*). Cada opción representa un significado unívoco, puesto que en las actividades iniciales de presentación de forma meta se han tenido en cuenta los planteamientos de VanPatten con relación a la presentación en cada una de las actividades de una conexión forma-significado por vez en contextos desambiguados.

Lo siguiente que se presenta en los materiales de instrucción de procesamiento es, dentro del valor de referencialidad real, la oposición entre identificable e identificado, unidos a los conceptos de accesibilidad aproximada (relacionada con el artículo *un*) y positiva (relacionada con el artículo *el*). Como ejemplo de actividad de procesamiento de *input* estructurado utilizado para la oposición identificable/identificado¹¹¹ se puede utilizar la actividad de la figura 22, donde cada aprendiente atiende al ítem gramatical (realzado en negrita para reconducir su atención de manera intencional a la forma meta) focalizado completamente en todos los significados que su elección conlleva. A través de su elección de verdadero o falso, se procesan las formas *un/una/unos/unas* para referentes identificables y *el/la/los/las* para referentes identificados. Siguiendo el planteamiento de VanPatten, con esta actividad de *input* estructurado para la instrucción de procesamiento se ha dirigido la atención a los datos gramaticales desde dicho *input* comprensible y significativo, esencial para el proceso de adquisición. Para el diseño de dicha actividad, se ha tenido en cuenta el principio de VanPatten relacionado con la preferencia por los marcadores gramaticales con mayor información semántica y menor redundancia (P1c). En esta actividad, una marca gramatical como es el artículo (que para aprendientes con lengua materna eslovena podría mantener una posición opaca por la problemática de la redundancia en contraste con su lengua materna) toma un protagonismo desde la carga significativa que conlleva la elección de una forma u otra.

111 En el anexo se presenta el paquete completo de actividades de *input/output* estructurado para la instrucción de procesamiento del artículo.

JANEZ DE JAUSBURGERKING II

Lee el comienzo de este cuento y señala después si es V o F lo que se afirma:

Janez de Jausburgerking II, un rey de Eslovenia (1), salió el sábado de paseo en el coche de la reina (2). En la puerta un soldado lo despidió. Al llegar a un río (3) se encontró con la futuróloga Branka Beremroke (4) y ésta le leyó las líneas de la mano (5): «Va a venir un príncipe (6) del país vecino (7), se va a enamorar de tu mujer y va a huir con ella a vivir la vida loca». Sin embargo, el rey no creyó nada de nada, cruzó el puente (8) y regresó al palacio. Pero en la puerta estaba el soldado (9) que, muy nervioso, le dijo: «majestad, la reina (10) se fue».

- | | |
|---|-------|
| 1. En Eslovenia sólo hay y ha habido un rey. | V o F |
| 2. La reina tiene muchos coches. | V o F |
| 3. Janez de Jausburgerking II probablemente iba a ese río todos los días. | V o F |
| 4. Janez de Jausburgerking II veía por primera vez a la adivina. | V o F |
| 5. Branka Beremroke se estaba leyendo las manos a sí misma. | V o F |
| 6. Este príncipe viene mucho a Eslovenia. | V o F |
| 7. Eslovenia tiene frontera con cinco países distintos. | V o F |
| 8. Sólo hay un puente para cruzar el río. | V o F |
| 9. Es el mismo soldado que le había despedido | V o F |
| 10. Janez de Jausburgerking II es polígamo. | V o F |

Figura 22. Actividad de procesamiento de input estructurado para la oposición identificable/identificado (adaptado de Alonso Raya *et al.*, 2005: 32)

Para el procesamiento de la expresión genérica, como material de información explícita, se le facilita el esquema de la figura 23, y a su vez se incide durante la instrucción en que, si bien los tres tipos de artículos se pueden utilizar para generalizar, con el artículo *el* se hace referencia a todos y cada uno de los miembros reales y concretos de una clase (ya sea refiriendo a un prototipo o a la totalidad), con el artículo *un* se hace referencia a un solo objeto como representativo o ejemplar de su clase, y con el artículo \emptyset ya no se accede a algo real sino virtual, y la generalización tiene relación con el valor conceptual.

Para que se conceptualice la expresión de generalización, desde el material de información explícita se le insta a que relacione ejemplos concretos con su interpretación más adecuada (como en la actividad de la figura 24).

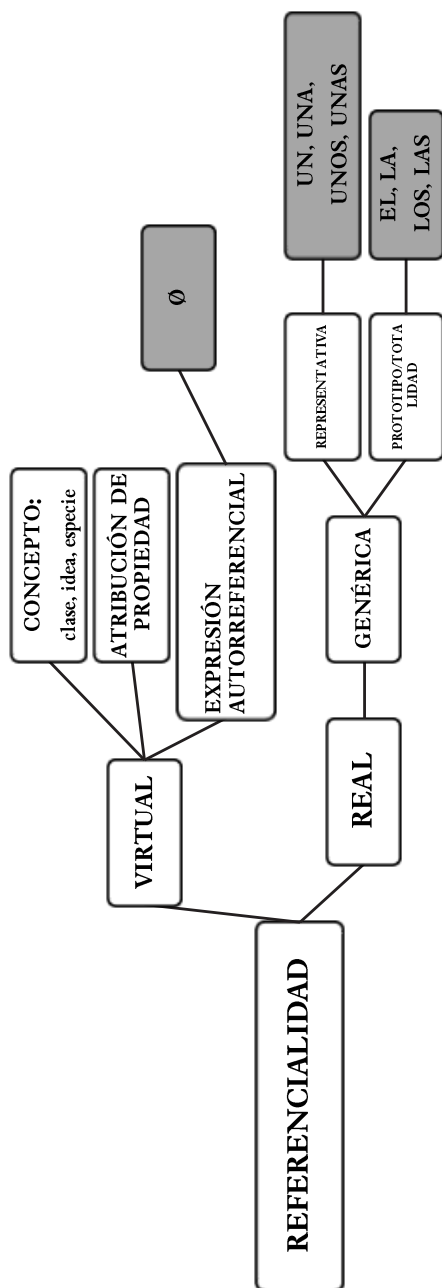


Figura 23. Operativización del valor referencial del artículo II: valor genérico (elaboración propia)

CÓMO GENERALIZAR

1. Tengo mujer e hijos.

2. La mujer es el ser más inteligente de la tierra.

3. Las mujeres son los seres más inteligentes de la tierra.

4. Una mujer es un ser humano inteligente y racional.

a) Hablamos de un ejemplo representativo del conjunto de las mujeres.

b) Hablamos de mi situación civil: estoy casada/o y soy madre/padre.

c) Hablamos de todos y cada uno de los elementos de la clase mujer.

d) Todas las mujeres son inteligentes.

Figura 24. Material de información explícita sobre la generalización (elaboración propia)

Como ejemplo de actividad de *input* estructurado para este valor, se presenta la actividad de la figura 25.

«A una Laško nunca se le hace asco»

Relaciona la cerveza de la que hablan Carlos Vachco y Marta Olluisco con la interpretación más adecuada:

Carlos Vachco: *¿Qué prefieres beber, (1) cerveza o agua?*

Marta Olluisco: *Agua no, que encoje.*

Carlos Vachco: *Genial. ¿Y quieres (2) cerveza fría o caliente?*

Marta Olluisco: *(3) Una cerveza tiene que beberse siempre fría. Sino eso es aguachirri.*

Carlos Vachco: *Ya habló la talibán cervecera. Pues a mí (4) la cerveza muy fría me sienta fatal. Además, ya sabes mi refrán: «A una Laško nunca se le hace asco», así que para mí lo único importante es que haya (5) cerveza.*

Referido a un tipo/clase de objeto/materia	Referido a todos o a todos y cada uno de los miembros de una clase	Referido a un objeto/persona representativo de una clase

Figura 25. Ejemplo de actividad de procesamiento de *input* estructurado para el valor genérico (elaboración propia)

Como recapitulación del valor de referencialidad, se presenta el modelo operativo completo en cuanto a este valor (véase la figura 26), y se realizan las actividades planteadas para la verificación de si se ha procesado completamente el valor de referencialidad.

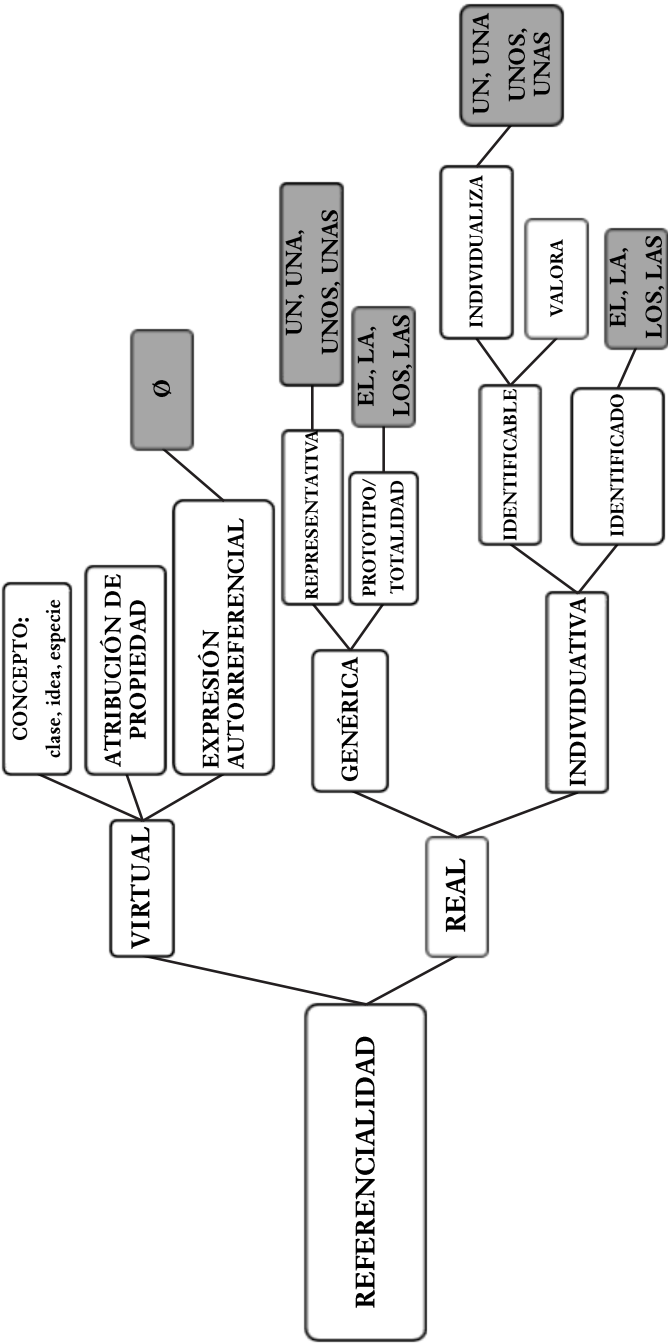


Figura 26. Operativización del valor referencial del artículo (esquema completo, elaboración propia)

Para ejemplificar la práctica con *output* estructurado, se presenta la actividad de procesamiento de la figura 27. En esta actividad, desde su propia toma de decisiones, va construyendo su propia historia para incidir en el valor semántico del artículo: lo significativo, pertinente y en nada redundante de su uso. La actividad plantea elegir para cada enunciado uno de los tres tipos de artículo. En muchos casos son posibles dos o incluso las tres opciones, pero las preguntas de interpretación que aparecen en la segunda parte de la actividad tienen que validar la selección tomada por este. Para la actividad se ha tenido presente dirigir en todo momento su atención a la producción de una forma gramatical ligada con el significado para su adecuado procesamiento.

ACTIVIDAD RECAPITULATIVA: AVENTURAS Y DESVENTURAS DE UNA PROFESORA

Haz tuya la siguiente historia decidiendo qué artículo poner en cada momento.

Jasmina es una profesora de la Facultad de Liubliana. Siempre ha sido (1)_____ profesora eficiente, y por eso ha decidido aspirar al puesto de (2)_____ Decana de la Facultad, aunque está ya muy harta de la burocracia y no sabe si finalmente se decidirá.

Un día la profesora salió como de costumbre a tomar (3)_____ café en *Le Petit*, (4)_____ bar de la calle Rimska cesta y mientras escuchaba en la radio los mismos problemas de siempre de (5)_____ Maribor, decidió que ya estaba harta de todo y que robaría un banco para irse de Eslovenia a vivir la vida loca en las islas Caimán. Robaría todo el dinero de (6)_____ día y se escaparía en (7)_____ coche hacia el aeropuerto rumbo a las islas. Eso sí, antes de llevar a cabo su plan, iría a (8)_____ teatro para ver *Faust*. Después del teatro le entró hambre, así que como le apetecía algo de dulce se comió el brazo de (9)_____ gitano que le habían traído de España unos amigos.

Al día siguiente llevó a cabo su plan y robó un banco. Estuvo escondida durante un par de días. Por fin por la noche llegó el momento de salir. Cerca de las 21.00 la profesora salió para un bar. Cuando llegó, reconoció rápidamente a su colega Urša, (10)_____ lectora de la facultad. Urša bebía tranquilamente un vino que debía ser carísimo mientras miraba en su bolso. Tras unos segundos le preguntó a la profesora: «¿Tienes (11)_____ dinero?».

Responde a las preguntas según hayas interpretado la historia:

1. ¿En la Facultad de Liubliana hay solo una profesor eficiente?
2. ¿La profesora le quiere quitar el puesto de Decana a otra profesora?
3. ¿Crees que Jasmina toma café todos los días a la misma hora?
4. ¿En la calle Rimska hay sólo un bar?
5. ¿Qué tipo de programa de radio estaba escuchando Jasmina?
6. ¿Cuándo pensaba robar el banco?
7. ¿Tiene coche propio?
8. ¿La profesora es además de profesora actriz?
9. ¿A la profesora le ha dado ahora por el canibalismo?
10. ¿Es Urša la única lectora en la facultad?
11. ¿Crees que la profesora tuvo algún cómplice en el robo?

Figura 27. Ejemplo de actividad de procesamiento de recapitulación para el valor referencial (adaptado de Chamorro Guerrero *et al.*, 2006: 207)

6.4.2 Modelo de instrucción de procesamiento para el valor de cuantificación

Por lo que se refiere al segundo valor básico operativo del artículo, el valor de cuantificación, en la presentación de los materiales de información explícita (figura 28) se han tenido en cuenta como valores operacionales la oposición cuantificación precisa o imprecisa, si lo que se cuantifica es contable o incontable, y dentro de la cuantificación precisa o específica, la oposición *totalidad* frente a *unidad*.

La actividad de la figura 29 sirve de ejemplificación para el procesamiento de dicho valor. Para esta actividad se ha tenido en cuenta tanto el principio VanPatten relacionado con la preferencia por los marcadores gramaticales con mayor información semántica y menor redundancia (P1c), como el principio relacionado con la disponibilidad de recursos (P2), como se puede apreciar en los ítems. Lo importante de esta actividad es que un enunciado tan sencillo como *dame –manzana(s)/agua*, dependiendo de la selección de la forma gramatical que esté atendiendo, va a generar una respuesta diferente, por lo que de nuevo la carga semántica está cargada en la marca gramatical.

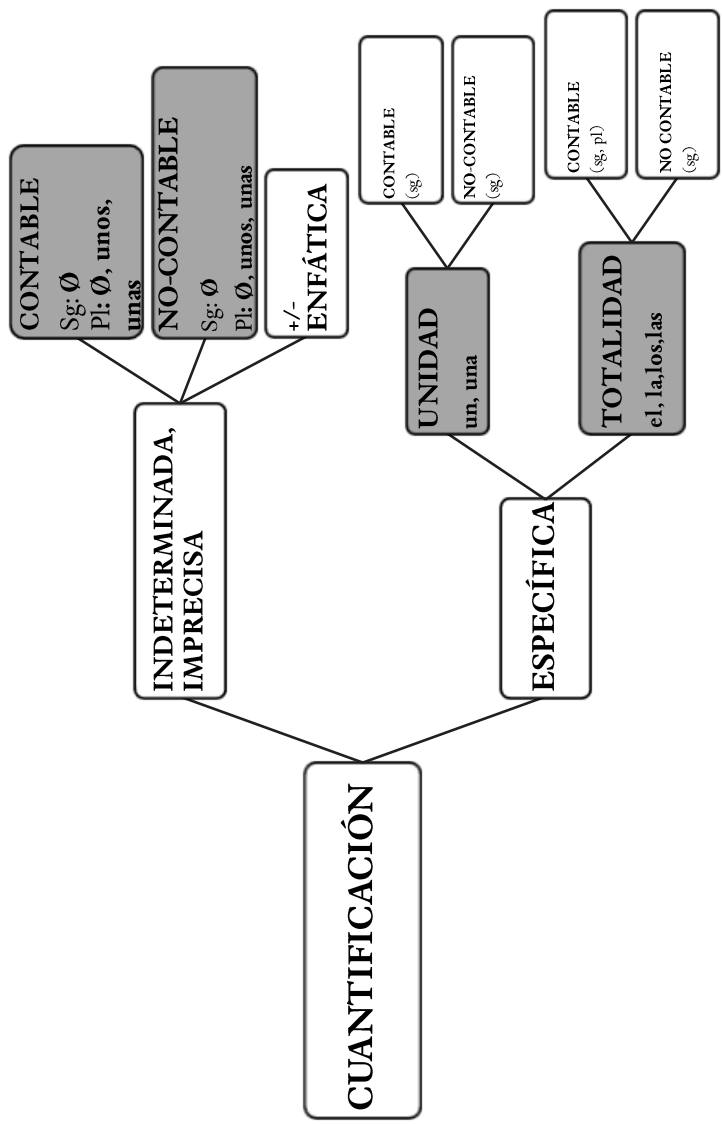


Figura 28. Operativización del valor de cuantificación del artículo (elaboración propia)

CONTANDO, CONTANDO

Completa los siguientes enunciados con la columna de la derecha. Después relaciona cada uno de los enunciados con la interpretación en el cuadro correspondiente:

1. Dame Ø manzana
2. Dame Ø manzanas
3. Dame una manzana
4. Dame unas manzanas
5. Coge las manzanas

- a) que no quede ni una sola.
- b) No sé, dos o tres está bien.
- c) solo quiero un trocito pequeño.
- d) solamente, porque no tengo mucha hambre.
- e) un kilo o dos estarán bien.

NO SÉ EXACTAMENTE CUÁNTA(S)	UNIDAD	TODAS

1. Dame Ø agua
2. Pásame el agua
3. Dame un agua
4. Dame unas aguas

- a) ¿No la ves? La jarra que tienes ahí en frente.
- b) pero que no sea de plástico.
- c) Necesito 6 o 7 botellas.
- d) que tengo sed. Un poco, por favor

NO SÉ EXACTAMENTE CUÁNTA(S)	UNIDAD	TODO

Figura 29. Ejemplo de actividad de procesamiento para el valor de cuantificación (elaboración propia)

Dentro del valor de cuantificación imprecisa, aparece el valor intensificador o enfático. Para familiarizarles con este valor y con la forma gramatical que posee este significado, se trabaja con la actividad de la figura 30, en donde los cuatro ítems están estructurados para conducir su atención a la oposición +/- enfático. Otro de los objetivos de dicha actividad es la toma de conciencia de la relación directa que hay entre +enfático y violación de las reglas gramaticales (como se puede ver en estructuras invariables como *una de + sustantivo* o *la de + sustantivo* o *lo+ adjetivo* en ejemplos como *tengo una de sueño*, *la de sueño que tengo* o *lo bonita que es la música* donde no hay concordancia de género con el artículo).

EL EXAGERÓMETRO

Imagínate que tienes un «exagerómetro» que mide lo enfática y exagerada que se pone a veces la gente. Ordena las siguientes exageraciones de menos a mayor.

Tengo sueño
¡¡¡¡La de sueño que tengo!!!!
Tengo una de sueño...
¡¡El sueño que tengo!!
Tengo un sueño...

Figura 30. Ejemplo de actividad de procesamiento para el valor de intensificación o enfático (elaboración propia)

6.4.3 Modelo de instrucción de procesamiento basado en la relación entre el artículo y la semántica del verbo

En el capítulo 3.4 advertíamos sobre la importancia de crear también en el procesamiento del artículo un acercamiento desde la perspectiva semántica del verbo. Siguiendo los criterios de procesamiento de *input*, se plantean a continuación una secuencia de actividades relacionados con la semántica del verbo y su relación con la ausencia/presencia del artículo.

El primer tipo de actividades que se proponen para la concienciación lingüística en la relación entre la semántica del verbo y la ausencia o presencia de artículo se centran en los llamados pares mínimos, esto es, secuencias que son prácticamente idénticas pero que presentan alguna divergencia que revelan diferencias significativas. En nuestro caso, los pares mínimos serán dos enunciados que difieren solo en la ausencia/presencia del artículo (y a veces también en la ausencia/presencia del pronombre *se*). Dependiendo del nivel de español según el MCER, a un C1/C2 se le podría hacer reflexionar directamente sobre la diferencia de significado entre un ejemplo u otro (como en 1-7) para familiarizarles con la telicidad o atelicidad del contexto.

Tabla 15. Actividad sobre la relación semántica entre el verbo y el artículo (elaboración propia)

NIVEL C1/C2: Explica las diferencias en los siguientes pares mínimos.	
1.	Bebí café para desayunar./ Me bebí el café para desayunar.
2.	Escribo cartas./Escribo la carta.
3.	Como tarta./ Me como la tarta.
4.	Pinto cuadros./ Te pinto el cuadro.
5.	Construyo casas./Estoy construyendo la casa.
6.	Leo libros./He terminado de leer el libro.
7.	Cayeron piedras./ Se cayeron las piedras.

En el caso de un B1/B2, se le propondría relacionar el enunciado con un contexto en aras de ayudarles a deducir la relación entre telicidad y expresiones referenciales delimitadas, como se puede ver en los ejemplos 8-14 de la tabla 16. Además, en los ejemplos 1, 3, 7, 8, 11 y 14 se podría llamar la atención sobre la incorporación al verbo del pronombre *se* y sus implicaciones, esto es, dicho pronombre añade un aspecto perfectivo al significado del verbo y, por lo tanto, seleccionan argumentos delimitados.

Tabla 16. Actividad sobre la relación entre telicidad y expresiones referenciales delimitadas (elaboración propia)

NIVEL B1/B2: Relaciona los siguientes pares mínimos con los contextos más adecuados ¹¹² . ¿En cuál de los dos contextos propuestos para cada par mínimo, el referente es un objeto concreto y accesible?	
1. Bebo café para desayunar... Me bebo el café para desayunar...	... y no té. ... que me preparaste.
2. Escribo cartas... Escribir la carta...	... porque no me gustan los e-mails. ... de despedida y dejo el trabajo.
3. Como tarta... Me como la tarta...	... solo en los cumpleaños porque soy diabética. ... porque tiene una pinta deliciosa.
4. Pinto cuadros... Te pinto el cuadro...	... porque no me gusta escribir cuentos. ... de estilo impresionista.
5. Construyo casas... Estoy construyendo la casa...	... porque soy arquitecto. ... que te prometí.
6. Leo libros... He terminado de leer el libro...	... pero a veces también comics. ... aquel que tenía más de 2000 páginas.
7. Cayeron piedras... Se cayeron las piedras...	... y no monedas como dijiste, mentiroso. ... que mi abuelo puso en el muro de la casa del pueblo.

Otra forma de entender la ausencia/presencia del artículo es tener en cuenta si, por la semántica del verbo, el argumento hace referencia a un evento delimitado que ha llegado a su término final y, por lo tanto, los argumentos que acompañan al verbo son expresiones referenciales delimitadas, como en los ejemplos 15-17 de la tabla 17. Asimismo, en el ejemplo 16 sería interesante poner en relación también el superlativo con verbos que hacen referencia a eventos que tienen lugar en un momento temporal delimitado, lo que selecciona siempre argumentos determinados.

¹¹² Hemos colocado las opciones en el orden correcto en todas las actividades propuestas en el apartado 6.4.3. Sería necesario variar el orden para que se dieran actividades de procesamiento y selección significativa.

Tabla 17. Actividad sobre la relación entre eventos delimitados y expresiones referenciales delimitadas (elaboración propia)

Relaciona los siguientes pares mínimos con los contextos más adecuados y decide si la acción del verbo ha sido realizada por completo.		
1.	Corro cada día... He corrido los 2000 metros...	... porque no me gusta caminar. ... en la carrea benéfica que tuvo lugar ayer en Madrid
2.	He recorrido desiertos... He recorrido los desiertos africanos...	... sin encontrar el perfecto para grabar la película. ... más bellos del mundo.
3.	Cantó ópera... Cantó la ópera...	... aunque su sueño era ser cantante de jazz. ... favorita de su madre en su cumpleaños.

En cuanto a las construcciones estereotipadas en los objetos directos de carácter predicativo, una posible actividad podría centrarse en la selección de referentes a objetos mentales o reales con el verbo estativo de posesión *tener* u otros relacionados con la adquisición, como aparece en los ejemplos 18-21 de la tabla 18. El tipo de pregunta tendría que ayudar a cada aprendiente inducir el valor añadido que supone los referentes como objetos mentales: un signo valorable en términos sociales (como en 23); propiedades inherentes o estados permanentes de la entidad de la que hablamos asociada condición de normalidad cultural o las expectativas culturales (como en los ejemplos 24-26).

Tabla 18. Actividad sobre la relación entre construcciones estereotipadas y ausencia de artículo (elaboración propia)

¿En qué tipo de textos podrías encontrar los siguientes enunciados? ¿Los objetos a los que se refieren los ejemplos te parecen que son objetos concretos o mentales?	
18. Busco piso. 19. Se alquila moto de agua. 20. Vendo ordenador seminuevo. 21. Compró bicicleta eléctrica de segunda mano.	
¿Con qué enunciado de la columna de la derecha relacionarías las siguientes frases? ¿Los objetos a los que se refieren los anteriores ejemplos te parecen que son objetos concretos o mentales?	
22. Tiene coche. 23. Tiene yate. 24. Lleva anillo. 25. Tiene marido e hijos. 26. Se necesita corbata.	a) Está motorizado. b) Es bastante rico. c) Está casado. d) Es una mujer con familia. f) Hay que ir elegante.
¿Por qué crees que en español se puede decir «tiene marido» o «tiene amigos» y no es aceptable decir «*tiene maridos» o «*tiene amigo»?	

Por lo que respecta a los verbos soporte o ligeros o livianos tan utilizados en el lenguaje administrativo, periodístico o judicial, sería necesario plantear ejemplos (véanse

27-28 en la tabla 19) con preguntas de reflexión para que puedan procesar de forma significativa la relación existente de integridad léxica y semántica entre el verbo incorporante y un sustantivo escueto que no tiene referente concreto sino mental.

Tabla 19. Actividad sobre la relación verbos ligeros y ausencia de artículo (elaboración propia)

¿Con qué verbos de la columna de la derecha relacionarías las siguientes frases? ¿Los objetos a los que se refieren los anteriores ejemplos te parecen que son objetos concretos?	
27. Hacer fotocopia	a) Fotocopiar
28. Formular resolución	b) Resolver
¿En qué tipo de lenguaje o jerga suelen aparecer los ejemplos anteriores?	
¿Por qué crees que en español se puede decir «adjuntar informe», «hacer fotocopia» o «formular resolución», pero no es posible «*alterar informe», «*romper fotocopia» y «*ocultar resolución»?	

Como la última actividad de reflexión, se le podría proponer una actividad con enunciados gramaticalmente incorrectos para que intentara explicar por qué no son posibles (en el caso de C1/C2) o para que relacionara según posibles explicaciones dadas, cuál le parece la más adecuada para cada ejemplo (en el caso de tener un nivel B1/B2), como podemos ver en 29-41 (tabla 20).

Tabla 20. Actividad de recapitulación para la relación del artículo con la semántica del verbo (elaboración propia)

CORRECCIÓN DE ERRORES	
29.Odio __ matemáticas 30.Amo __ literatura. 31.Le encantan__ aceitunas. 32.Le gusta __ carne.	a) El significado de este verbo (llamado afectivo) necesita que el complemento directo o acusativo sea determinado, aunque no hace referencia a un objeto concreto sino a todos y cada uno de los elementos que lo conforman.
33. Explotó __ bomba 34.Alcanzó __ cima 35.Salió de __ cine 36.Rafael empezó __ café 37.Apura __ cerveza que nos vamos.	b) El significado del verbo hace referencia a una acción perfectiva y delimitada, ya terminada, y por eso ha de ir acompañado de expresiones referenciales delimitadas, esto es, un sustantivo concreto y determinado.
38.Tiene el sueño 39.Hizo el fuego 40.Pidió el consejo 41.Obtuvo la justicia.	c) El verbo tiene una débil carga semántica y ha de precisar o apoyar su significado con una palabra (sustantivo) que no hace referencia a un objeto concreto.

6.5 Modelo de instrucción de procesamiento: investigación empírica y conclusiones

A lo largo de los últimos veinte años se han realizado numerosas investigaciones cuyo objetivo ha girado alrededor de la aplicación de la instrucción de procesamiento a distintas formas meta, siempre comparando sus efectos con la instrucción gramatical tradicional. Cada una de estas investigaciones ha conseguido probar con sus resultados que la instrucción de procesamiento conduce al desarrollo y mejora de la interlengua mediante tareas de interpretación como de producción en las formas meta. Los resultados obtenidos en dichas investigaciones revelan que la metodología de la instrucción de procesamiento supera estadísticamente a la metodología de instrucción gramatical.

En los primeros estudios realizados por VanPatten y Cadierno (1993) y Cadierno (1995), se tomaron en cuenta tres grupos de estudiantes que recibieron una instrucción gramatical tradicional con ejercicios solo de producción, otro segundo grupo que recibió instrucción de procesamiento de *input* estructurado con actividades de interpretación, y un tercer grupo que no recibió ningún tipo de instrucción. Cada uno de los tres grupos tuvo que completar un pretest y un postest (tareas de evaluación de interpretación y producción) antes y después de la instrucción gramatical. La forma lingüística con la que se trabajaron en las tres investigaciones fueron el procesamiento de los pronombres objeto en español (VanPatten y Cadierno 1993) y el del pretérito perfecto simple (Cadierno 1995). Los resultados de las investigaciones fueron unánimes: aquellas o aquellos aprendientes que habían recibido instrucción gramatical de procesamiento habían mejorado significativamente tanto en las actividades de interpretación o comprensión como en las de producción, mientras que quienes solo habían recibido instrucción gramatical tradicional habían mejorado solo en las actividades de producción, pero no en las de interpretación.

En un estudio posterior (VanPatten y Sanz 1994) se replicaron los estudios realizados por VanPatten y Cadierno (1993) añadiendo a la investigación dos tipos más de actividades de producción, además de una actividad de rellenar huecos que ya había sido utilizado en las investigaciones anteriores. Lo novedoso de esta investigación fue hacer un análisis empírico del efecto de la instrucción de procesamiento en actividades de producción de naturaleza espontánea y comunicativa. De nuevo los resultados fueron positivos en tanto que hubo una mejora significativa de la producción espontánea por parte de quienes habían recibido la instrucción gramatical de procesamiento frente a los que habían recibido una instrucción gramatical tradicional. La forma gramatical meta fueron, en este caso, los pronombres clíticos de objeto directo.

A partir de estos cuatro primeros estudios, comienzan a aparecer réplicas que tienen por objeto validar la hipótesis de si los efectos de la instrucción de procesamiento del *input* son generalizables a otras formas lingüísticas meta. Entre otras investigaciones, Farley (2004) ya demostró los efectos positivos de la instrucción de procesamiento con el modo subjuntivo en contexto de duda, Cheng (2004) analizó la instrucción de procesamiento con el contraste entre ser y estar, Llopis García (2005, 2007, 2019) investigó el efecto de la instrucción de procesamiento en las oraciones de relativo y en la selección modal.

Todas las investigaciones realizadas hasta el momento constatan que la instrucción gramatical de procesamiento tiene como resultado un mejor rendimiento tanto en comprensión como en producción, mientras que la instrucción tradicional basada en la producción solamente produce efectos positivos en los procesos de producción, y no tanto en los de interpretación. La metodología planteada aquí ha suscitado un gran interés por las numerosas investigaciones¹¹³ que así lo corroboran dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas, lo cual demuestra que los fundamentos de la instrucción de procesamiento es un instrumento de gran utilidad tanto para lingüistas como para profesores del aula de LE que está permitiendo dilucidar cómo funciona la interlengua de las y los aprendientes de una L2, y sobre todo, cómo esta metodología puede ayudar a que su interlengua siga desarrollándose y mejorando dentro del aula de LE.

A continuación, se presentan los resultados de nuestro propio estudio empírico¹¹⁴ en el que se valida estadísticamente tanto la enseñanza/aprendizaje del artículo a través del ya mencionado modelo operativo desde la perspectiva de la gramática cognitiva, como su adecuación al aula de lengua extranjera mediante el modelo de instrucción de procesamiento compuesto por materiales de información explícita sobre el artículo y un paquete de instrucción de actividades con *input/output* enriquecido.

6.5.1 Diseño del estudio

En relación con la secuenciación del protocolo de investigación, se plantearon como objetivo responder a las siguientes cuatro preguntas de investigación:

1. ¿Tendrá la enseñanza del artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva y el modelo de instrucción de procesamiento un efecto significativo en las pruebas de evaluación (postest 1 y postest 2)?

113 Para una revisión pormenorizada de todas las investigaciones realizadas hasta el momento, véase Llopis García (2009: 41-60), VanPatten (2002: 769-799) y Benati (2001: 97-101).

114 Este estudio empírico fue ya presentado para la tesis doctoral (Santiago Alonso, 2016) y publicado completamente en Santiago Alonso (2017). Aquí se ha realizado una selección de lo más significativo de la investigación.

2. ¿Habrá diferencias significativas entre los resultados según los niveles de los dos grupos de instrucción de procesamiento en el aprendizaje del artículo durante las pruebas de evaluación?
3. ¿Habrá diferencias significativas entre los grupos de instrucción en el aprendizaje del artículo durante las pruebas de evaluación?
4. ¿Habrá diferencias significativas entre los dos grupos de instrucción en el aprendizaje del artículo durante las pruebas de evaluación en los efectos de la instrucción a largo plazo?

Por lo que respecta al análisis estadístico de cada hipótesis, se utilizaron análisis de varianza ANOVA, y pruebas de Levene y Welch para la confirmación de la validez de los resultados obtenidos.

Para la investigación empírica, se contó con la participación de 119 estudiantes inicialmente, aunque finalmente se quedaron en 106 al tener que descartar a aquellos participantes que habían faltado a alguna de las fases de instrucción, no habían realizado alguna de las tres pruebas de evaluación que formaron parte del estudio y/o no tenían como lengua materna el esloveno u otra lengua eslava. En cuanto a la lengua materna de las participantes, hubo 3 cuya lengua materna era el croata, 1 el serbio y 1 el macedonio (los 101 participantes restantes tenían el esloveno como lengua materna). También se aceptaron bilingües (2 esloveno-croata y 1 esloveno-serbio), excepto aquellos casos bilingües español-esloveno (3) y esloveno-italiano (1), a quienes se descartó como participantes porque hubieran pertenecido al grupo de instrucción de procesamiento y los resultados hubieran podido afectar a la validez y fiabilidad de la investigación empírica. Tras el análisis del test de nivel DIALANG y del pretest, se descartó la idea de eliminar a aquellas participantes que hubieran obtenido más del 60% de respuestas correctas, ya que como se puede desprender de la pregunta de investigación 2, nos interesaba no sólo constatar si se había adquirido el artículo desde la instrucción de procesamiento, sino que además –por ser la forma meta investigada objeto de problemas en el proceso de adquisición del artículo por parte de aprendientes eslovenas/os de los niveles más altos como ya quedó demostrado por Santiago (2004, 2009)– era de especial interés averiguar si dicha instrucción era válida y adecuada para la evolución del aprendizaje del artículo en aquellas participantes que ya tenían un conocimiento previo y estaban en los grupos con el nivel B2+/C1. La mayoría de las investigaciones realizadas desde la instrucción de procesamiento¹¹⁵ han

¹¹⁵ Llopis García (2009: 42-44) ha recabado todas las investigaciones existentes dentro del marco de la instrucción de procesamiento en todas las lenguas (y no solo en español), y de las 22 investigaciones existentes, solo la de Mardsen (2006 en Llopis García 2009) trabajó con niveles intermedio y avanzados (en su caso, la forma meta fue la flexión verbal en francés a través de las 4 destrezas comunicativas).

trabajado siempre con niveles bajos o intermedios (A1, A2, B1, B2 según el MCER). No obstante, en esta investigación, uno de los objetivos que más nos ha preocupado ha sido la creación de un modelo de enseñanza significativa que diera cuenta de los usos del artículo en los niveles más altos (B2+, C1 y C2 del MCER), puesto que el artículo empieza a convertirse en un error gramatical en proceso de fosilización en los estadios más altos.

Las participantes de esta investigación fueron estudiantes de los cuatro primeros años de los estudios de Filología hispánica (estudios universitarios de grado y de posgrado) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana. La mayoría de las participantes eran mujeres (101) y las edades de ambos sexos oscilaban entre 19 y 28 años, aunque la media de edad era de 21 años. La investigación tuvo lugar durante seis semanas del semestre de invierno del año académico 2015/2016 y la investigadora fue además la instructora para todos los grupos y la encargada de la recogida de los datos.

En relación con la encuesta personal, nos interesó en primer lugar los años que habían estado en contacto con el español en un contexto formal (academias de lenguas, educación primaria y secundaria, universidad) y en un contexto informal (viajes, amigos, Erasmus, televisión, música, internet, etc.) para verificar cuánto tiempo habían estado expuestos al artículo. La mayoría de las encuestadas (un 72 %) había estudiado el español 6 años o más, y solo un 9 % había empezado a estudiar español hacía menos de 3 años (aunque de estos participantes, 4 de ellos mostraron en la prueba de nivel de conocimiento DIALANG tener un nivel bastante alto –3 B2 y 1 C1 según el MCER–). Por otro lado, nos fue de especial interés saber si, desde la perspectiva de las encuestados, el profesorado de español que habían tenido (durante la primaria, secundaria y universidad) había dedicado a la instrucción del artículo suficiente tiempo (en comparación con la enseñanza de *ser/estar* o subjuntivo) y si había realizado la misma cantidad de ejercicios sobre el uso del artículo en comparación con otros temas gramaticales como la oposición imperfecto/pretérito perfecto simple o el subjuntivo. Nos sorprendió el alto número de respuestas (52 %) que confirmaban el poco tiempo que se le había dedicado a este aspecto gramatical en las clases (en comparación con otras formas gramaticales), y en la mayoría de los casos, la instrucción formal había sido realizada durante las clases de la universidad. De nuevo hacemos referencia a investigaciones como las de Pizarro Escabia (2012) o Santiago Alonso (2009) que evidencian la poca atención que se le otorga al artículo en general tanto por parte de los materiales como por parte del profesorado, quienes en numerosas ocasiones evitan enfrentarse a este problema o tienden a simplificarlo. Por último, en la encuesta personal se les pedía igualmente a los participantes que especificaran qué problemas tenían o habían tenido con el artículo, y los resultados

mostraron que un porcentaje significativo de los sujetos de investigación (un 21%) utilizaban el artículo «de oídas» o «porque les suena bien». Además, en muchas de las encuestas recabadas se admitía no haberle prestado la misma atención ni haberle dado la misma importancia al artículo que a otros aspectos gramaticales como a la oposición subjuntivo/indicativo o pretérito perfecto simple/pretérito imperfecto. Nos resultó igualmente destacable el hecho de que para algunos de los encuestados el artículo se redujera a una cantidad de reglas y excepciones poco lógicas que les parecía difícil de estudiar, y más todavía de utilizar.

Para la organización de las participantes en los diferentes grupos, se tuvo en cuenta el nivel de conocimiento de la gramática del español de cada participante mediante la prueba de nivel de conocimiento del español de DIALANG. Los resultados obtenidos nos permitieron dividir los 6 grupos en dos rangos de nivel según el MCER: el primer rango pertenecía a aquellas aprendientes con un nivel intermedio (B1/B2) y el segundo rango a las que obtuvieron un nivel alto (B2+/C1). Cada uno de los rangos de nivel se dividió a su vez en tres grupos de investigación en relación con el tipo de instrucción (tabla 21): el grupo que trabajó con el modelo operativo del artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva, enmarcado dentro de una instrucción de procesamiento de *input*, se denominó grupo de instrucción de procesamiento (G-IP); el grupo que trabajó con una instrucción tradicional, aunque parte de los materiales estaban también enfocados en la reflexión e interpretación del artículo, se llamó grupo de instrucción tradicional (G-IT); el grupo que no tuvo ninguna instrucción y al que solo se le facilitaron los materiales de información explícita sobre el artículo y el paquete de actividades de procesamiento de *input/output* (sin retroalimentación de ningún tipo) fue el grupo de control (G-C).

Tabla 21. Distribución de los participantes en los grupos (N=106) (elaboración propia)

GRUPOS	Nº DE PARTICIPANTES	NIVEL (según MRCE)	TIPO DE INSTRUCCIÓN
Grupo IP B1/B2	18	Intermedio: B1/B2	Procesamiento del <i>input</i>
Grupo IT B1/B2	17	Intermedio: B1/B2	Tradicional
Grupo C B1/B2	13	Intermedio: B1/B2	Sin instrucción (grupo de control)
Grupo IP B2+/C1	18	Alto: B2+/C1	Procesamiento del <i>input</i>
Grupo IT B2+/C1	25	Alto: B2+/C1	Tradicional
Grupo C B2+/C1	15	Alto: B2+/C1	Sin instrucción (grupo de control)

6.5.2 Protocolo de la investigación

La secuenciación de la instrucción para los grupos que la recibieron (G-IT y G-IP) tuvo una duración de seis semanas: cinco semanas consecutivas (una semana para informar a los participantes sobre el experimento y para completar las tres primeras pruebas de recogida de datos, tres semanas de instrucción y una última semana para completar el postest 1) y entre la quinta y la sexta semana se dejaron dos meses de espacio para la realización del postest 2 en aras de poder contrastar los efectos de la instrucción a largo plazo según el tipo de instrucciones que habían tenido los participantes de cada grupo. Cada uno de estos grupos tuvo cada semana sesiones de 90 minutos de clase en las que se trabajaron con los diferentes materiales y paquetes de actividades destinados para cada uno de los diferentes grupos según se tratara de instrucción de procesamiento o instrucción tradicional.

Tanto las pruebas de evaluación (Pretest y postest 1 y 2) como el paquete de actividades del grupo de instrucción de procesamiento del artículo fueron pilotados por expertas de lengua materna española (8) y por nativas y nativos hablantes de español (8) y de esloveno (8) para comprobar la eficacia, viabilidad y gramaticalidad de todos los materiales. Durante el pilotaje, a las y los 24 informantes del pilotaje se les pidió que realizaran cada actividad para comprobar la funcionalidad de los enunciados, revisar que sus respuestas realmente verificaban el uso o valor concreto que se necesitaba para ese ítem específico, verificar que las actividades y los ítems se podían realizar pensando conscientemente en la selección del artículo, y revisar la gramaticalidad de cada ítem en las actividades. Las aportaciones de las y los informantes sirvieron para modificar todos aquellos ítems que durante el pilotaje consideraron según sus respuestas incoherentes con lo que se buscaba.

Los materiales y las hojas de trabajo del grupo de instrucción tradicional combinaban ítems de producción con ítems de reflexión e interpretación, aunque en ninguno de los ítems se estructuraba un *output* o *input* enriquecido o estructurado (como sí ocurrió en el grupo de instrucción de procesamiento). En cuanto a los materiales, este grupo no contó en ningún momento con una instrucción de base cognitiva, pero se intentó estructurar los diferentes usos y valores de una manera lógica (se siguió tanto un criterio gramatical –según el tipo de sustantivo y la sintaxis oracional– como un criterio pragmático en cuanto a la explicación de sus usos). Para la elaboración y el diseño de los materiales de información explícita, nos fueron de especial interés las propuestas de Laca (1999), Leonetti (1999) y sobre todo la de Garchana Camarero (2008) por su acercamiento del artículo a aprendientes del español como LE. En ningún momento se quiso favorecer el grupo de instrucción

de procesamiento, por eso nos pareció más adecuado que ambos grupos contaran con materiales que les permitieran reflexionar sobre el uso del artículo de manera significativa, puesto que ya ha quedado de sobra demostrado por múltiples investigaciones (VenPatten y Cadierno, 1993; Cadierno, 1995; Collentine, 1998; Farley, 2004; Benati, 2001; Llopis García, 2009) que una instrucción tradicional con listas de usos y excepciones e ítems solo de producción tienen siempre menos éxito que una instrucción de procesamiento con *input* estructurado. El objetivo era, pues, investigar si los resultados entre la instrucción tradicional y la instrucción de procesamiento serían los mismos que en las investigaciones a las que se hizo referencia anteriormente, aun habiendo hecho reflexionar e interpretar a las participantes del grupo de instrucción tradicional con ítems de índole no solo productiva sino también reflexiva e interpretativa. En cuanto a los niveles, todos los grupos obtuvieron los mismos materiales sin adecuarse al nivel.

6.5.3 Pruebas de evaluación

Para evaluar tanto el conocimiento de donde partían (pretest) como el conocimiento que adquirieron con la instrucción (postest 1 y 2), los participantes tuvieron que completar 3 diferentes pruebas. Es importante resaltar que durante las pruebas de evaluación no hubo ni corrección ni retroalimentación explícita por parte de la investigadora/docente para ninguno de los grupos, y que cada participante realizó la prueba de forma individual y sin ningún material explícito. Los materiales de recogida de datos fueron distribuidos por la investigadora/docente en los seis diferentes grupos durante el tiempo de la clase. En la semana 1 se recabó el pretest, en la semana 5 el postest 1 y en la semana 6 el postest 2. Tanto el pretest como el postest 1 y 2 se realizaron dentro del aula frente a la docente/investigadora, y todas las participantes en la investigación tuvieron el mismo tiempo para completarlo.

Cada una de dichas pruebas tenían un total de 91 ítems (el pretest y postest 1 tuvieron exactamente los mismos ítems, mientras que para el postest 2 se modificaron los ítems aunque se mantuvieron rigurosamente los mismos usos y valores). Para esta investigación, uno de los objetivos primordiales fue verificar qué valores conocían o desconocían a partir del pretest, cuáles habían adquirido en el postest 1 (y cuáles todavía resultaban difíciles para su adquisición aun con los materiales de instrucción), y cuál era el efecto de la instrucción a largo plazo (a partir del postest 2). Para que los resultados del pretest y postest 1 y 2 fueran válidos y representativos, los 91 ítems tenían que corresponder exactamente a los mismos usos y valores del artículo en español. Sin embargo, se decidió modificar levemente los ítems del postest 2 (aunque los usos

y valores eran exactamente los mismos y estaban ordenados de la misma manera que en el pretest y el postest 1) porque, con la repetición de la misma prueba, algunas participantes podrían reconocer ya la respuesta correcta. De los 91 ítems, los 72 primeros se basaron en la escala de niveles que el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) estableció para los usos y valores del artículo en español, y que asimismo se corresponde con la escala de gradación establecida por el MCER.

Como se puede observar en la tabla 22, la descripción del uso que se preguntaba en cada uno de los ítems 1-72 corresponde al PCIC, quien utiliza como terminología artículo determinado e indeterminado, y no aluden al artículo virtual o cero sino a la restricción del artículo. Cada uno de estos ítems implicaba utilizar o el artículo *el/la/los/las/lo* o el artículo *un/una/unos/unas* o el artículo \emptyset . Para reducir el factor suerte (cada ítem del 1-72 solo tenían 3 opciones posibles como respuesta correcta), se decidió ampliar los ítems de producción con ítems de interpretación donde se preguntaba por los mismos usos que en 1-72, pero esta vez o bien a través de la traducción del esloveno al español (73-82), o por la distinción significativa de dos oraciones casi idénticas (83-91). Los ítems de 1-82 podían obtener 1 punto si no utilizaron el artículo correctamente o 0 si lo utilizaron correctamente. Los ítems 83-91, al ser interpretativos, cada ítem se evaluaba con 2 puntos si no habían sido interpretadas correctamente las diferencias o 0 si lo habían hecho.

En la tabla 22 se pueden observar el número global de errores (de las 106 participantes de los 6 grupos de investigación) y su evolución en las dos pruebas. La información aportada nos parece de especial interés, ya que desde un principio se pudo identificar de manera sistemática dónde están los principales problemas en cuanto a la adquisición del artículo por parte de los eslovenos. Como se puede ver, la mayoría de los errores se centran en el valor enfático del artículo en los niveles C1 y C2, y en la interpretación de pares de oraciones casi idénticas (83-91). Sin embargo, en la evolución global de los errores, sería justo esta zona la que más habría evolucionado, frente al uso enfático del artículo, cuya evolución es poco representativa. Dicha evolución es el resultado de los materiales de reflexión centrados en el significado del artículo con los que contaron tanto el grupo de instrucción tradicional como el grupo de instrucción de procesamiento y el grupo de control.

Tabla 22. Evolución de los errores de todos los participantes (N=106) de las pruebas pretest y posttest 1 sobre los usos y valores del artículo establecidos por PCIC según los niveles del MCER (elaboración propia)

Nº DE ÍTEM Y USO DEL ARTÍCULO (ítems 1-82 según el Plan Curricular del Instituto Cervantes)	PRETEST (errores) N=106	POSTEST 1 (errores) N=106
A1		
1. Obligatorio el uso del artículo determinado o indeterminado con sustantivos en función de sujeto en construcciones con el verbo <i>gustar</i> .	12	8
2. Incompatibilidad del artículo con el verbo <i>saber</i> .	58	37
3. Restricción del artículo con expresiones de tratamiento del tipo <i>señor, doctor</i> , etc. cuando se trata de un vocativo.	6	5
4. Distinción entre <i>el otro/otro</i> .	20	22
5. Presencia del artículo determinado con expresiones de tratamiento del tipo <i>señor, doctor</i> , etc cuando no nos dirigimos directamente.	48	21
6. Restricción del artículo con los posesivos.	12	12
A2		
7. Obligatorio el uso del artículo determinado en construcciones superlativas.	8	11
8. Obligatorio el uso del artículo determinado o indeterminado con sustantivos en función de sujeto.	0	1
9. Obligatorio el uso del artículo con sustantivos sujetos en construcciones con el verbo <i>gustar</i> + infinitivo.	9	22
10. Obligatorio el uso del artículo determinado o indeterminado en sustantivos que expresan actividades de ocio.	65	49
11. Incompatibilidad del artículo determinado con modificadores de gradación.	9	10
12. Delante de <i>a</i> tónica <i>la/una</i> pasa a <i>el/una</i> .	97	95
13. Restricción del artículo con atributo de profesión, nacionalidad o creencia.	39	22
14. Obligatorio el uso del artículo determinado o indeterminado con sustantivos sujetos en construcciones con el verbo <i>encantar, apetecer</i> ...	5	11
15. Restricción del artículo con valor de clasificación	92	65
16. Restricción del artículo determinado en cuanto a su distribución: detrás de <i>todo/toda</i> .	81	49
17. Obligatorio el uso del artículo determinado cuando es el complemento directo de verbos del tipo <i>odiar, amar, querer, aborrecer</i> ...	13	23
18. Restricción del artículo en sintagmas preposicionales que expresan clasificación.	35	25
19. Restricción del artículo con el verbo tener cuando expresa clasificación.	36	20

Nº DE ÍTEM Y USO DEL ARTÍCULO (ítems 1-82 según el Plan Curricular del Instituto Cervantes)	PRETEST (errores) N=106	POSTEST 1 (errores) N=106
B1		
20. Uso anafórico y anafórico asociativo del artículo determinado.	14	10
21. Obligatorio el uso del artículo determinado ante sintagmas nominales restringidos.	21	22
22. Uso del artículo determinado con valor sustantivador (elipsis nominal).	31	4
23. Uso del artículo indeterminado con valor de indefinitud.	25	30
24. Uso del artículo determinado con valor definido.	54	54
25. Obligatorio el uso del artículo determinado o indeterminado con sustantivos sujetos.	61	28
26. Incompatibilidad del artículo determinado con <i>dicho</i> .	83	72
B2		
27. Uso del artículo determinado con valor sustantivador.	14	7
28. Uso del artículo determinado para entidades únicas.	20	16
29. Obligatorio el uso del artículo determinado ante sintagmas nominales restringidos.	47	22
30. Incompatibilidad del artículo determinado con <i>ambos</i> .	20	19
31. Uso del artículo indeterminado con valor anafórico sin correferencia estricta seguido de modificadores restrictivos.	19	15
32. Obligatorio el uso del artículo determinado o indeterminado con sustantivos sujetos.	16	17
33. Uso del artículo indeterminado para valoraciones.	21	10
34. Uso del artículo indeterminado en sintagmas nominales con nombres no contables con modificador restrictivo.	42	27
35. Restricción del artículo con nombres contables en singular (nombres de profesión).	74	53
36. Uso del artículo determinado con valor deíctico.	2	2
37. Restricción del artículo con verbos semiauxiliares para formar predicados complejos del tipo <i>hacer noche, tener sed, dar pena...</i>	59	42
38. Uso del artículo indeterminado en atributos con valor enfático y nombre metafórico.	16	17
39. Uso del artículo determinado con sustantivos no contables para indicar totalidad.	30	24
40. Obligatorio el uso del artículo determinado ante sintagmas nominales restringidos por un sintagma preposicional.	29	25
41. Restricción del artículo en sintagmas preposicionales clasificadores.	70	47
42. Restricción del artículo determinado con <i>todo</i> cuando alude a un ejemplo representativo.	45	46
43. Obligatorio el uso del artículo determinado en complemento directo con sintagmas nominales restringidos por un sintagma preposicional.	62	46

Nº DE ÍTEM Y USO DEL ARTÍCULO (ítems 1-82 según el Plan Curricular del Instituto Cervantes)	PRETEST (errores) N=106	POSTEST 1 (errores) N=106
C1		
44. Uso del artículo indeterminado con valor enfático.	58	37
45. Uso del artículo neutro <i>lo</i> con valor enfático.	30	17
46. Uso del artículo neutro con valor sustantivador.	7	6
47. Uso del artículo indeterminado ante nombre propio con valor recategorizador.	32	27
48. Uso del artículo determinado ante nombre propio con valor restrictivo.	33	18
49. Uso del artículo indeterminado para valoraciones enfáticas.	42	21
50. Uso del artículo indeterminado ante nombre propio precedido de <i>tal</i> .	49	37
51. Uso del artículo indeterminado en sintagmas para valoraciones enfáticas en sintagmas con elipsis.	91	57
52. Restricción del artículo como complementos predicativos con verbos como <i>nombrar</i> , <i>proclamar</i> y <i>declarar</i> .	85	75
53. Uso del artículo determinado en complemento predicativo con verbos como <i>proclamar</i> , <i>nombrar</i> y <i>declarar</i> cuando alude a sustantivos únicos.	3	2
54. Uso del artículo con predicados que exigen delimitación: <i>comerse</i> , <i>beberse</i> , <i>adorar</i> , <i>probar</i> ...	55	27
55. Restricción del artículo en aposiciones adscriptivas y no identificativas.	94	90
56. Restricción del artículo en sintagmas preposicionales que expresan medio o modo.	62	41
57. Uso del artículo determinado con valor sustantivador.	29	21
58. Uso del artículo determinado tras el verbo <i>haber</i> , en sintagmas nominales acompañados de modificadores restrictivos.	91	81
59. Uso del artículo indeterminado con valor genérico-representativo de una clase.	13	26
60. Uso del artículo indeterminado con valor enfático.	84	77
61. Uso del artículo indeterminado como atributo clasificador.	5	1
C2		
62. Uso del artículo determinado con valor enfático (valor de grado máximo).	1	2
63. Uso del artículo neutro con valor enfático	67	41
64. Restricción del artículo como complementos predicativos con verbos como <i>nombrar</i> , <i>proclamar</i> y <i>declarar</i> .	86	76
65. Uso del artículo determinado seguido de preposición <i>de</i> con valor enfático con significado cuantitativo.	106	82
66. Uso del artículo determinado con valor enfático con significado cuantitativo.	43	32
67. Uso del artículo determinado en construcciones de sintagma nominal atributivo con valor sustantivador.	33	27
68. Uso del artículo indeterminado con valor sustantivador en metátesis plenas.	65	52

Nº DE ÍTEM Y USO DEL ARTÍCULO (ítems 1-82 según el Plan Curricular del Instituto Cervantes)	PRETEST (errores) N=106	POSTEST 1 (errores) N=106
69. Uso del artículo indeterminado con valor enfático en combinación con <i>todo</i> en singular.	32	23
70. Uso del artículo indeterminado seguido de preposición <i>de</i> con valor enfático con significado cuantitativo.	95	79
71. Uso del artículo indeterminado con valor enfático en combinación con <i>todo</i> en singular.	24	15
72. Restricción del artículo en refranes y proverbios.	84	58
ÍTEMS PARA TRADUCIR DEL ESLOVENO		
73. Uso del artículo determinado con valor deíctico	16	9
74. Uso del artículo con sustantivos en función de sujeto.	23	12
75. Uso del artículo con sustantivos en función de sujeto, aunque tengan valor genérico.	32	27
76. Uso del artículo con predicados que exigen delimitación.	15	6
77. Uso del artículo determinado en contextos anafóricos y anafóricos asociativos.	24	4
78. Distinción entre clasificación de un objeto y objeto identificado desde la ausencia/presencia del artículo.	64	23
79. Distinción de la ausencia/presencia del artículo con predicados delimitados y clasificatorios.	70	17
80. Distinción del artículo en plural/singular para delimitar/no delimitar el sustantivo.	58	38
81. Distinción en el contexto entre clasificación y entidad única.	94	80
82. Uso del artículo para expresar valoración.	45	20
PARES MÍNIMOS: INTERPRETACIÓN DE AUSENCIA/ PRESENCIA DEL ARTÍCULO	N=212	N=212
83. Espacio físico vs. costumbre cotidiana repetitiva.	198	108
84. Expresión cuantitativa imprecisa vs. Expresión de la totalidad.	160	102
85. Nombres propios vs. Nombres propios restringidos.	126	72
86. Clasificador vs. definido	176	84
87. Complemento circunstancial de medio vs. complemento circunstancial de instrumento.	178	60
88. Complemento circunstancial de modo vs. complemento circunstancial de lugar.	186	80
89. Complemento circunstancial de modo vs. complemento circunstancial de instrumento.	192	68
90. Predicados clasificadores vs. predicados delimitados o expresión cuantitativa imprecisa vs. expresión de la totalidad.	204	104
91. Expresión del valor enfático	158	76

6.5.4 Resultados y análisis de los datos

Los resultados fueron analizados e interpretados teniendo en cuenta cada una de las cuatro preguntas de investigación planteadas a partir de los resultados de los análisis de varianza ANOVA, y pruebas de Levene y Welch para la confirmación de la validez de los resultados obtenidos.

6.5.4.1 Efecto de la instrucción de procesamiento y de la enseñanza desde la gramática cognitiva

A la pregunta de investigación planteada sobre si tendrá la enseñanza del artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva y el modelo de instrucción de procesamiento que aporta el presente trabajo un efecto significativo en las pruebas de evaluación (postest 1 y postest 2), se proponía la hipótesis de que las aprendientes que recibieran instrucción con el enfoque metodológico diseñado para la investigación (grupo de instrucción de procesamiento) conseguiría efectos de aprendizaje positivos para el artículo en todas las pruebas de evaluación (postest 1 y postest 2) y mejores resultados que las aprendientes que no recibieron instrucción alguna (grupo de control).

En el gráfico 5, se comparan los promedios de los aciertos en las diferentes pruebas de evaluación (pretest, postest 1 y postest 2) de los dos grupos de instrucción de procesamiento (niveles B1/B2 y B2+/C1). Como se puede apreciar, todos los datos estadísticos conducen a que efectivamente existe un efecto positivamente significativo del enfoque metodológico utilizado, esto es, el acercamiento cognitivo a la enseñanza del artículo basado en la gramática operativa y la práctica basada en la instrucción de procesamiento. Ambos grupos de instrucción de procesamiento progresan en el aprendizaje del artículo de manera incuestionable a medida que avanza la investigación. Las dos pruebas posteriores (postest 1 y 2) a la prueba de evaluación primera (pretest) se sitúan en altos niveles con respecto al pretest, pero sin diferenciarse significativamente entre sí, por lo que se puede asumir que los efectos de la instrucción a corto y largo plazo se mantienen vigentes, y la información procesada es recuperada pasados más de dos meses de la información explícita (postest 2).

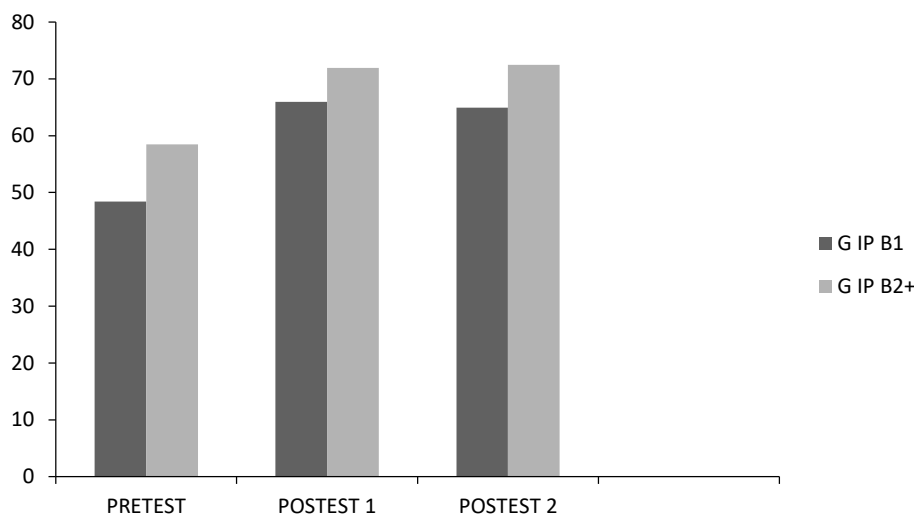


Gráfico 5. Evolución de los efectos de la instrucción en el grupo de instrucción de procesamiento (elaboración propia)

En lo que concierne a las diferencias significativas entre los resultados según los niveles de los dos grupos de instrucción de procesamiento de la pregunta de investigación número dos, se puede observar que la evolución en ambos niveles es positivamente significativa, por lo que es irrelevante el nivel de conocimiento de la lengua del que se parte. De hecho, en los efectos de la instrucción a largo plazo se puede ver que es el grupo de nivel más alto el que más evoluciona.

6.5.4.2 Diferencias entre los grupos de instrucción

A la pregunta de investigación donde se analiza si habrá diferencias significativas entre los grupos de instrucción en el aprendizaje del artículo durante las pruebas de evaluación, se planteó una hipótesis en la que se presumía que las aprendientes pertenecientes al grupo de instrucción de procesamiento obtendrían mejores resultados que las aprendientes del grupo de control o las aprendientes que recibieron una instrucción de índole tradicional (grupo de instrucción tradicional). Para el análisis de esta hipótesis tres se utilizó un análisis unifactorial de varianza ANOVA. En la tabla 23, se observa las medias de los resultados de las pruebas de pretest y postest 1 de los seis grupos investigados. Del análisis estadístico se deduce que todos los grupos de investigación mejoran en las diferentes pruebas de evaluación, aunque como se ha visto ya anteriormente, hay una diferencia significativa en cuanto al progreso entre los grupos que recibieron instrucción (ya fuera instrucción tradicional o instrucción de procesamiento) con respecto a

los grupos de control (que como se mencionó anteriormente, solo recibieron el paquete de actividades y los esquemas y materiales del grupo de instrucción de procesamiento, sin ningún tipo de instrucción en el aula por parte del profesor). El número de ítems correctos de los grupos de investigación (G-IT y G IP) en las pruebas de evaluación es claramente superior al del grupo de control en los diferentes niveles (B1/B2 y B2+/C1).

Tabla 23. ANOVA unifactorial para los seis grupos de estudio (elaboración propia)

		N	Media
Postest 1	G IT B2+	25	75,240
	G IP B2+	18	71,944
	G C B2+	15	68,667
	G IT B1	17	58,706
	G IP B1	18	65,944
	G C B1	13	58,846
	Total	106	68,075
Pretest	G IT B2+	25	64,160
	G IP B2+	18	58,500
	G C B2+	15	64,000
	G IT B1	17	44,588
	G IP B1	18	48,389
	G C B1	13	54,231
	Total	106	56,142

En los gráficos 6 y 7 se contrasta detalladamente la evolución por niveles de los tres grupos de investigación por lo que se llega a una clara conclusión: el grupo de instrucción de procesamiento es el grupo que más evoluciona de los tres, si bien en el nivel B1/B2 es el grupo que obtiene en la prueba de postest 1 la mejor puntuación, en el nivel B2+/C1 el grupo que obtiene mejor puntuación es el grupo de instrucción tradicional, aunque ambos grupos partían de porcentajes bien diferenciados (G IP = 58,8 frente a G IT = 64,16). Esta diferencia se puede matizar si se tiene en cuenta uno de los mayores problemas que se tuvo a la hora de gestionar y organizar los grupos, puesto que al tener que diseñar la investigación para 6 grupos, obtener grupos más o menos homogéneos tanto en el número como en el nivel de español nos llevó a que no se pudiera priorizar el factor años de estudio de español en la facultad. De todas maneras, para no favorecer en ningún caso al grupo de instrucción de procesamiento, se tomó la decisión para los niveles más altos (que fue en realidad el más conflictivo por el preconocimiento que ya tenían sobre el artículo) de adjudicar el grupo de

control al grupo que ya había estudiado un mínimo de 4 años en la facultad, y que por lo tanto ya en el pasado había obtenido instrucción formal sobre el artículo, y el grupo de instrucción de procesamiento al grupo que había estudiado un mínimo de 3 años en la facultad, lo que significa que había tenido en el pasado igualmente instrucción formal de artículo. En los resultados finales, aun con esa diferencia del grupo de instrucción de procesamiento con respecto al grupo de instrucción tradicional, es significativo que el grupo con menor conocimiento del artículo en el pretest y el que menor contacto había tenido en el pasado con una instrucción formal del artículo haya sido el que más haya evolucionado.

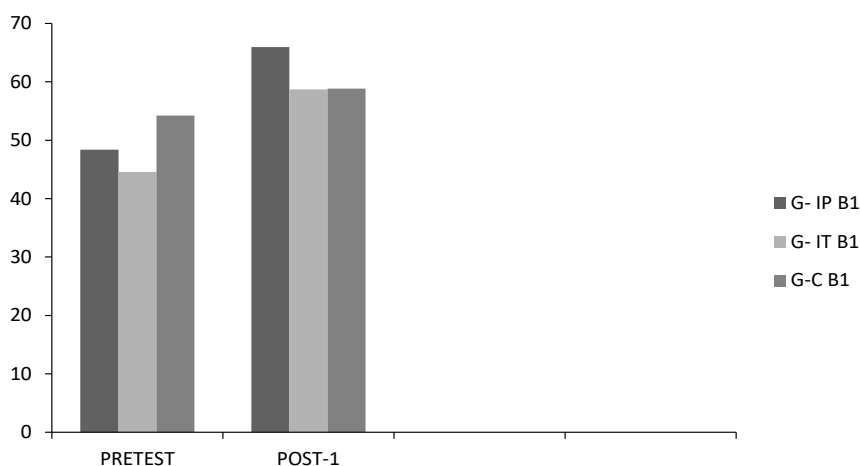


Gráfico 6. Evolución de los tres grupos B1/B2 (elaboración propia)

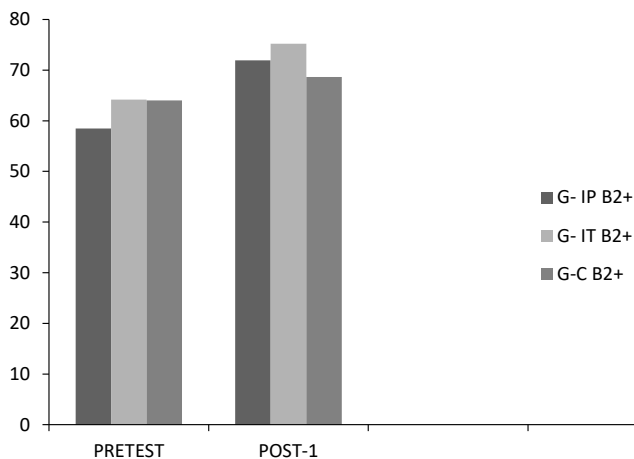


Gráfico 7. Evolución de los tres grupos B2+/C1 (elaboración propia)

Por lo tanto, a la luz de los efectos hallados con el análisis estadístico, se puede concluir que la hipótesis en la que se presumía que las aprendientes del grupo de instrucción de procesamiento obtendrían mejores resultados que los del grupo de control o los del grupo de instrucción tradicional sería válida para el nivel B₁/B₂. Sin embargo, por lo que respecta al nivel B₂+/C₁, el grupo que obtuvo mejores resultados fue el grupo de instrucción tradicional. Aun así, los datos demuestran que hay diferencias significativas entre el grupo de instrucción de procesamiento con respecto a los otros dos grupos, ya que la evolución progresiva a lo largo de la evaluación pone de relieve el efecto positivamente significativo de la instrucción basada en el modelo operativo y la instrucción de procesamiento.

6.5.4.3 Diferencias en los efectos de instrucción a largo plazo

Otra de las preguntas de investigación planteaba si habría diferencias significativas entre los grupos de instrucción en el aprendizaje del artículo durante las pruebas de evaluación en los efectos de instrucción a largo plazo. Para ello, se propuso una hipótesis donde se presumía que las aprendientes del grupo de instrucción de procesamiento obtendrían mejores resultados que las aprendientes del grupo de instrucción tradicional en el postest 2.

Para el análisis de la hipótesis cuatro se utilizó un análisis unifactorial de varianza ANOVA. En la tabla 24 se pueden observar las medias de los resultados de las pruebas de pretest y postest 1 y 2 de los grupos de instrucción investigados. Del análisis estadístico se deduce que todos los grupos de investigación mejoran en la prueba de evaluación pretest 1, aunque hay una diferencia significativa en cuanto al postest 2, donde se puede ver claramente que el grupo de instrucción de procesamiento tiene una progresión significativamente mejor que el grupo de instrucción tradicional en cuanto a los efectos de la instrucción a largo plazo. De esta manera se corrobora lo que ya muchos estudios anteriores han planteado (VanPatten 1996, 2002, 2004, 2007; VanPatten y Cadierno 1993; Cadierno 1995; Collentine 1998; Farley 2004; Benati 2001; Llopis García 2009 entre otros), esto es, que a nivel cognitivo, la instrucción de procesamiento incide de manera directa en la recuperación de la información en la memoria a largo plazo.

Tabla 24. ANOVA unifactorial para los grupos de instrucción (elaboración propia)

		N	Media
Pre	It Alto	25	64,160
	Ip Alto	18	58,500
	It Inter	17	44,588
	Ip Inter	18	48,389
	Total	78	54,949
Post 1	It Alto	25	75,240
	Ip Alto	18	71,944
	It Inter	17	58,706
	Ip Inter	18	65,944
	Total	78	68,731
Post 2	It Alto	25	71,200
	Ip Alto	18	72,444
	It Inter	15	56,067
	Ip Inter	18	64,944
	Total	76	67,026

Si se compara el gráfico 8 con el gráfico 9, se deduce que esta vez los resultados de los grupos de instrucción de procesamiento en ambos niveles es significativamente superior al grupo de instrucción tradicional, por lo que se confirma la hipótesis en la que se presumía que la instrucción basada en el modelo operativo y la instrucción de procesamiento tendría un efecto positivamente significativo en los efectos de la instrucción a largo plazo.

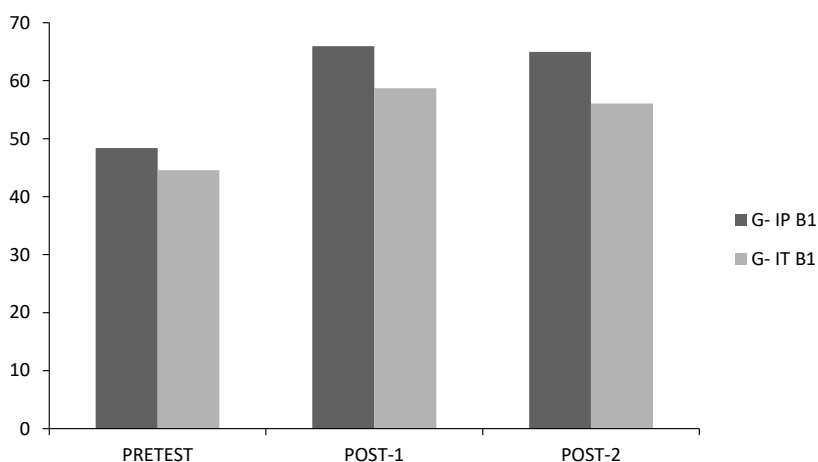


Gráfico 8. Evolución de los grupos de instrucción B1/B2 con relación a los efectos de la instrucción a largo plazo (elaboración propia)

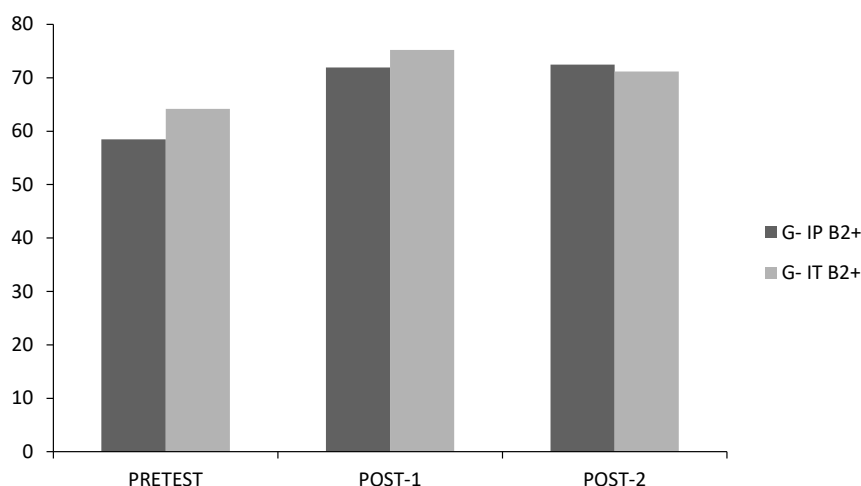


Gráfico 9. Evolución de los grupos de instrucción B2+/C1 con relación a los efectos de la instrucción a largo plazo (elaboración propia)

A tenor de los resultados obtenidos en los gráficos 8 y 9, el grupo de procesamiento de *input* (G-IP B1/B2 y G-PI B2+/C1) en su marco de acción obtiene una evolución progresiva y positiva con respecto a los efectos de la instrucción a largo plazo con relación a los grupos de control y de instrucción tradicional, de manera que se puede afirmar que la instrucción de procesamiento junto con el modelo operativo otorga a las aprendientes la oportunidad de procesar el artículo en español de manera significativa en cuanto aumenta la posibilidad de desarrollo de su propia interlengua y la consecuente adquisición también a largo plazo. Gracias a la instrucción de procesamiento se han identificado los problemas de procesamiento existentes y se han planteado soluciones para cada uno de ellos, siempre teniendo presente la correcta conexión entre forma y significado mediante actividades con *input/output* estructuradas diseñadas *ad hoc* para ello. Como resultado final, se ha aumentado la posibilidad de que se comprenda la forma meta y se procese con éxito a corto y sobre todo a largo plazo, al haber dirigido su atención al procesamiento significativo del artículo. Las aprendientes finalmente son capaces de evolucionar su propia interlengua a corto y, lo que para esta investigación resulta más importante, a largo plazo, incluso en los niveles más altos (B2+/C1), que son los más difíciles de hacer evolucionar.

6.5.5 Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados presentados, el análisis del corpus de datos nos permite declarar la relevancia de la instrucción de procesamiento y del modelo

basado en la gramática cognitiva como modelo de instrucción válido para la enseñanza y el aprendizaje del artículo en español, por lo que el presente estudio en cuanto a los resultados obtenidos, se coloca en la misma línea que investigaciones anteriores (VanPatten y Cadierno, 1993; Cadierno, 1995; Collentine, 1998; Farley, 2004; Benati, 2001; Llopis García, 2009) en cuanto a la eficacia de la instrucción de procesamiento como modelo de instrucción. Asimismo, también se han alcanzado las mismas conclusiones a las que el estudio de Llopis García (2009) llegaba con relación a la eficacia de la combinación de la instrucción de procesamiento con la gramática cognitiva para la enseñanza de formas lingüísticas de manera significativa. Por lo tanto, se puede afirmar que tanto este estudio como otros estudios previos sobre la instrucción de procesamiento han puesto de manifiesto que las actividades de *input* y *output* estructurado contribuyen indudablemente a la alteración del sistema en desarrollo de cualquier aprendiente y, por ende, al proceso de aprendizaje de una forma lingüística.

Con este experimento se comprobó nuevamente lo significativo de las contribuciones que la gramática cognitiva y la instrucción con procesamiento de *input* de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) han realizado al campo de la enseñanza y adquisición de segundas lenguas, al demostrar la importancia de dirigir la atención hacia actividades que les lleven a procesar, interpretar y producir relaciones de forma y significado. Ellis (2001: 18) apostilla acertadamente que todas las investigaciones realizadas hasta el momento concluyen con el hecho de que la enseñanza basada en el procesamiento del *input* es significativamente eficiente para promover el aprendizaje en tanto que éste haya sido calibrado en términos de comprensión o de producción.

Durante la investigación se utilizó para los materiales de información explícita para la instrucción de procesamiento un acercamiento operativo al artículo para reducir la amalgama de contextos, formas, reglas y excepciones (que diferiría por completo del principio de VanPatten sobre la disponibilidad de recursos) y, ante todo, para aplicar a los diferentes valores del artículo redes semánticas fácilmente relacionadas entre sí. La metodología seleccionada por sus resultados fue la instrucción de procesamiento por el interés principal que guía el presente trabajo ya desde su título, esto es, la enseñanza y adquisición significativa del artículo en español, ya que guiar su atención para que esta sea capaz de realizar por sí misma conexiones de forma y significado solo puede llevar a un aprendizaje sólido y significativo. Para la instrucción de procesamiento se eligieron actividades de carácter interpretativo (centrado en el *input* estructurado) y productivo (centrado en el *output* estructurado), pues con este tipo de tareas se resalta el valor comunicativo de la forma meta con la que se está trabajando.

Por otro lado, en cada una de las actividades presentadas en el paquete de actividades utilizadas para los valores básicos del artículo, se han seguido las directrices sugeridas por Lee y VanPatten (2003): se tuvo presente un solo aspecto concreto del modelo operativo que se presentaba, esto es, una única conexión forma-significado por vez (exceptuando en las actividades de recapitulación, donde se operaba con el modelo completo del valor que se procesaba); cada una de las actividades dirigían a cada aprendiente su atención al significado para que fuera consciente de cómo la gramática interviene en su codificación; la secuencia del paquete de instrucción de actividades se organizó siguiendo el criterio que estipula como más adecuado trabajar inicialmente con frases aisladas (aunque relacionadas siempre con el contenido de la forma meta), más fáciles de procesar, hasta llegar al discurso; en el paquete de instrucción de actividades se propusieron actividades tanto orales como escritas, de interpretación y de producción, referenciales y afectivas; las actividades fueron diseñadas para que en todo momento se tuviera que trabajar con el *input* y el *output* siempre a través de la toma de las decisiones de quien aprende una L2, de modo que fuera consciente de las implicaciones semánticas que sus decisiones tenían en cuanto al artículo; por último, se tomaron en cuenta las estrategias de procesamiento de cada aprendiente (sobre todo los principios de VanPatten de disponibilidad de recursos y la preferencia por los marcadores gramaticales con mayor información semántica y menor redundancia, incidiendo en el mayor valor comunicativo de los ítems).

Conclusiones

La motivación y el punto de partida de esta monografía ha sido la de dar respuesta a una de esas zonas opacas con las que se enfrenta aprendientes eslovenas y eslovenos de español como L2: la adquisición del artículo en español. Para ello, el objetivo fundamental ha sido la descripción gramatical de los valores esenciales del artículo y su aplicación en el marco de la adquisición de segundas lenguas para una enseñanza significativa del artículo en aras de proporcionarles una instrucción eficaz para la adquisición del artículo en español que les permita controlar su propio aprendizaje para construir y discriminar significados dentro de la expresión de referencialidad. Asimismo, en esta monografía hemos querido aunar todas las investigaciones que llevamos a cabo (Santiago Alonso y Reymóndez, 2004; Santiago Alonso, 2009, 2010, 2012, 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2019, 2022) para intentar dar solución a dicho problema.

Partiendo, pues, del objetivo primordial, se ha analizado la adquisición del artículo en una L2 a partir de las investigaciones de Hawkins (2000) y de García Mayo y Hawkins (2009). Teniendo en cuenta el parámetro de selección del artículo y la hipótesis de fluctuación de Ionin *et al.* (2004), se han examinado y descrito detalladamente los casos de fluctuación en el parámetro de selección del artículo en español por parte de las y los aprendientes eslovenos a través de nuestra investigación de la interlengua (Santiago Alonso, 2009). En dicho estudio se demostró que, aunque globalmente la evolución que presentan los errores en relación con la adquisición del artículo en su conjunto es positiva, los errores producidos por omisión presenten una inestabilidad en la adquisición del artículo, influencia que se puede identificar en parte con la distancia lingüística. Dicha resistencia en cuanto a la adquisición del artículo en español podría traducirse en errores en el proceso de fosilización en los estadios más altos de adquisición.

Con relación a la premisa con la que se parte en el segundo capítulo, plantamos otra investigación (Santiago Alonso, 2014) donde, a partir del análisis contrastivo de la expresión de definitud en español y en esloveno, se identificaron los valores más conflictivos para facilitar el procesamiento significativo de la definitud en español para aprendientes eslovenas y eslovenos. En dicha investigación se consideró que, con el análisis de errores, se podrían desarrollar hábitos de reflexión lingüística en tanto que les dota de herramientas y habilidades analíticas para un aprendizaje tanto significativo como relacional a través de la toma de conciencia explícita, y por tanto, es facilitador de un aprendizaje constructivo. Las conclusiones a las que se llegaron fueron

que la adquisición del artículo podría constituir uno de los mayores problemas, entendiendo que la disparidad de formas y contextos en cuanto al uso de la definitud en ambas lenguas pudiera producir falsas analogías con estructuras de la lengua meta.

Las implicaciones didácticas obligaron a reflexionar sobre la metodología y los materiales utilizados en el aula para la enseñanza del artículo, ya que tanto los errores analizados, las estrategias utilizadas, como el problema de fosilización de dichos errores subrayan claramente insuficiencias didácticas y metodológicas. A tenor de lo planteado y demostrado en el capítulo 2, se abrió una línea de investigación sobre la creación de herramientas cognitivas que pudieran ayudar a construir significados en la L2 a través de la enseñanza explícita del artículo mediante la creación de un modelo operativo para el artículo en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva (siguiendo los trabajos de Ruiz Campillo [1998], Radden y Dirven [2007], Castañeda y Chamorro [2014], Castañeda [2023] y Montero [2014b, 2019]), junto con el diseño de un modelo de instrucción de procesamiento de *input/output* estructurado según el modelo de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007).

Para la creación de un modelo operativo del artículo, el primer objetivo de la investigación fue buscar sus valores esenciales a través de una panorámica diacrónica (Menéndez Pidal [1904], Alonso García [1951], Lausberg [1964], García De Diego [1970], Lapesa [1980, 2000], Alvar y Pottier [1983], Skubic [1989], Penny [2006], Lleal [1998, 2008] entre otros) y sincrónica (Amado Alonso [1954], Alarcos Llorach [1970, 2000], Lapesa [1974, 1975, 1980], Lázaro Carreter [1980], Laca [1999] y Leonetti [1999] entre otros). Sin embargo, uno de los problemas que se han presentado es consecuencia de las diferentes descripciones, que no hacen sino mostrar una plurifuncionalidad en el artículo, puesto que en muchos casos sus valores hacen referencia a aspectos diferentes: gramaticales, funcionales, pragmáticos, deícticos, cognitivos, sintácticos y semánticos. Aun así, los diferentes lingüistas a los que se hace referencia en la descripción sincrónica y diacrónica del artículo han delimitado los valores esenciales del artículo *el* en valores de unicidad, definitud, actualizador, clasificador, información comentada, deixis, enfático, generalizador y posesivo; del artículo *un* en valores de indefinitud, genericidad, aproximación, intensificador o enfático e interpretación no anafórica; y del artículo \emptyset en valores de inespecificidad, no-referencialidad, genérico, conceptualización, no-actualizador y genérico. No obstante, las propuestas de los gramáticos a las que se remite, aunque presentan aparentemente todos los posibles usos del artículo, carecen de propuestas sistemáticas con un valor invariante o en sus descripciones del artículo se presta una escasa atención a factores pragmáticos que contribuyan a la interpretación.

Con todo lo anterior, se evidenció que era indispensable, pues, la búsqueda de un valor invariante capaz de describir el funcionamiento del artículo, así como la compleja red de relaciones contextuales que establece en los diferentes usos concretos. A pesar de que la dimensión referencial es uno de los valores esenciales al que aluden la mayoría de los autores tratados en la descripción panorámica, los límites de sus descripciones plantean la necesidad de un cambio de perspectiva en la descripción del funcionamiento del artículo que vaya más allá de su dimensión estrictamente metalingüística.

En la gramática cognitiva existe un posible espacio donde se podría acceder a una herramienta de descripción útil para la enseñanza significativa del artículo por dos razones. En primer lugar, desde la perspectiva de la gramática cognitiva, la función esencial de las formas lingüísticas va a ser la comunicación, en tanto en cuanto es el significado el centro y mantienen entre ambos una relación indivisible. Con respecto a quien habla, el cognitivismo lo considera como el conceptualizador/constructor, esto es, como el auténtico creador de la lengua que represente la manera en la que tanto él como su comunidad lingüística perciben y se relacionan con el mundo. Cualquier hablante, a la hora de interactuar física, social, cultural, mental y emocionalmente con su entorno, elige unas formas lingüísticas específicas (y no otras) para poder expresar con precisión unos significados concretos basados en dicha interacción. Como segundo argumento, en la gramática cognitiva se entienden las categorías lingüísticas como categorías complejas (Langacker (1987, 2008) en las que se establecen relaciones de elaboración entre los valores esquemáticos o genéricos y los prototípicos, y lo que es más importante, donde se pueden reconocer significados básicos que han surgido a partir de relaciones de extensión (ya sea metafórica o metonímica).

Lo novedoso de la gramática cognitiva ha sido acentuar cierta dimensión de significado que no puede reducirse únicamente a lo ideativo o a lo discursivo o a lo pragmático, sino que por lo contrario, es capaz de dar respuesta a muchas distinciones sutiles de las lenguas a través de una función representativa básica como es la perspectiva, de ayuda esencial para la potencial explicación de numerosas de las sutiles distinciones existentes en las lenguas (Castañeda, 2004). Por lo tanto, la gramática cognitiva, al presuponer la existencia de unidades simbólicas capaz de generarse desde los usos prototípicos y establecerse en diferentes niveles de abstracción, se convierte en una herramienta esencial para la elaboración de una gramática pedagógica. Por lo tanto, siguiendo los principios de la gramática cognitiva y utilizando el modo operativo de Ruiz Campillo (1998) como instrumento metodológico, se ha configurado una propuesta operativa propia para una enseñanza significativa del artículo en español. En dicho modelo operativo se han inscrito todos los valores esenciales que aparecieron

en la descripción panorámica del artículo. De especial interés para la elaboración de un modelo propio han sido los valores prototípicos y extendidos del modelo de Montero (2014b, 2019) en los primeros estadios de adquisición, combinados con los modelos de Radden y Dirven (2007), Castañeda y Chamorro (2014) y Castañeda (2023) en los niveles superiores (B1, B2 y C1), siempre desde los valores esquemáticos que propone el modelo de Ruiz Campillo (1998) para explicar significativamente el artículo en español. La configuración del modelo se ha basado en la idea de Langacker (2008) de entender los artículos como *grounding elements* o elementos de actualización que establecen una conexión básica entre interlocutoras o interlocutores y lo evocado por el contenido de un *nominal grounding* (los sintagmas nominales), por lo que los artículos se convierten en anclajes que actualizan las expresiones nominales en una determinada dimensión deíctica referida o relacionada con interlocutoras o interlocutores. Desde esta perspectiva, la enseñanza significativa del artículo que propone el modelo se desarrolla con un mínimo de valores de operación prototípicos, en este caso las operaciones de determinación de cuantificación y referencialidad (selección y situación) que tanto en los planos particulares como en los genéricos planteaban Castañeda y Chamorro (2014) y Castañeda (2023). Es decir, los valores esenciales prototípicos para la operatividad del modelo gramatical para el artículo que se ha propuesto son la referencialidad, la cuantificación y la intensificación. Desde esta categorización se han organizado otras estructuras esenciales, como se puede apreciar en el siguiente esquema (figura 33) que corresponde al modelo operativo del artículo en español.

Para la didactización y procesamiento del modelo operativo del artículo, se sigue la metodología de la instrucción de procesamiento del *input* de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007), quien propone un modelo de instrucción explícita con actividades estructuradas de interpretación y producción para la práctica necesaria en el aula de ELE. El objetivo principal del modelo de instrucción de procesamiento del artículo propuesto ha sido facilitar las conexiones de forma y significado necesarias para que, mediante la práctica estructurada, se vincule el artículo con su uso y le posibilite una mejor adquisición.

En el modelo de instrucción de procesamiento propuesto (que seguía el modelo de VanPatten) se ha dirigido la atención al significado del artículo mediante una instrucción explícita operativa del artículo (presentando explicaciones gramaticales operativizadas con los valores básicos y esenciales desde la perspectiva de la gramática cognitiva), poniendo de relieve los problemas de procesamiento del artículo (para tomar consciencia de las dificultades de la forma meta y las estrategias de procesamiento a evitar) y diseñando un paquete de instrucción de actividades¹¹⁶ con *input*

116 Véase en el anexo.

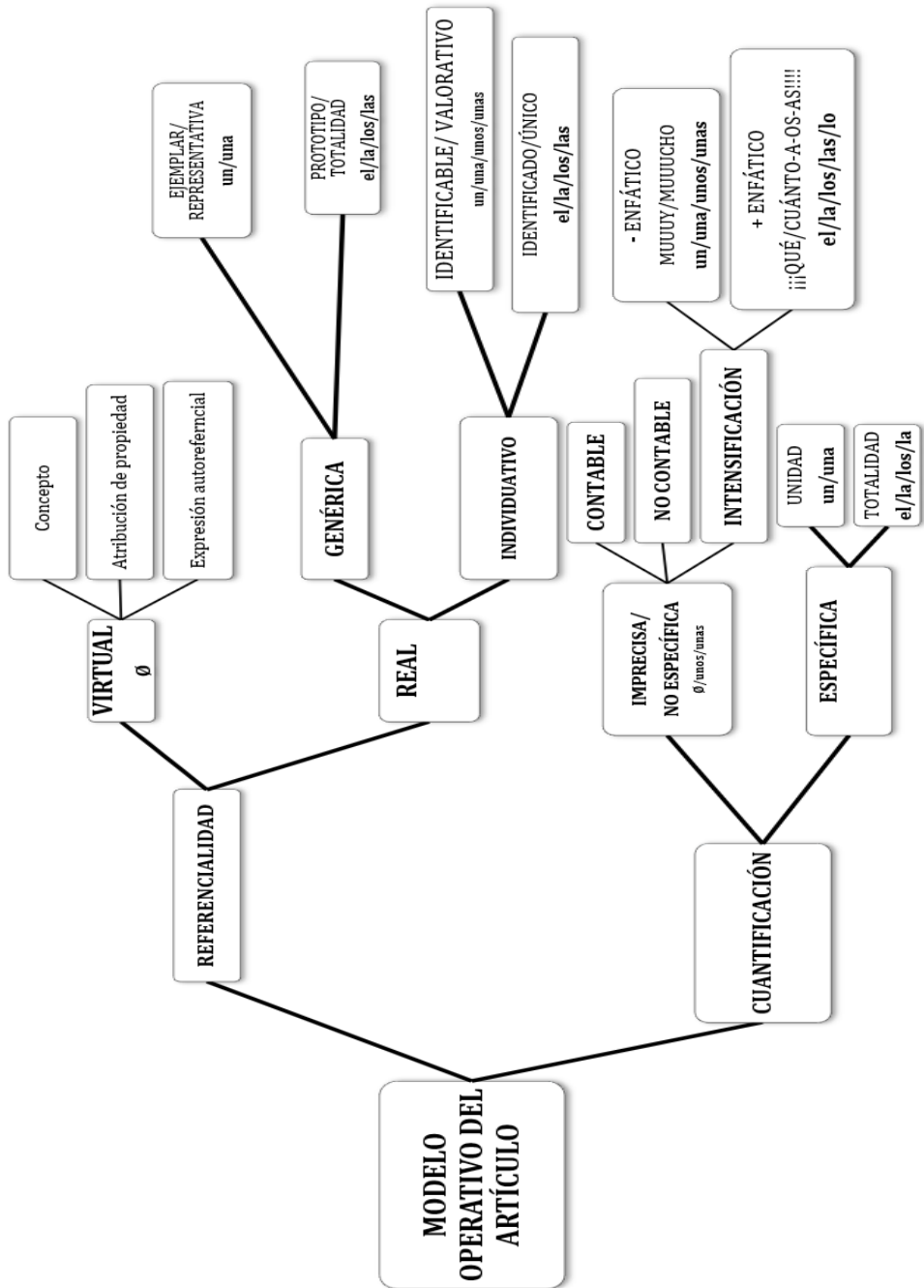


Figura 31. Nuestra propuesta para un modelo operativo del artículo en español

estructurado para dirigir la atención de forma unívoca hacia las conexiones de forma y significado pertinentes para la correcta interpretación del artículo en español. En lo que concierne al diseño de actividades, se han optado por actividades con *input* y *output* comprensible y estructurado capaces de facilitar la adquisición de la forma meta. Asimismo, en el procesamiento del artículo para los niveles más altos se han optado por actividades de carácter interpretativo y se ha añadido también un acercamiento pedagógico que pone en relación la presencia/ausencia del artículo con la semántica del verbo.

Por último, para verificar y validar los dos modelos que este estudio propuestos (modelo operativo del artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva y modelo de instrucción de procesamiento de *input/output* comprensible y enriquecido), se llevó a cabo en 2016 una investigación con 106 aprendientes, estudiantes (cuya edad oscilaba entre los 19 y 26 años) de los cuatro primeros años de la carrera de Filología Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana. Los resultados de dicha investigación pusieron de manifiesto la relevancia de la instrucción de procesamiento y el modelo operativo como modelo de instrucción válido para la enseñanza y el aprendizaje del artículo en español, por lo que el presente estudio en cuanto a los resultados obtenidos, se coloca en la misma línea que investigaciones anteriores (VanPatten y Cadierno 1993, Cadierno 1995; Collentine 1998; Farley 2004; Benati 2001, 2005; Llopis García 2005, 2007, 2009) en cuanto a la eficacia de la instrucción de procesamiento como modelo de instrucción. Asimismo, también se alcanzaron las mismas conclusiones a las que el estudio de Llopis García (2005, 2007, 2009) llegaba en relación con la eficacia de la combinación de la instrucción de procesamiento con la gramática cognitiva (modelo operativo) para la enseñanza de formas lingüísticas de manera significativa. De esa manera, se comprobó nuevamente lo significativo de las contribuciones que la gramática cognitiva (y su aplicación pedagógica) y la instrucción con procesamiento de *input* de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) han realizado al campo de la enseñanza y adquisición de segundas lenguas, al demostrar la importancia de dirigir la atención hacia actividades que les lleven a procesar relaciones de forma y significado. Ellis (2001: 18) apostilla acertadamente que todas las investigaciones realizadas hasta el momento concluyen con el hecho de que la enseñanza basada en el procesamiento del *input* es significativamente eficiente para promover el aprendizaje en tanto que éste haya sido calibrado en términos de comprensión o de producción.

Con esta investigación, se ha querido dar una respuesta concreta al desafío pedagógico con el que se encuentran las y los docentes no pocas veces en el aula y que fue la motivación principal para la publicación de esta monografía. Continuar fomentando

instrumentos desde la gramática operativa y la instrucción de procesamiento es una manera de reconducir a cada aprendiente a entender que la gramática es una herramienta indispensable de comunicación, y su procesamiento significativo la mejor de las opciones para que sus interlenguas progresen y se conviertan en hablantes creadores. En cuanto a los desafíos futuros, se podrían enmarcar dentro de lo que plantea Pica (2005) en cuanto a la necesidad de que los investigadores desarrollen formas de operacionalizar y estudiar los procesos de reestructuración e internalización del *input* recibido por aprendientes y procesado como *intake* para la creación de materiales aplicados al aula (Pica, 2005: 27).

Esta investigación supone una contribución más a las numerosas y necesarias investigaciones que se vienen realizando en los últimos 20 años para convivir en un aula más comunicativa y cognitiva. Sin embargo, aunque ya hay mucho camino recorrido, todavía es necesario un mayor desarrollo de extender, en palabras de Ruiz Campillo (1998: 379) «la orientación del diseño de sílabos, programaciones y materiales a través de las *zonas de ataque* pedagógico que señalen la rentabilidad del acceso inventarial al significado». El objetivo futuro es, pues, seguir construyendo puentes cognitivos en los que cualquier aprendiente sea capaz de acceder y compartir la representación humana de la realidad desde otro sistema de manera significativa. Nada mejor que la gramática cognitiva y la instrucción operativa para la construcción significativa de puentes cognitivos entre aprendientes y el nuevo sistema de percepción humana al que se intenta aprehender.

Bibliografía

- Abad Nebot, F. (1977): *El artículo. Sistema y usos*. Madrid: Aravaca.
- Achard, M. y Niemeier, S. (eds.) (2004): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Adamczewski, H. (1982): *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris: Armand Colin.
- Alarcos Llorach, E. (1970): *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (2000): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Alcazar, E. y Martínez Linares, M. A. (1997): *Diccionario de Lingüística Moderna*. Barcelona: Ariel.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1991): *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alhmoud, Z. y Castañeda Castro, A. (2015): «Más de gramática, más que gramática. De lingüística cognitiva y enseñanza de ELE». *Revista de lengua y literatura*, 1, 101-135.
- Alonso García, A. (1951/1974): «Estilística y gramática del artículo en español». En A. Alonso: *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid: Gredos, 125-161.
- Alonso Raya, R. y Martínez Gila, P. (1998): «Prácticas gramaticales: criterios de presentación y secuenciación». En C. Losada Aldrey, J. Márquez Caneda y T. Jiménez Juliá (eds.): *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 325-332.
- Alonso Raya, R. (2004): «Procesamiento de input y actividades gramaticales». *RedELE*, 0, 1-9.
- Alonso Raya, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J. y Ruiz Campillo, J. P. (2005): *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Alvar, M. (2000): *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Alvar, M. y Pottier, B. (1983): *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos.
- Álvarez Martínez, M^a A. (1986): *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*. Madrid: Gredos.
- Aragonés, L. y Palencia, R. (2009): *Gramática de uso del español. C1-C2*. Madrid: SM.
- Ballesteros, C. (2000): *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como LE*. Madrid: Arco Libros.

- Baralo, M. (2004): «La interlengua del hablante no nativo». En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 369-387.
- Bažec, H. (2008): «Sull'articolo determinativo sloveno». En A. Trovesi (ed.): *Le lingue slave tra innovazione e conservazione grammatica e semantica: incontro di linguistica slava, Bergamo, 4-5 maggio 2007*, 235-258.
- Bažec, H. (2011): *La nascita degli articoli nello sloveno*. Tesis de doctorado. Università Ca' Foscari di Venezia.
- Bello, A. (1847/1977): *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Sopena.
- Benacchio, R. (1996): «A proposito dell'articolo determinativo in sloveno: la testimonianza del catechismo resiano del Settecento». En R. Benacchio y L. Magarotto (eds.): *Studi slavistici in onore di Natalino Radovich*. Padova: CLEUP, 1-16.
- Benati, A. (2001): «A Comparative Study of the Effects of Processing Instruction on the Acquisition of the Italian Future Tense». *Language Teaching Research*, 5, 95-127.
- Benati, A. (2005): «The Effects of Processing Instruction, Traditional Instruction and Meaning based-output Instruction on the Acquisition of the English Past Simple Tense». *Language Teaching Research*, 9, 67-93.
- Bosque, I. (ed.) (1996): *El sustantivo sin determinación*. Madrid: Visor.
- Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Cadierno, T. (1995): «Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense». *The Modern Language Journal*, 79(2), 179-193.
- Cadierno, T. (2008): «Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach». En S. De Knop y A. De Rycker (eds.): *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 259-294.
- Cadierno, T. (2010): «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en español como segunda lengua». *MarcoELE*, 10, 1-18.
- Cadierno, T. e Hijazo-Gascón, A. (2013): «Cognitive Linguistics Approaches to Second Language Spanish». En K. L. Kimberly (ed.): *The Handbook of Spanish Language Acquisition*. West Sussex: Willey Blackwell, 96-110.
- Cadierno, T. y Pedersen, J. (2014): «Introducción a la lingüística cognitiva». En J. Falck y S. Fernández (eds.): *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: Una aproximación cognitiva y funcional*. Oxford: Peter Lang, 15-36.
- Castañeda Castro, A. (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Métodos Ediciones.

- Castañeda Castro, A. (2004): «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE». *RedELE*, 0, 1-23.
- Castañeda Castro, A. (2006): «Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE». *Boletín ASELE*, 34, 11-32.
- Castañeda Castro, A. (ed.) (2014): *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Castañeda Castro, A. (2023): «Metonimia en el uso de determinantes definidos e indefinidos en español. Aproximación descriptiva y aplicación didáctica para el aula ELE». *Revista Española de Lingüística*, 53(1), 61-94.
- Castañeda Castro, A. y Alhmoud, Z. (2014): «Una aproximación al sistema verbal aplicable a la enseñanza de ELE». En A. Castañeda Castro (ed.): *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL, 267-294.
- Castañeda Castro, A. y Alonso, R. (2009): «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE». *MarcoELE*, 8, 1-33.
- Castañeda Castro, A. y Chamorro Guerrero, M^a D. (2014): «Determinantes y cuantificadores del nombre Problemas descriptivos y propuestas didáctica». En A. Castañeda Castro (ed.): *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL, 179-222.
- Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001): «Atención a la forma y gramática pedagógica: Algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición “imperfecto/indefinido” en el aula de español/LE». En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.): *Estudios de Lingüística. Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante, 213-248.
- Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2019): «Los usos atributivos de ser y estar desde la gramática cognitiva». En I. Ibarrexe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.): *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. New York: Routledge, 120-144.
- Castañeda Castro, A., Ortega Olivares, J., Miquel, L., Raya, R., Ruiz Campillo, J. P. y Martínez, P. (2008): *Pronombres personales en la Gramática Básica del estudiante de español. Guía para el profesor, material didáctico y presentaciones animadas*. Barcelona: Difusión.
- Chamorro Guerrero, M^a D., Lozano López, G., Ríos Rojas, A., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P. y Ruiz Fajardo, G. (2006): *El Ventilador: Curso de Español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.

- Cheng, A. C. (2004): «Processing Instruction and Spanish *ser* and *estar*: Forms with semantic aspectual values». En B. VanPatten (ed.): *Processing instruction. Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 119-142.
- Chomsky, N. (1957/1974): *Estructuras sintácticas*. México: siglo XXI.
- Chomsky, N. (1959): «Review 'Verbal behavior' by B. F. Skinner», *Language*, 35, 2-58.
- Chomsky, N. (1965/1970): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1982/1988): *La nueva sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamiento*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1986/1989): *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1989): *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1994): *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*, Madrid: Eudema.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1995): «Gramática y segundas lenguas». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 10, 69-90.
- Collentine, J. (1998): «Processing Instruction and The Subjunctive». *Hispania*, 81, 576-587.
- Collentine, J. (2004): «Where PI Research Has Been And Where It Should Be Going». En B. VanPatten (ed.): *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 169-182.
- Corder, S. P. (1967/1992): «La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua». En J. Muñoz Licerias (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 31-50.
- Cortés Gómez, C. (2007): *Una propuesta de acercamiento y manipulación operativa de las formas no personales del verbo desde el punto de vista de la gramática cognitiva*. Memoria de máster. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Coseriu, E. (1962): «Determinación y entorno». En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 282-323.
- Crystal, D. (1981): *Lenguaje infantil. Aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Médica y Técnica, S. A.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- De Knop, S. y De Rycker, A. (eds.) (2008): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- De Miguel, E. (1999): «El aspecto léxico». En I. Bosque y V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. I. Madrid: Espasa-Calpe, 2978-3060.
- De Miguel, E. (2004): «La formación de pasivas en español. Análisis en términos de la estructura de qualia y la estructura eventiva». *Verba Hispanica*, 12, 107-130.
- De Miguel, E. (2012): «Verbos de movimiento en predicaciones sin desplazamiento espacial». *Verba Hispanica*, 20, 185-201.
- Denst, E. (2006): *Uso del artículo en español para hablantes eslavos*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Díaz, L. y Yagüe, A. (2015): *Papeles. Unidad 2. El artículo*. Madrid: Ediciones marcoELE.
- Doughty, C. y Williams, J. (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (2003): «Instructed SLA: Constraints, Compensation and Enhancement». En C. Doughty y M. Long (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 256-310.
- Doughty, C. y Long, M. (eds.) (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Doughty, C. (2004): «Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research». En B. VanPatten, J. Williams, S. Rott y M. Overstreet (eds.): *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 181-202.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974): «Natural sequences in child second language acquisition». *Language Learning*, 24, 37-53.
- Ellis, N. C. y Cadierno, T. (2009): «Constructing a Second Language». *Annual Review of cognitive Linguistics*, 7, 111-139.
- Ellis, R. (1991): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001): «Investigating Form-focused Instruction». *Language Learning*, 51 (Supplement 1), 1-46.
- Escandell Vidal, M. V. y Leonetti, M. (2000): «Categorías funcionales y semántica procedimental». En M. Martínez et al. (eds.): *Cien años de investigación semántica: de Michel Bréal a la actualidad*, Vol. 1. Madrid: Ed. Clásicas, 363-378.
- Farley, A. (2004): «Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed?». En B. VanPatten (ed.): *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 227-240.

- Fernández, S. F. y Falk, J. (eds.) (2014): *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fernández López, M. S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Pérez, M. (ed.) (2011): *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Ramírez, S. (1951): *Gramática española I*. Madrid: Revista de Occidente.
- Fries, C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Garchana, M. (2008): «Gramática y pragmática en el empleo del artículo». *MarcoELE*, 7, 1-19.
- García de Diego, V. (1970): *Gramática histórica española*. Madrid: Gredos.
- García Mayo, M. P. y Hawkins, R. (2009): *Second Language Acquisition of Articles: Empirical Findings and Theoretical Implications*. Amsterdam: Benjamins.
- Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gass, S. (1997): *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gómez Torrego, L. (1997): *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Halliday, M. A. (1973): *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Hämäläinen, T. (2004): *La dimensión referencial y atributiva de las expresiones determinadas e indeterminadas. Estudio sobre los artículos en español*. Tesis doctoral inédita. Helsinki: Universidad de Helsinki.
- Hawkins, J. (1978): *Definiteness and indefiniteness: A study in reference and grammaticality prediction*. London: Croom Helm.
- Hawkins, R. (2000): *Second Language Syntax: a Generative Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Ibarrexe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (eds.) (2019): *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. New York: Routledge.
- Ibarrexe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (eds.) (2012): *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Inchaurrealde, C. y Vázquez, I. (2000): *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Zaragoza: Mira Editores.

- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Inštitut za slovenski jezik ZRC SAZU (2014): *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba Slovenije.
- Ionin, T., Ko, H. y Wexler, K. (2004): «Article Semantics in L2 Acquisition: The role of Specificity». *Language Acquisition*, 12, 3-69.
- Ionin, T. y Montrul, S. (2009): «Article use and generic reference: Parallels between L1 and L2 acquisition». En M. P. García Mayo y R. Hawkins (eds.): *Second Language Acquisition of Articles: Empirical Findings and Theoretical Implications*. Amsterdam: John Benjamins, 147-174.
- Iturriz, J. L. (1996): «Los artículos y la operación de determinación». En I. Bosque (ed.): *El sustantivo sin determinación*. Madrid: Visor, 339-385.
- Jackson, H. (1981): «Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English». En J. Fisiak (ed.): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon, 195-205.
- Jiménez Pascual, G. (2019): «Claves para una aproximación cognitiva a las construcciones de relativo: la selección modal». En I. Ibarrexe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.): *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. New York: Routledge, 168-188.
- Keber, J. (2011): *Slovar slovenskih frazemov*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Keenan, E. (1976): «Towards a universal definition of subject». En *Subject and Topic*. New York: Academic Press, 303-333.
- Kolarič, R. (1960): «Določna in nedoločna oblika slovenskega pridevnika». *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 5, 185-197.
- Kolarič, R. (1961): «Določni in nedoločni spolnik v slovenščini». *Jezik in slovstvo*, 7, 40-44.
- Kopitar, J. (1808): *Grammatik der Slavischen Sprache in Krain, Kärnten und Steyermark*. Laibach: Korn.
- Kramsky, J. (1972): *The article and the concept of definiteness in language*. Den Haag: Mouton.
- Krashen, S. (1977/1992): «El modelo monitor y la actuación de los adultos en L2». En J. Muñoz Licerias (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 143-151.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Krvina, D. (2018): *Glagolski vid v sodobni slovenščini 1, Besedotvorje in pomen*. Ljubljana: ZRC SAZU.

- Kwon, E.-Y. (2005): «The “natural order” of morpheme acquisition: a historical survey and discussion of three putative determinants». *TESOL & Applied Linguistics*, 5(1), 1-21.
- Laca, B. (1994): «¿Existen los verbos presentativos?» *Rev. Fac. Letras. Línguas e Literaturas*, 6, 141-152.
- Laca, B. (1999): «Presencia y ausencia de determinante». En I. Bosque y V. Demonte, (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. I. Madrid: Espasa-Calpe, 891-928.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2007): «Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction». En P. Robinson y N. C. Ellis (eds.): *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London/New York: Routledge, 66-88.
- Langacker, R. (2008): *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lapesa, R. (1974/2000): «Del demostrativo al artículo». En *Estudios de morfosintaxis histórica del español*. Madrid: Gredos, 360-388.
- Lapesa, R. (1975): «Un, una como artículo indefinido en español». *Boletín de la comisión permanente de la Asociación de Academias de la Lengua española*, 21, 3-31.
- Lapesa, R. (1980/1997): *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Lapesa, R. (1996): «El sustantivo sin actualizador en español». En I. Bosque (ed.): *El sustantivo sin determinación: la ausencia del determinante en la lengua española*. Madrid: Visor, 121-140.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991/1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lausberg, H. (1964): *Lingüística románica*. Madrid: Gredos.
- Lázaro Carreter, F. (1980): «El problema del artículo en español». En *Estudios de lingüística*, 8. Barcelona: Crítica, 27-61.
- Lee, D. (2001): *Cognitive Linguistics: an Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Lee, J. y VanPatten, B. (2003): *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- Leonetti, M. (1990): *El artículo y la referencia*. Madrid: Taurus.
- Leonetti, M. (1999): «El artículo definido». En I. Bosque y V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. I. Madrid: Espasa-Calpe, 787-890.
- Lin, T. (2003): *La adquisición y el uso del artículo por aprendientes chinos*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Littlemore, J. (2009): *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Lleal Galcerán, C. (1990): *La formación de las lenguas romances peninsulares*. Barcelona: Barcanova.
- Lleal Galcerán, C. (2008): «Enseñanza del español y diacronía». *ELUA*, 22, 151-168.
- Llopis García, R. (2007): «Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas: un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para el subjuntivo español». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1, 100-123.
- Llopis García, R. (2009): *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de ELE*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nebrija.
- Llopis García, R., Real Espinosa, J. M. y Ruiz Campillo, J. P. (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Llopis García, R. (2015): «Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza». *Journal of Spanish Language Teaching* 2(1), 51-68.
- Logar, T. y Rigler, J. (1986): *Karta slovenskih narečij*. Ljubljana: Geodetski zavod SRS.
- Long, M. (1985): «Input and Second Language Acquisition Theory». En S. Grass y C. Madden (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers, 377-393.
- Long, M. y Robinson, P. (1998): «Focus on form. Theory, research, and practice». En C. Doughty y J. Williams (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 15-41.
- Long, M. (2003): «Stabilization and fossilization in interlanguage development». En D. Catherine y L. Long (eds.): *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 487-536.
- López García, A. (1990): «El artículo y su hermenéutica». En *Nuevos estudios de Lingüística española*. Murcia: Universidad de Murcia.

- López García, A. (1998): *Gramática del español III. Las partes de la oración*. Madrid: Arco Libros.
- López García, A. (2004): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- López García, A. (2005): «Aportaciones de las ciencias cognitivas». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 69-84.
- Maldonado Martínez, R. (2013): *Análisis de errores en la adquisición/aprendizaje del español en estudiantes letones*. Memoria de máster. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Maldonado, R. (2019): «Una aproximación cognitiva al clítico *se*». En I. Ibarrexe Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.): *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. New York: Routledge, 145-167.
- Marcos Marín, F. (1980): *Curso de gramática española*. Madrid: Cincel.
- Markič, J. (1991): «Hacia un estudio aspectual contrastivo entre el esloveno y el español». *Verba Hispanica*, 1, 105-110.
- Markič, J. (2000): «La aspectualidad y la temporalidad en la enseñanza del español a estudiantes eslovenos. Importancia de un enfoque contrastivo». *ASELE. Actas XI*, 505-512.
- Markič, J. (2004): «Aspectos del aspecto esloveno y español». *Studies in Contrastive Linguistics*, 150, 287-294.
- Martín Peris, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martín Peris, E. (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Marušič, F. y Žaucer, R. (2006): «The Definite Article in Colloquial Slovenian and an AP related DP position». En J. Lavine (ed.): *Formal Approaches to Slavic Linguistics*, 189-204.
- Masullo, P. J. (1996): «Los sintagmas nominales sin determinante: una propuesta incorporacionista». En I. Bosque (ed.): *El sustantivo sin determinación. Ausencia de determinación en la lengua española*. Madrid: Visor, 169-200.
- Matte Bon, F. (1995): *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*, Vol. I. Madrid: Edelsa.
- Mayer, R. E. (2002): *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson Educación.

- McLaughlin, B. (1978/1992): «Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor». En J. Muñoz Licerias (ed.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 153-176.
- Melguizo Moreno, E. (2005): *El sr. Se y su extraña familia. Una aproximación cognitiva a la presentación de los usos de se en clase de ELE*. Memoria de máster. Granada: Universidad de Granada.
- Menéndez Pidal, R. (1904/1980): *Manual de gramática histórica española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mitchell, R. y Myles, F. (2005): *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.
- Montero, S. (2011): «El artículo y otros fantasmas». *REDELE*, 21, 1-28.
- Montero, S. (2014a): «Los nombres escuetos y el artículo Ø». *Verba Hispanica*, 12, 37-58.
- Montero, S. (2014b): «Los nombres ¿con o sin artículo?». *Vestnik za tuje jezike*, 6, 195-210.
- Montero, S. (2019): «Una aproximación cognitiva al valor referencial y cuantificador de los artículos». En I. Ibarrexe Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.): *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. New York: Routledge, 73-95.
- Morimoto, Y. (1998): *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid: Arco Libros.
- Morimoto, Y. (2001): *Los verbos de movimiento*. Madrid: Visor Libros.
- Morimoto, Y. (2011): *El artículo en español*. Barcelona/Madrid: Edhasa (Castalia).
- Muñoz, C. (ed.) (2002): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz Licerias, J. (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Muñoz Licerias, J. (ed.) (1993): *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Ottawa Hispanic Studies 12.
- Muñoz Licerias, J. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz Licerias, J. et al. (1997): «A longitudinal study of Spanish non-native grammars: Beyond parameters». En A. T. Pérez-Leroux y W. R. Glass (eds.): *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. Vol. 1: Developing Grammars*. Somerville: Cascadilla, 187-226.
- Nebrija, A. (1492/2011): *Gramática sobre la lengua castellana*. Madrid: Real Academia Española/Galaxia Gutenberg.
- Nemser, W. (1971/1992): «Sistema aproximado de los que aprenden segundas lenguas». En J. Muñoz Licerias (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 51-62.

- Nicolás de Benito, E. (2016): *La adquisición del sintagma determinante en español por niños de lengua materna árabe marroquí*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Orožen, M. (1972): «K določnemu členu v slovenščini». *Slavistična revija*, 20(1), 105-114.
- Penny, R. (2006): *Gramática histórica del español. Edición actualizada*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1973): *La psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Pica, T. (2005): «Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics». En E. Hinkel: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 263-280.
- Pinker, S. (1994/2001): *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Pintarič, D. (2005): *El uso del artículo*. Manuscrito inédito.
- Pirih Svetina, N. y Ferbežar, I. (2005): «Slovenščine tujejezičnih govorcev». *Jezik in slovstvo*, 6, 3-15.
- Pizarro Escabia, M. (2012): *El tratamiento del artículo en manuales de ELE de nivel inicial (A1-A2)*. Memoria de máster. Madrid: Universidad Nebrija.
- Portilla, M., Eraso, S., Galé, C., García, I., Moler, J. y Palacios, M^aB. (2006): *Manual práctico del paquete estadístico SPSS para Windows*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Porto Dapena, J. A. (1986): *Los pronombres*. Madrid: EDI-6.
- Radden, G. y Dirven, R. (2007): *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ramovš, F. (1936): *Kratka zgodovina slovenskega jezika*. Ljubljana: Akademska založba.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Espinosa, J. M. (2007): *La distancia psicológica y la enseñanza de las oraciones condicionales en el aula de ELE*. Memoria de máster. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Real Espinosa, J. M. (2009): «Gramática: la metáfora del espacio». *MarcoELE*, 8, 1-56.
- Richards, J. C. y Rogers, T. (1986/1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Robinson, P. y Ellis, N. (eds.) (2008): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London/New York: Routledge.
- Rodríguez García, C. (2021): *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos*. Brno: Masarky University Press.
- Rosado Villegas, E. (2007): *La adquisición del sintagma determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rubinjoní Strugar, V. (2018): *El serbio, una muestra para lenguas sin artículo determinado*. Belgrado: Studio Strugar Editores.

- Ruiz Campillo, J. P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Ruiz Campillo, J. P. (1999a): «Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: el casus belli de la concordancia temporal». *Documentos de Español Actual*, 1, 193-217.
- Ruiz Campillo, J. P. (1999b): «Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase». *Mosaico*, 15, 9-17.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007): «El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español». En C. Pastor (ed.): *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes.
- Ruiz Campillo, J. P. (2014): «La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español». *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 62-85.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Santiago Alonso, G. y Reymóndez Fernández, I. (2004): *Gramática mínima de errores: análisis de errores españoles producidos por aprendices eslovenos*. Ljubljana: Samozaložba.
- Santiago Alonso, G. (2009): «La adquisición del artículo determinado por aprendices eslovenos de ELE: análisis cuantitativo y cualitativo de los errores». *Vestnik*, 1, 35-51.
- Santiago Alonso, G. (2010): «De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo español». *Verba hispanica*, 18, 187-197.
- Santiago Alonso, G. (2012): «El proceso de adquisición del artículo en el lenguaje infantil: funciones y fases adquisitivas». *Linguistica*, 52, 101-112.
- Santiago Alonso, G. (2014): «El análisis contrastivo como instrumento didáctico: los problemas de adquisición del artículo en español por aprendices eslovenos en los diferentes niveles del MCER». *Linguistica*, 54, 397-410.
- Santiago Alonso, G. (2015): «Contrastive analysis as a didactic tool in the acquisition of the Spanish article for Slovenian learners». En A. Akbarov (ed.): *Practice of foreign language teaching: theories and applications*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 192-200.
- Santiago Alonso, G. (2016a): *Enseñanza significativa del artículo español desde la perspectiva de la gramática cognitiva*. Tesis doctoral. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

- Santiago Alonso, G. (2016b): «El artículo en español: problemas de conceptualización y valores esenciales». *Verba hispanica*, 24, 125-145.
- Santiago Alonso, G. (2017a): «Instrucción de procesamiento para la adquisición del artículo en español». *Verba hispanica*, 25, 357-377.
- Santiago Alonso, G. (2017b): «Los efectos de la instrucción de procesamiento con *input/output* enriquecido para la adquisición del artículo en español». *Colindancias*, 8, 221-249.
- Santiago Alonso, G. (2019): «Origen y evolución del artículo en la lengua eslovena». *Mundo Esloveno*, 18, 7-19.
- Santiago Alonso, G. (2022): «La semántica del verbo en relación con la selección de predicados y distribución del artículo: hacia una aplicación didáctica para la enseñanza/aprendizaje del artículo en ELE». *Linguistica*, 62, 343-363.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2004): *Lingüística aplicada del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Sanz, M. J. (2006): «El origen del artículo en español». *Acta Oeconomica Pragensia*, 14(4), 111-116.
- Satorre Grau, J. (2000): «El artículo». En M. Alvar (coord.): *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel, 271-298.
- Selinker, L. (1972/1992): «La interlengua». En J. Muñoz Licerias (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 79-101.
- Skinner, B. F. (1975): *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Skubic, M. (1989): *Uvod v romansko jezikoslovje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Solís García, I. (2000): «Los sintagmas nominales con referencia genérica». En M. Franco Figueroa, C. Soler, J. Cos Ruiz, M. Rivas y F. Ruiz (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Tomo II, Cádiz: Universidad de Cádiz, 695-703.
- Solís García, I. (2011): *El concepto de referencia y su utilización en la didáctica del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Souto Gómez, M. (2006): «El artículo como presentador en la gramática emergente infantil». En M. Villayandre Llamazares (ed.): *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León, 1813-1828.
- Spivey, M., Richardson, D. y Zednik, C. (2010): «Language Is Spatial, Not Special: On The Demise of the Symbolic Approximation Hypothesis». En K. Mix, L.

- Smithy y M. Gasser (eds.): *The Spatial Foundations of Language and Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 16-40.
- Swain, M. (1995): «Three Functions of Output in Second Language Learning». En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.): *Principle and practice in the study of applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Škrabec, S. (1880): *Jezikoslovne razprave*. Gorica: Hilarijanska tiskarnica.
- Talmy, L. (2000): *Toward a cognitive semantics*. Cambridge: MIT Press.
- Tarrés Chamorro, I. (2002): *El uso del artículo por estudiantes polacos de ELE*. Memoria de máster. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Taylor, J. (2002): *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J. (2008): «Some pedagogical implications of cognitive linguistics». En S. De Knop y A. De Rycker (eds.): *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, 32-65.
- Tobón de Castro, L. y Rodríguez Rondón, J. (1976): «El artículo». *Thesaurus* 31(2), 230-248.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Toporišič, J. (1978): «Imenska določnost v slovenskem knjižnem jeziku». *Slavistična revija*, 26(3), 287-305.
- Toporišič, J. (2000): *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- Torrijano, J. A. (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de errores*. Madrid: Arco Libros.
- Trenkić, D. (2007): «Variability in L2 article production: beyond the representational deficit vs. processing constraints debate». *Second Language Research*, 23(3), 289-327.
- Trenkić, D. (2004): «Definiteness in Serbian/Croatian/Bosnian and some implications for the general structure of the nominal phrase». *Lingua*, 114, 1401-1427.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993): «SLA as Input Processing: A role for instruction». *The Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.
- VanPatten, B. y Sanz, C. (1995): «From Input to Output: Processing Instruction and Communicative Tasks». En J. Eckman (ed.): *Second language acquisition theory and practice*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. (1995): «Grammar Instruction as Structured Input». En J. Lee y B. VanPatten (eds.): *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw Hill, 89-114.

- VanPatten, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (2002): *Processing Instruction: An Update*. *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- VanPatten, B. (ed.) (2004): *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. (2007): «Input Processing in Adult Second Language Acquisition». En B. VanPatten y J. Williams (eds.): *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 115-136.
- Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Zobl, H. y Muñoz Licerias, J. (1994): «Reviwe Article Funcional Categories and Acquisition orders». *Language Learning*, 44, 159-180.
- Žugelj, N. (2005): «Analiza napak slovenskih študentov v francoskem pisnem diskurzu». Memoria de máster. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Abreviaturas utilizadas

ASL	Adquisición de segundas Lenguas
AC	Análisis contrastivo
AE	Análisis de errores
ELE	Español como lengua extranjera
GC	Gramática cognitiva
GG	Gramática generativa
G-IT	Grupo de investigación de instrucción tradicional
G-IP	Grupo de investigación de instrucción de procesamiento con <i>input/output</i> estructurado y enriquecido
G-C	Grupo de control
GU	Gramática universal
IL	Interlengua
IP	Instrucción de procesamiento con <i>input/output</i> estructurado y enriquecido
IT	Instrucción tradicional
LC	Lingüística cognitiva
LE	Lengua española
LG	Lingüística generativa
LM/L ₁	Lengua materna
L ₂ /LE/L ₃	Lengua extranjera/Segunda lengua/Tercera lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
NGLE	Nueva gramática de la lengua española
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal la enseñanza significativa del artículo en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva, para proporcionar un modelo operativo y un modelo de instrucción de procesamiento.

La propuesta del modelo operativo del artículo se ha trabajado desde una perspectiva cognitiva y se han tenido en cuenta los trabajos de Langacker (1987, 1991, 2007, 2008), Cifuentes Honrubia (1989), López García (2005) y Castañeda y Alonso Raya (2009), donde se ha analizado en cada uno de ellos los diferentes valores prototípicos del artículo. En cuanto a la operativización del artículo, se ha acudido al modelo de Ruiz Campillo (1998, 1999a, 1999b, 2006, 2008, 2014) por su capacidad de ofrecer una valoración básica y unívoca. Asimismo, se han revisado las propuestas de los valores prototípicos, esquemáticos y extendidos del artículo realizadas por Ruiz Campillo (1998), Dirven y Radden (2007), Castañeda y Chamorro (2014) y Montero (2014b).

Para la didactización y procesamiento del modelo operativo del artículo, se ha utilizado la metodología de la instrucción de procesamiento del input de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007), quien propone un modelo de instrucción explícita con actividades estructuradas de interpretación y producción. El objetivo principal del modelo de instrucción de procesamiento del artículo propuesto ha sido facilitar las conexiones de forma y significado necesarias para que, mediante la práctica estructurada, el aprendiente vincule el artículo con su uso y le posibilite una mejor adquisición.

El estudio empírico, encargado principalmente de verificar la validez de los dos modelos propuestos en la presente monografía, esto es, el modelo operativo del artículo en español y el modelo de instrucción de procesamiento de input para el artículo en español, ha sido realizado por 106 estudiantes universitarios, organizados en seis grupos, tres grupos de nivel intermedio (B1/B2) y otros tres grupos de nivel alto (B2+/C1). En cada uno de los dos niveles ha habido un grupo de investigación de instrucción tradicional, un grupo de investigación de instrucción de procesamiento y un grupo de control. Por medio de una evaluación previa y posterior a la instrucción gramatical del artículo, se ha comprobado la utilidad tanto del modelo operativo del artículo en español como del modelo de instrucción de procesamiento del artículo, y los resultados han mostrado una evolución favorable y progresiva.

Summary

The present work has two main objectives: meaningful learning of the article in Spanish from the perspective of the cognitive grammar to provide learners an Operative Model and a Processing Instruction for the Spanish article.

The proposal of the Operative Model of Article is based on cognitive perspective and therefore different values of prototypical operation of the article by Langacker (1987, 1991, 2007, 2008), Cifuentes Honrubia (1989), Lopez García (2005) and Castañeda and Alonso Raya (2009) were analysed. The cognitive grammar instruction drew on the pedagogical approach developed by Ruiz Campillo (1998), Radden Dirven (2007), Castañeda and Chamorro (2014) and Montero (2014b). From this approach, article selection can be managed with a minimum of operational values that are prototypical in nature, and that in turn may allow learners to produce an unlimited number of utterances.

We use the so-called Model of Input Processing methodology by VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007), who proposes a model of explicit instruction with structured interpretive activities and production. VanPatten's model facilitates the form-meaning connections that are necessary so that learners may link meaning with context of use through structured practice in order to gain better acquisition.

The empirical study, with the objective to verify the validity of the two proposed models, was conducted with a total of 106 students from the University of Ljubljana, divided into six groups, three groups of intermediate level (B1/B2) and three high-level groups (B2 +/C1). In each of the two levels there was an experimental Traditional Instruction Group, an experimental Processing Instruction Group and a Control group. Their performance was assessed with the evaluation tasks before and after the grammar instruction of the article. The results show a positive and progressive development which proves the usefulness of both the Operating Model of the article in Spanish and the Model of Processing Instruction of the Spanish article.

Povzetek

Pričujoča raziskava se osredotoča na pomensko poučevanje španskega člena z vidika kognitivne slovnice, njen osrednji cilj pa je učečim se zagotoviti »operativni model za španski člen« in v razumevanje usmerjen model poučevanja, ki jim bo omogočal, da bodo sami nadzorovali proces učenja pri tvorjenju pomenov.

Osrednji cilj pričujoče raziskave je bil odpreti raziskovalno polje v smeri zagotavljanja spoznavnih orodij, ki bi učečim se v okviru eksplicitnega poučevanja španskega člena pomagala pri tvorjenju pomena v tujem jeziku, za kar se je zdel najprimernejši »operativni model za španski člen«, vzpostavljen na podlagi teoretskih okvirov kognitivne slovnice (Langacker 1987, 1991, 2007, 2008; Cifuentes Honrubia 1989; López García 2005; Castañeda in Alonso Raya 2009). Posebej zanimive za naš predlog v okviru pomenskega poučevanja so tudi prototipske in razširjene rabe člena na osnovnih referenčnih ravneh jezikovnega znanja Skupnega evropskega jezikovnega okvira, kot jih prikaže Montero (2014b), v kombinaciji s predlogi rabe člena na višjih referenčnih ravneh (B1, B2 y C1), kot jih orišejo Dirven in Radden (2007) ter Castañeda in Chamorro (2014), ki izhajajo iz shematičnih vrednosti rabe člena po modelu Ruiza Campilla.

Eden od ciljev pričujoče raziskave je didaktizacija in procesiranje operativnega modela za španski člen, zato se v petem poglavju osredotočimo na metodologijo procesiranja input informacij (Input Processing), kot jo utemelji Van Patten (1996, 2002, 2004, 2007), ki v procesu usvajanja tujega jezika predlaga model eksplicitnega poučevanja s strukturiranimi interpretativnimi in produktivnimi učnimi aktivnostmi. Osrednji namen predlaganega učnega modela procesiranja španskega člena je torej zagotavljati povezave med jezikovno obliko in pomenom, s pomočjo katerih bo lahko učeči se s strukturiranimi aktivnostmi smiselno povezal španski člen s primeri rabe, kar bo omogočilo njegovo učinkovitejšo usvajanje.

Da bi preverili in potrdili veljavnost obeh predlaganih modelov v naši raziskavi, predstavimo izsledke empirične raziskave, v katero je bilo vključenih 106 univerzitetnih dodiplomskih in podiplomskih študentov španščine s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Za potrebe empirične raziskave so bili najprej razdeljeni v tri večje skupine: dve eksperimentalni in eno kontrolno, od katerih se je ena skupina učila po tradicionalnem modelu pouka, druga pa po modelu poučevanja procesiranja. Vsaka od treh skupin je bila razdeljena na dve podskupini glede na raven

znanja: podskupino B₁/B₂ in podskupino B₂+/C₁ (obe po SEJO). Znotraj modela so se oblikovale interpretativne (usmerjene v strukturirani input) in produktivne (usmerjene v strukturirani output) učne aktivnosti. Rezultati pričujoče empirične raziskave so potrdili legitimnost kognitivnega in operativnega pristopa pri pomen-skem poučevanju španskega člena ter ustreznost predlaganih učnih modelov.

Índice de autoras y autores

A

- Adamczewski, H. 77
 Alarcos Llorach, E. 14, 61, 68-69, 73-79, 81-82
 Alcazar, E. y Martínez Linares, M. A. 20
 Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. 77
 Alhmoud, Z. y Castañeda Castro, A. 139
 Alonso García, A. 14, 61, 64, 67-60, 72, 74, 77, 82, 97, 222
 Alonso Raya, R. 58, 119, 135, 170-171, 175, 178, 188
 Alvar, M. 14, 64, 140, 222
 Álvarez Martínez, M^a A. 61, 77

B

- Baralo, M. 19, 22-23, 26, 28, 35-36
 Bažec, H. 45-46, 103, 105, 111, 115-117
 Bello, A. 66-70, 72, 74, 77
 Benacchio, R. 103, 106, 108, 111, 115, 117
 Benati, A. 184, 201, 206, 216, 219, 226
 Bosque, I. 86-88, 93-99, 109

C

- Cadierno, T. 27, 119, 121-122, 169-171, 173-175, 181, 183, 200, 206, 216, 219, 226
 Castañeda Castro, A. 139
 Chamorro Guerrero, M^a D. 193
 Cheng, A. C. 201
 Chomsky, N. 14, 21-24, 29, 31, 120-122
 Cifuentes Honrubia, J. L. 119-121, 126-127, 134, 140-142, 185

- Collentine, J. 179, 181, 184, 206, 216, 219, 226
 Corder, S. P. 14, 17, 25, 32-34
 Cortés Gómez, C. 139
 Coseriu, E. 67, 69-70, 73-74, 144
 Crystal, D. 20
 Cuenca, M. J. 121, 123, 183

D

- De Knop, S. 132
 De Miguel, E. 86-93
 Denst, E. 44, 58, 171
 Díaz, L. 58
 Doughty, C. 169
 Dulay, H. 23, 26

E

- Ellis, R. 19, 27, 36, 122, 132, 169, 171, 219, 226
 Escandell Vidal, M. V. 52

F

- Farley, A. 184, 201, 206, 216, 219, 226
 Fernández, S. F.
 Fernández López, M. S. 14, 31, 33, 35-36, 44, 58, 171
 Fernández Pérez, M. 37
 Fernández Ramírez, S. 76
 Fries, C. 14, 30

G

- Garchana, M. 205
 García de Diego, V. 14, 64, 222

García Mayo, M. 14, 33, 42-43

Gass, S. 172

Gómez Torrego, L. 68, 73-74, 81-82

H

Hämäläinen, T. 86, 97-98

Hawkins, J. 80

Hawkins, R. 14, 33, 42-43, 171, 221

I

Ibarrexe-Antuñano, I. 121

Inchaurrealde, C. 121

Instituto Cervantes 207-211

Ionin, T. 171, 221

Iturriz, J. L. 61

J

Jiménez Pascual, G. 139

K

Keber, J. 103, 115

Kolarič, R. 103, 106, 109, 117

Kopitar, J. 108-109, 113, 117

Kramsky, J. 62

Krashen, S. 14, 17-18, 22-23, 29, 169

Krvina, D. 104

Kwon, E.-Y. 23

L

Laca, B. 14, 62, 73, 81-83, 86-88, 92-93, 96-97, 99, 205, 222

Lado, R. 14, 30, 34

Lakoff, G. 120, 123-124

Langacker, R. 15, 98, 119-123, 127-130, 132-133, 135, 137, 142-144, 153, 156, 162-163, 166, 168, 185, 223-224

Lapesa, R. 14, 61-62, 64-66, 68-70, 73, 81, 88, 96-97, 222

Larsen-Freeman, D. 18, 23, 172

Lausberg, H. 14, 64, 222

Lázaro Carreter, F. 14, 62, 66, 69-70, 72-73

Lee, D. 120, 126, 133

Lee, J. 171, 179-180, 182, 220

Leonetti, M. 14, 52, 61-62, 65, 73-81, 83, 205, 222

Lin, T. 14, 33, 44, 58, 171

Littlemore, J. 132-133

Lleal Galcerán, C. 14, 62-64

Llopis García, R. 120-121, 127-128, 135, 139, 145, 170, 175-176, 183-185, 201-202, 206, 216, 219, 226

Logar, T. 109

Long, M. 18, 28, 169-170, 172,

López García, A. 24, 69, 119-121, 126, 132, 140-141

M

Maldonado Martínez, R. 44, 58, 139, 171

Marcos Marín, F. 69-70, 140

Markič, J. 4, 9-11, 47, 87, 89, 105

Martín Peris, E. 17-19, 26, 28, 70-71, 135, 152, 169

Marušič, F. 45-46, 103, 105, 115, 117

Masullo, P. J. 86, 93, 98-99

Matte Bon, F. 77, 82, 144

McLaughlin, B. 25-26, 170

Menéndez Pidal, R. 14, 64, 222

Montero, S. 15, 59, 70, 76, 83-85, 119, 139, 144, 148, 156, 162-166, 169, 222, 224

Morimoto, Y. 86, 89-90, 92-94

Muñoz, C. 22

Muñoz Licerias, J. 14, 25-26, 33, 36, 171

N

Nebrija, A. 66
 Nemser, W. 24, 34
 Nicolás de Benito, E. 42

O

Orožen, M. 45

P

Penny, R. 14, 63-64, 222
 Piaget, J. 14, 23, 29
 Pica, T. 227
 Pinker, S. 23, 126
 Pintarič, D. 63
 Pirih Svetina, N. 34
 Pizarro Escabia, M. 58, 203
 Porto Dapena, J. A. 79

R

Radden, G. 15, 59, 70, 119, 135, 148,
 153-155, 162, 166, 169, 222, 224
 Ramovš, F. 110-111
 Real Espinosa, J. M. 139, 145
 Robinson, P. 122, 132, 170-171
 Rodríguez García, C. 44, 58, 171
 Rosado Villegas, E. 42
 Rubinjoni Strugar, V. 31, 44, 58, 171
 Ruiz Campillo, J. P. 15, 59, 70, 119, 125,
 135-136, 139, 145-153, 156, 166,
 169, 185, 222-224, 227

S

Santiago Alonso, G. 14, 37, 39-40, 42,
 44-46, 52-59, 86, 103, 139, 171,
 201, 203, 221.
 Santos Gargallo, I. 14, 33-35, 44, 58, 171
 Sanz, M. J. 64, 200
 Satorre Grau, J. 79

Selinker, L. 14, 24-25, 29, 34-36
 Skinner, B. F. 14, 19, 21, 120
 Skubic, M. 14, 62, 64, 222
 Solís García, I. 84
 Souto Gómez, M. 38
 Spivey, M. 121
 Swain, M. 28-29, 171

Š

Škrabec, S. 109

T

Talmy, L. 120-121, 123
 Tarrés Chamorro, I. 44., 58, 171
 Tomasello, M. 37
 Toporišič, J. 45, 50-51, 103, 105-106,
 108, 111, 114-115, 117
 Trenkić, D. 44, 51, 58, 171

V

VanPatten, B. 15, 59, 169, 171-180, 182-
 185, 187, 193, 200-201, 216, 219-
 220, 222, 224, 226
 Vázquez, G. 14, 32-33, 52-53, 121, 171

Z

Zobl, H. 26

Ž

Žugelj, N. 58, 171

ANEXO

Material didáctico para el procesamiento significativo del artículo en español

ACTIVIDADES SOBRE EL VALOR REFERENCIAL

ACTIVIDAD 1: ¿UN/EL/Ø BOLÍGRAFO?

A) ¿Qué contestarías a las siguientes preguntas?

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1. ¿Tienes Ø bolígrafo? | a) Y si puede ser de color rojo, mejor. |
| 2. ¿Tienes un bolígrafo? | b) Ese que se puede borrar la tinta. |
| 3. ¿Tienes el bolígrafo? | c) O algo con lo que pueda escribir, por favor. |

B) ¿Con qué tipo de descripción relacionarías cada artículo?

- | | |
|--------------|--|
| 1. Ø | a) Referente real identificado: hago referencia a un único objeto que puedo identificar de manera singular. |
| 2. un | b) Referente real identificable: hago referencia a un objeto entre un conjunto de objetos, pero no puedo identificar de manera singular. |
| 3. el | c) Referente virtual: hago referencia a la clase de objeto. |

ACTIVIDAD 2: PARECE IGUAL PERO NO ES LO MISMO

Relaciona los enunciados de la columna de la izquierda con el enunciado de la columna de la derecha que tenga más sentido.

- | | |
|--|--|
| 1. He visto una bici delante de la puerta. | a. ¿Ha venido alguien a visitarte? |
| 2. He visto la bici delante de la puerta. | b. ¿Por qué no está en el garaje? |
| 3. Si sales, cómprame el libro. | c. Es que no tengo nada para leer. |
| 4. Si sales, cómprame un libro. | d. El que dejé encargado ayer. |
| 5. ¿Me pasas la cerveza? | e. Y si puede ser negra, mejor. |
| 6. ¿Me pasas una cerveza? | f. Está muy buena. ¿Es una IPA? |
| 7. Le he pedido un diccionario. | g. Me daba igual bilingüe o no. |
| 8. Le he pedido el diccionario. | h. Todavía no me lo había devuelto. |
| 9. Ha venido a verte la jueza. | i. ¿Qué raro? ¿Y qué querría de mí? |
| 10. Ha venido a verte una jueza. | j. Necesitaría algún documento más para el juicio. |
| 11. Hemos ido al entierro de Ángel. | k. Me temo que es un zombi. |
| 12. Hemos ido a un entierro de Ángel. | l. Por eso estoy tan triste. |
| 13. Se me pinchó una rueda. | m. ¿La que compraste ayer? |
| 14. Se me pinchó la rueda. | n. ¿De tu bicicleta o de tu coche? |
| 15. Te presento a Lucía, la novia de Pablo. | ñ. Ese Pablo es un mujeriego. |
| 16. Te presento a Lucía, una novia de Pablo. | o. ¡Es majísima! |

Adaptada de Castañeda y Chamorro (2014: 198) y de Díaz y Yagüe (2015: 6)

ACTIVIDAD 3: PROFESIÓN O HOBBY

¿A quién crees que se está refiriendo en cada ejemplo?

- | | |
|---|--------------|
| 1. ¡Estás monísimo con el delantal! | a. pastelero |
| 2. ¡Estás monísimo con un delantal! | b. juez |
| 3. ¡Tienes la raqueta en la mochila! | c. ministra |
| 4. ¡Tienes una raqueta en la mochila! | d. tenista |
| 5. ¡Y después sacó una pistola! | e. policía |
| 6. ¡Y después sacó la pistola! | f. abogada |
| 7. Ayer condujiste la ambulancia. | g. enfermera |
| 8. ¿Ayer condujiste una ambulancia? | h. taxista |
| 9. Lleva la bata de color azul con manchas. | i. mecánica |
| 10. Lleva una bata de color azul con manchas. | j. médica. |
| 11. Lleva la bata blanca con manchas. | k. jueza |
| 12. Lleva una bata blanca con manchas. | l. médica |

Adaptada de Castañeda y Chamorro (2014: 198)

ACTIVIDAD 4: LA DETECTIVE GEMMA JOLMES

La detective Gemma Holmes acaba de llegar al aula 13 de la facultad, que es la escena de un crimen terrible, y empieza a observar todo aquello que le parece sospechoso. Rápidamente va a buscar a la policía, pero cuando regresa se da cuenta de que el aula 13 no está igual que como la dejó.

a) ¿Qué encontró Gemma Holmes antes de ir a buscar a la policía y qué había cuando volvió?

- Un profesor de español lleno de sangre, en el suelo.
- Unas estudiantes intentando esconder una navaja.
- Unos libros abiertos por la página 72.
- Un sobre cerrado con el nombre de «Gemma».
- El suelo lleno de la sangre del profesor.
- La navaja de las estudiantes.
- Los libros cerrados y apilados en una mesa.
- El sobre abierto con una nota que decía «Inocente».

ANTES	DESPUÉS

b) ¿Podrías escribir el informe que finalmente reportó la policía?

Adaptada de Alonso Raya *et al.* (2005:30)

ACTIVIDAD 5: JANEZ DE JAUSBURGERKING II

Lee el comienzo de este cuento y señala después si es V o F lo que se afirma:

Janez de Jausburgerking II, **un** rey de Eslovenia (1), salió el sábado de paseo en **el** coche de la reina (2). En la puerta del castillo un soldado lo despidió. Al llegar a **un** río (3) se encontró con **una** futuróloga llamada Branka Beremroke (4) y ésta le leyó las líneas de **la** mano (5): «Va a venir **un** príncipe (6) **del** país vecino (7), se va a enamorar de tu mujer y va a huir con ella a vivir la vida loca». Sin embargo, el rey no creyó nada de nada, cruzó **el** puente (8) y regresó al palacio. Pero en la puerta estaba **el** soldado (9) que, muy nervioso, le dijo: «Majestad, **la** reina (10) se fue».

- | | |
|---|-------|
| 1. En Eslovenia sólo hay y ha habido un rey. | V o F |
| 2. La reina tiene muchos coches. | V o F |
| 3. Janez de Jausburgerking II probablemente iba a ese río todos los días. | V o F |
| 4. Janez de Jausburgerking II veía por primera vez a la adivina. | V o F |
| 5. Branka Beremroke se estaba leyendo las manos a sí misma. | V o F |
| 6. Este príncipe viene mucho a Eslovenia. | V o F |
| 7. Eslovenia tiene frontera con cinco países distintos. | V o F |
| 8. Sólo hay un puente para cruzar el río. | V o F |
| 9. Es el mismo soldado que le había despedido. | V o F |
| 10. Janez de Jausburgerking II es polígamo. | V o F |

Adaptada de Alonso Raya et al. (2005:32)

ACTIVIDAD 6: El artículo de Vita y Barbara

Vita y Barbara ya han terminado por fin de escribir un artículo científico sobre Morfosintaxis y ahora están descansando un poco. Fíjate en el contexto y escribe el artículo correspondiente.

- | | |
|---|---|
| En el salón de Barbara hay un solo cuadro en la pared. | Vita: Me gusta mucho ____ cuadro del salón. |
| Barbara y Vita ya han terminado de escribir el artículo científico. | Vita: ¿Puedo llevarme ____ artículo a casa para leerlo otra vez? Si quieres, puedo hacer ____ copia. |
| Barbara acaba de sacar del frigorífico una tarta muy grande para la sorpresa de Vita. | Barbara: Mira, Vita, esta mañana he preparado ____ tarta. ¿Te apetece ____ trozo? |
| Barbara ha cortado dos trozos de tarta. Uno grande y otro pequeño. | Vita: A mí dame ____ trozo pequeño, por favor. |
| Barbara y Vita conocen a toda la familia de su amiga Marjana. | Vita: ¿Sabes qué? El sábado voy a ir al cine con ____ amigos. Bueno, si tú ya los conoces. Son ____ hermanos de Marjana. |
| Vita tiene un reloj precioso que le regaló su padre hace años. | Vita: ¡He perdido ____ reloj!
Barbara: Yo creo que he visto ____ reloj pequeño en el despacho. No sé si sería ____ tuyo. |

Adaptada de Alonso Raya et al. (2005: 32)

ACTIVIDAD 7: «A una Laško nunca se le hace asco»

Relaciona la cerveza de la que se hablan Carlos Vachco y Marta Olluisco con la interpretación más adecuada:

Carlos Vachco: ¿Qué prefieres beber, (1) cerveza o agua?

Marta Olluisco: Agua no, que encoje.

Carlos Vachco: Genial. ¿Quieres (2) cerveza fría o caliente?

Marta Olluisco: (3) Una cerveza tiene que beberse siempre fría. Sino eso es aguachirri.

Carlos Vachco: Ya habló la talibán cervecera. Pues a mí (4) la cerveza muy fría me sienta fatal. Además, ya sabes mi refrán: «A una Laško nunca se le hace asco», así que para mí lo único importante es que haya (5) cerveza.

	Referido a un tipo/clase de objeto/materia	Referido a todos o a todos y cada uno de los miembros de una clase	Referido a un objeto/persona representativo de una clase
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

ACTIVIDADES SOBRE EL VALOR CUANTITATIVO

ACTIVIDAD 8: CONTANDO, CONTANDO

Completa los siguientes enunciados con la columna de la derecha. Después relaciona cada uno de los enunciados con la interpretación en el cuadro correspondiente:

A)

- | | |
|------------------------------|---|
| 1. Dame Ø manzana | a) que no quede ni una sola. |
| 2. Dame Ø manzanas | b) No sé, dos o tres está bien. |
| 3. Dame una manzana | c) solo quiero un trocito pequeño. |
| 4. Dame unas manzanas | d) solamente, porque no tengo mucha hambre. |
| 5. Coge las manzanas | e) un kilo o dos estarán bien. |

NO SÉ EXACTAMENTE CUÁNTAS/CUÁNTO	UNIDAD	TODAS

B)

- | | |
|---------------------------|---|
| 1. Dame Ø agua | a) ¿No la ves? La jarra que tienes ahí en frente. |
| 2. Pásame el agua | b) pero que no sea de plástico. |
| 3. Dame un agua | c) Necesito 6 o 7 botellas. |
| 4. Dame unas aguas | d) que tengo sed. Un poco, por favor. |

NO SÉ EXACTAMENTE CUÁNTA	UNIDAD	TODAS

ACTIVIDAD 9: PONER O NO PONER, *THAT IS THE QUESTION*

Introduce el artículo si crees que es necesario, y después completa el enunciado como creas más conveniente.

- Tenemos que comprar naranjas, fresas, manzanas y piña...
- Para el desayuno de mañana necesitamos leche, café y galletas...
- ¿Tienes dinero?...
- Me prestas bolígrafo...
- Hoy vamos a ver películas pero...
- Pescadería es tienda que vende pescado aunque ya...

ACTIVIDAD 10: METOD METÓDICO Y LARA VALORA

Metod Metódico es un hombre objetivo y racional a quien no le gusta nada que se valore ni que se juzgue cuando se habla con él. En cambio, a Lara Valora le encanta valorar exageradamente para subrayar y dar mayor expresividad a lo que dice cuando habla. ¿Puedes averiguar quién de los dos dijeron los siguientes enunciados?

	Metod Metódico	Lara Valora
1. Tienes un novio que es un trozo de pan de lo bueno que es.		
2. Tienes un novio bueno, generoso y amable.		
3. Me he comprado una bicicleta que puede ir rápido.		
4. Me he comprado una bicicleta que es un torpedo.		
5. Tengo miedo a las cucarachas.		
6. Tengo un miedo a las cucarachas impresionante.		
7. Mi profesor de matemáticas es un hueso		
8. No es fácil aprobar con mi profesor de matemáticas.		
9. Este cirujano opera sin diligencia ni profesionalidad.		
10. Este cirujano es un carnicero.		
11. Cuidado con Gemma, que es una bocachancla.		
12. Cuidado con Gemma porque no sabe mantener secretos.		
13. Llevas una falda monísima.		
14. Llevas una falda estéticamente bella.		
15. Y las botas son unas botas estéticamente bonitas.		
16. Y las botas son una preciosidad.		

ACTIVIDAD 11: EL EXAGERÓMETRO

Imagínate que tienes un «exagerómetro» qué mide lo enfática y exagerada que se pone a veces la gente. Ordena las siguientes exageraciones de menos a mayor.

Tengo sueño

¡¡¡¡La de sueño que tengo!!!!

Tengo una de sueño...

¡¡El sueño que tengo!!

Tengo un sueño...

**ACTIVIDAD 12: ANA ZEEELO DRAMÁTICA Y FÁTIMA CUÁNTICA ENFÁTICA
(MUUUY/MUUUCHO VS. ¡¡¡ QUÉ/CUÁNTO-A-OS-AS!!!)**

*Ana Zeelo Dramática es una mujer intensa que siempre quiere destacar e intensificar **muuuchoooo** lo que dice. Y su mejor amiga tiene el mismo problema, solo que **Fátima Cuántica Enfática** es todavía más dramática que Ana Zeelo Dramática y lo exagera todo con exclamaciones. Hay que ver ¡¡¡cuánto exagera Fátima Cuántica Enfática!!! ¿Podrías diferenciar quién dijo los siguientes enunciados?*

	Ana Zeelo Dramática	¡¡¡Fátima Cuántica Enfática!!!
1. ¡¡¡ La de tonterías que dicen los políticos!!!		
2. Esta clase es un horror de clase.		
3. Hace un sol...		
4. ¡¡¡ Lo raro que es tu novio!!!		
5. ¡¡¡ Lo mal que canta mi padre en la ducha!!!		
6. Barbara es toda una señora profesora.		
7. ¡¡¡ El hambre que tengo a estas horas!!!		
8. Tengo una de ropa sin lavar...		
9. Creo que tengo una señora gripe.		
10. ¡¡¡ Lo mal que canta mi padre en la ducha!!!		
11. Es un aburrimiento de libro.		
12. ¡¡¡ Lo que ronca mi marido!!!		
13. Tengo un hamb:re...		
14. ¡¡ Lo feliz que estoy!!!		

ACTIVIDAD RECAPITULATIVA 13: CASTING EN LA TV

En la televisión han organizado un casting para buscar un presentador para un programa de música. Estas son sus descripciones. Escoge la solución correcta.

Peter Novinar	Katarina Kantarina	Karlo Izbrani
Tengo (1) <u>unos/los/Ø</u> ojos marrones, (2) <u>un/el/Ø</u> pelo castaño y llevo (3) <u>una/la/Ø</u> barba y (4) <u>unas/las/Ø</u> gafas. Soy (5) <u>un/el/Ø</u> calvo. Soy (6) <u>un/el/Ø</u> periodista, pero (7) <u>un/el/Ø</u> periodista no demasiado bueno en busca de su primera oportunidad en el escenario.	Tengo (8) <u>unos/los/Ø</u> ojos azules y (9) <u>un/el/Ø</u> pelo rubio y largo. Tengo (10) <u>una/la/Ø</u> nariz un poco grande, dicen... Soy (11) <u>una/la/Ø</u> telefonista. Ah, todo el mundo dice que tengo (12) <u>una/la/Ø</u> voz preciosa.	Tengo (13) <u>unos/los/Ø</u> ojos negros y (14) <u>un/el/Ø</u> pelo negro. Llevo (15) <u>un/el/Ø</u> pelo bastante corto y no llevo (16) <u>una/la/Ø</u> barba ni (17) <u>un/el/Ø</u> bigote. Soy miope pero llevo (18) <u>unas/las/Ø</u> lentillas. Soy (19) <u>un/el/Ø</u> estudiante de empresariales.

La empresa ha escogido a su preferido. Este es el informe. Complétalo.

Nuestro favorito es (20) un/el/Ø estudiante de empresariales, Karlo Izbrani, porque tiene (21) unos/los/Ø ojos negros maravillosos y (22) una/la/Ø mirada muy interesante y (23) un/el/Ø pelo lacio muy bonito. Como no lleva (24) una/la/Ø barba ni (25) un/el/Ø bigote, su aspecto es muy agradable. En este momento, lleva (26) un/el/Ø pelo demasiado corto, pero eso no es problema... Es (27) un/el/Ø estudiante, (28) un/el/Ø estudiante muy bueno. Y, además, nos interesa porque es (29) un/el/Ø sobrino del Director, (30) un/el/Ø sobrino mayor.

Adaptado de Castañeda y Chamorro (2014: 201)

ACTIVIDAD RECAPITULATIVA 14: AVENTURAS Y DESVENTURAS DE UNA PROFESORA

Haz tuya la siguiente historia decidiendo qué artículo poner en cada momento.

Jasmina es una profesora de la Facultad de Liubliana. Siempre ha sido (1) _____ profesora eficiente, y por eso ha decidido aspirar al puesto de (2) _____ Decana de la Facultad, aunque está ya muy harta de la burocracia y no sabe si finalmente se decidirá.

Un día la profesora salió como de costumbre a tomar (3) _____ café en *Le Petit*, (4) _____ bar de la calle Rimska cesta y mientras escuchaba en la radio los mismos problemas de siempre de (5) _____ Maribor, decidió que ya estaba harta de todo y que robaría un banco para irse de Eslovenia a vivir la vida loca en las islas Caimán. Robaría todo el dinero de (6) _____ día y se escaparía en (7) _____ coche hacia el aeropuerto rumbo a las islas. Eso sí, antes de llevar a cabo su plan, iría a (8) _____ teatro. Después del teatro le entró hambre, así que como le apetecía algo de dulce se comió el brazo de (9) _____ gitano que le habían traído de España unos amigos.

Al día siguiente llevó a cabo su plan y robó un banco. Estuvo escondida durante un par de días. Por fin por la noche llegó el momento de salir. Cerca de las 21.00 la profesora salió para un bar. Cuando llegó, reconoció rápidamente a su colega Urša, (10) _____ lectora de la facultad. Urša bebía tranquilamente un vino que debía ser carísimo mientras miraba en su bolso. Tras unos segundos le preguntó a la profesora: «¿Tienes (11) _____ dinero?».

Responde a las preguntas según hayas interpretado la historia:

1. ¿En la Facultad de Liubliana hay solo una profesora eficiente?
2. ¿La profesora le quiere quitar el puesto de Decana a otra profesora?
3. ¿Crees que Jasmina toma café todos los días a la misma hora?
4. ¿En la calle Rimška hay sólo un bar?
5. ¿Qué tipo de programa de radio estaba escuchando Jasmina?
6. ¿Cuándo pensaba robar el banco?
7. ¿Tiene coche propio?
8. ¿La profesora es además de profesora actriz?
9. ¿A la profesora le ha dado ahora por el canibalismo?
10. ¿Es Urša la única lectora en la facultad?
11. ¿Crees que la profesora tuvo algún cómplice en el robo?

Adaptado de Chamorro Guerrero et al. (2006: 207)

ACTIVIDADES SOBRE EL ARTÍCULO CON RELACIÓN A LA SEMÁNTICA DEL VERBO

ACTIVIDAD 15.

Relaciona los siguientes pares mínimos con los contextos más adecuados. ¿En cuál de los dos contextos propuestos para cada par mínimo, el referente es un objeto concreto y accesible?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. Bebo café para desayunar | ... y no té. |
| Me bebo el café para desayunar | ... que me preparaste. |
| 2. Escribo cartas | ... porque no me gustan los e-mails. |
| Escribo la carta | ... de despedida y dejo el trabajo. |
| 3. Como tarta | ... solo en los cumpleaños porque soy diabética. |
| Me como la tarta | ... porque tiene una pinta deliciosa. |
| 4. Pinto cuadros | ... porque no me gusta escribir cuentos. |
| Te pinto el cuadro | ... tal y como quedamos la semana pasada. |
| 5. Construyo casas | ... porque soy arquitecto. |
| Estoy construyendo la casa | ... que te prometí. |
| 6. Leo libros | ... pero a veces también comics. |
| He terminado de leer el libro | ... aquel que tenía más de 2000 páginas. |
| 7. Cayeron piedras | ... y no monedas como dijiste, mentiroso. |
| Se cayeron las piedras | ... que mi abuelo puso en el muro de la casa del pueblo. |

ACTIVIDAD 16.

Relaciona los siguientes pares mínimos con los contextos más adecuados y decide si la acción del verbo ha sido realizada por completo.

- | | |
|---|--|
| 1. Corro cada día | ... porque no me gusta caminar. |
| He corrido los 2000 metros | ... en la carrea benéfica que tuvo lugar ayer en Madrid. |
| 2. He recorrido desiertos | ... sin encontrar el perfecto para grabar la película. |
| He recorrido los desiertos africanos | ... más bellos del mundo. |
| 3. Cantó ópera | ... aunque su sueño era ser cantante de jazz. |
| Cantó la ópera | ... favorita de su madre en su cumpleaños. |

ACTIVIDAD 17.

¿En qué tipo de textos podrías encontrar los siguientes enunciados? ¿Los objetos a los que se refieren los ejemplos te parecen que son objetos concretos o mentales?

1. Busco piso.
2. Se alquila moto de agua.
3. Vendo ordenador seminuevo.
4. Compro bicicleta eléctrica de segunda mano.

ACTIVIDAD 18.

¿Con qué enunciado de la columna de la derecha relacionarías las frases de la columna de la izquierda? ¿Los objetos a los que se refieren los anteriores ejemplos te parecen que son objetos concretos o mentales?

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| 1. Tiene coche. | a) Está motorizado. |
| 2. Tiene yate. | b) Es bastante rico. |
| 3. Lleva anillo. | c) Está casado. |
| 4. Tiene marido e hijos. | d) Es una mujer con familia. |
| 5. Se necesita corbata. | e) Hay que ir elegante. |

*¿Por qué crees que en español se puede decir «tiene marido» o «tiene amigos» y no es aceptable decir «*tiene maridos» o «*tiene amigos»?*

ACTIVIDAD 19.

¿Con qué verbos de la columna de la derecha relacionarías las siguientes frases? ¿Los objetos a los que se refieren los anteriores ejemplos te parecen que son objetos concretos?

- | | |
|------------------------|---------------|
| 1. Hacer fotocopia | a) Fotocopiar |
| 2. Formular resolución | b) Resolver |

¿En qué tipo de lenguaje o jerga suelen aparecer los ejemplos anteriores?

*¿Por qué crees que en español se puede decir «adjuntar informe», «hacer fotocopia» o «formular resolución», pero no es posible «*alterar informe», «*romper fotocopia» y «*ocultar resolución»?*

ACTIVIDAD 20.

Explica los errores de las oraciones de la columna de la izquierda, utilizando en cada caso uno de los argumentos propuestos.

- | | |
|--|---|
| 1. Odio Ø matemáticas. | a) El significado de este verbo (llamado afectivo) necesita que el complemento directo o acusativo sea determinado, aunque no hace referencia a un objeto concreto sino a todos y cada uno de los elementos que lo conforman. |
| 2. Amo Ø literatura. | |
| 3. Le encantan Ø aceitunas. | |
| 4. Le gusta Ø carne. | |
| 5. Explotó ____ bomba | |
| 6. Alcanzó ____ cima | b) El significado del verbo hace referencia a una acción perfectiva y delimitada, ya terminada, y por eso ha de ir acompañado de expresiones referenciales delimitadas, esto es, un sustantivo concreto y determinado. |
| 7. Salió de ____ cine | |
| 8. Rafael empezó ____ café | |
| 9. Apura __ cerveza que nos vamos. | |
| 10. Tiene el sueño | c) El verbo tiene una débil carga semántica y ha de precisar o apoyar su significado con una palabra (sustantivo) que no hace referencia a un objeto concreto. |
| 11. Hizo el fuego | |
| 12. Pidió el consejo | |
| 13. Obtuvo la justicia. | |

ACTIVIDADES DE INTERPRETACIÓN PARA NIVELES C1/C2

ACTIVIDAD 21.

Explica el significado del artículo en los siguientes casos o busca contextos adecuados para estas oraciones. ¿Por qué es un enunciado agramatical en los casos con asterisco ()? ¿Sería posible en algún contexto?*

1. Estoy en cama desde hace tres días./Estoy en la cama desde hace tres días.
2. Voy a clase./Voy a la clase.
3. Voy a piscina./Voy a la piscina/*Voy a río.
4. Corta el pan con cuchillo./Corta el pan con el cuchillo.
5. Eres idiota./Eres un idiota./El muy idiota...
6. Es listo./Es un listo./El muy listo.
7. Esto es vino./Esto es un vino excelente./*Esto es vino excelente./Este es el vino excelente del otro día.
8. Es increíble las deudas que tiene/la casa que tiene.
9. Lo curiosa que es Belén./Lo fuertes que eran mis abuelos./*Lo descalza que vi a mi hermana.
10. Busco Ø secretario/un secretario/al secretario.
11. Andreja es un cielo./El doctor Frankenstein era un carnicero.
12. El tigre es un animal felino./Un tigre es un animal felino.
13. Juan es portero./Juan es una portera.
14. Lo bonita que es la música./*La bonita que es la música.
15. Se comió el brazo de gitano./Se comió el brazo del gitano.
16. Tiene las manos de juguete./Tiene las manos del juguete.
17. Todo cuerpo sumergido en un fluido.../Tiene todo el cuerpo sumergido en un fluido...
18. Bebo café/Me bebí el café.

ACTIVIDAD 22.

Identifica, corrige y explica los errores en los siguientes enunciados.

1. Hay **la** gente que piensa que está mal.
2. En aquel viaje había **las** personas encargadas de los mapas.
3. Lo que pasó era un desastre para el gobierno **del** dicho país.
4. La conciencia crítica nos muestra qué es lo malo en **el nuestro** mundo.
5. **Los** ambos lados van a sufrir.
6. Me da **la** pena.
7. Sentí **la** vergüenza cuando vi que llevaba puestas zapatillas en plena calle.
8. Después de encontrar las monedas sobre su mesa puso **el** fin a su mala suerte.
9. Esa clase de **las** personas que quieren aprovecharse no me gustan.
10. Según Ø dra. Sanmartín, la mujer lectora fue considerada como una mujer peligrosa.
11. Ø Universidad debería desempeñar un papel mucho más importante.
12. Los protagonistas se comieron Ø pato que habían cazado antes.
13. El padre entonces decidió comprar Ø leche de la granja vecina.

- 14. A Otto le encantaban Ø aviones.
- 15. La pérdida de su amigo fue una pérdida con Ø que no contaban.
- 16. No **todos** Ø hombres son malos sino sólo algunos.
- 17. **En** Ø verano próximo vamos de vacaciones a Menorca.
- 18. Mi madre es **una** profesora y mi padre es **un** economista.
- 19. La falta de dinero les impide alcanzar **un** futuro que quieren.
- 20. Aparece **un** hombre más interesante de todos los que había conocido.
- 21. Voy a empezar con **el** dato muy importante.
- 22. Ø España visigoda duró hasta el 711.
- 23. Pablo amaba a Ø animales desde pequeño.
- 24. Pintó Ø cuadro con las acuarelas de Ana.

ACTIVIDAD 23. Relaciona los siguientes enunciados con la explicación más adecuada.	
1. Nosotros podemos ir en un taxi porque solo somos tres personas.	a) El uso del nombre escueto (con artículo Ø) forma parte de complemento preposicional sin valor referencial, y hace referencia conceptual al tipo de parada (de taxi y no de autobús).
2. El taxi que has llamado está esperándote.	b) El uso del definido plural hace referencia inclusiva y genérica a todos los miembros de la clase.
3. Allí hay una parada de Ø taxis . ¿Tomamos uno?	c) El uso del indefinido singular se utiliza aquí para hacer referencia a un ejemplar específico no identificable inequívocamente.
4. Los servicios tipo Uber son una alternativa al taxi convencional.	d) El artículo hace referencia a un taxi específico y concreto, identificado unívocamente.
5. Solo los taxis , las bicicletas y los autobuses pueden ir por este carril.	e) El uso del definido singular tiene en este caso un sentido genérico para hacer referencia prototípica a todos los ejemplares de la clase (taxi).
6. Por ahí viene un taxi . Llámalo.	f) En este caso, el artículo un hace referencia a un taxi inespecífico cualquiera con énfasis en la cuantificación (no dos sino solo uno).
7. Por esta calle pasan Ø taxis todo el tiempo.	g) El uso del indefinido singular en este ejemplo hace referencia a un ejemplar cualquiera con sentido genérico.
8. Un taxi es más cómodo que un autobús.	h) En este ejemplo se utiliza el nombre escueto en plural (con artículo Ø) para hacer referencia a cantidades indeterminadas o imprecisas.

(Adaptado de Castañeda, 2023: 83)

ACTIVIDAD 24. Traduce los siguientes enunciados al esloveno. ¿Cuáles son las estrategias lingüísticas y extralingüísticas que utiliza el esloveno en lugar del artículo?

1. La paella estaba rica, aunque el arroz estaba un poco duro.
2. Bajemos por las escaleras.
3. Ponte los zapatos.
4. Sale el sol.
5. Tenemos la intención de reservar la entrada para la torre Eiffel ya antes.
6. Ayer se terminaron las clases.
7. Compró un piso en la playa.
8. Compra pisos en la playa.
9. Ana se bebió el vino.
10. Ana bebía vino cada martes.
11. Escribir con la máquina.
12. Escribo a máquina.
13. La máquina funciona sola.
14. Tienes que terminar la traducción hasta el domingo.
15. Y ya es domingo.
16. La foto está sobre la mesa.
17. Ana Karenina es la mejor novela de todos los tiempos.
18. Sombrero femenino
19. El sombrero de la mujer
20. Es profesor universitario.
21. Es profesor en la Universidad de Liubliana.

SOLUCIONES

Actividad 1: A) 1c, 2a, 3b; B) 1c; 2b; 3a.

Actividad 2: 1a, 2b, 3d, 4c, 5f, 6e, 7g, 8h, 9j, 10i, 11l, 12k, 13n, 14m, 15o, 16ñ.

Actividad 3: 1a, 2b, 3d, 4c, 5f, 6e, 7g, 8h, 9i, 10j, 11l, 12k.

Actividad 4:

a)

	ANTES	DESPUÉS
Un profesor de español lleno de sangre, en el suelo.	X	
Unas estudiantes intentando esconder una navaja.	X	
Unos libros abiertos por la página 72.	X	
Un sobre cerrado con el nombre de “Gemma”.	X	
El suelo lleno de la sangre del profesor.		X
La navaja de las estudiantes.		X
Los libros cerrados y apilados en una mesa.		X
El sobre abierto con una nota que decía “Inocente”.		X

b) INFORME POLICIAL

El 30 de agosto de 2024 recibimos una llamada en la que Gemma Holmes, autora de dicha llamada, nos explicaba nerviosa que había entrado en el aula 13 de la Facultad de Letras de la Universidad de Liubliana y se había encontrado con una escena dantesca. Al entrar, se encontró con un profesor que no había visto nunca en el suelo, completamente ensangrentado. Gritaba sin parar que en el aula había unas estudiantes que había descubierto tratando de esconder una navaja llena de sangre y, sobre los pupitres del aula, había unos libros misteriosamente abiertos en la misma página, la página 72. Y lo que más miedo le dio fue cuando encontró un sobre con su nombre: fue entonces cuando decidió llamar a la policía temiendo por su vida.

Cuando llegamos a la escena de los hechos que nos relataba Gemma Holmes, nos encontramos el suelo lleno de la sangre del profesor (en ese momento intuíamos que sería del profesor del que había hablado Gemma durante la llamada, ya que en el aula ya no había ni rastro de él). Las estudiantes habían desaparecido del aula y solo quedaba la navaja que Gemma comentó que habían intentado esconder y los libros estaban ahora cerrados. Y en cuanto al sobre, al leer la nota que había, nos dimos cuenta que todo había sido una inocentada que le habían gastado las estudiantes a la inocente de Gemma Holmes.

Actividad 5: 1F, 2F, 3F, 4V, 5F, 6F, 7F, 8V, 9V, 10F.

Actividad 6:

Vita: Me gusta mucho EL cuadro del salón.
Vita: ¿Puedo llevarme EL artículo a casa para leerlo otra vez? Si quieres, puedo hacer UNA copia.
Barbara: Mira, Vita, esta mañana he preparado UNA tarta. ¿Te apetece UN trozo?
Vita: A mí dame EL trozo pequeño, por favor.
Vita: ¿Sabes qué? El sábado voy a ir al cine con UNOS amigos. Bueno, si tú ya los conoces. Son LOS hermanos de Marjana.
Vita: ¡He perdido EL reloj! Barbara: Yo creo que he visto UN reloj pequeño en el despacho. No sé si sería EL tuyo.

Actividad 7:

	Referido a un tipo/clase de objeto/materia	Referido a todos o a todos y cada uno de los miembros de una clase	Referido a un objeto/persona representativo de una clase
	X		
	X		
			X
		X	
	X		

Actividad 8:

A) 1c, 2e, 3d, 4b, 5a

NO SÉ EXACTAMENTE CUÁNTAS/CUÁNTO	UNIDAD	TODAS
1, 2, 4	3	5

B) 1d, 2a, 3b, 4c

NO SÉ EXACTAMENTE CUÁNTA	UNIDAD	TODAS
1	3, 4	2

Actividad 9:

1. El artículo no sería necesario, pues hablamos de una cantidad imprecisa de fruta. En cuanto a piña, lo más frecuente sería poner *una piña/piñas*, puesto que se suelen comprar o bien por unidad o bien no hemos decidido el número específico, pero no se suele comprar una parte de la piña.

2. En este caso, todas las opciones serían adecuadas al tratarse de sustantivos no contables (en el caso de leche y café) y una cantidad imprecisa no especificada (en el caso de galletas). Asimismo, en todos los casos, se sobreentiende uno o varios cartones de leche, paquetes de café o de cajas de galletas.

3. Sería correcto, puesto que dinero no es contable y lo podemos entender como partitivo (algo de dinero) o como una metonimia (pregunto si tienes billetes o monedas porque yo solo llevo tarjetas). Asimismo, también sería correcto con el artículo determinado (*tienes el dinero*) en tanto podría hacer referencia a una cantidad de terminada que te presté de dinero.

4. Este enunciado es imposible y necesitamos obligatoriamente un artículo, ya que el verbo prestar hace referencia a un objeto accesible ya sea de manera individual e identificada (el bolígrafo) o individualmente identificable (un bolígrafo).

5. En este caso puede ir perfectamente sin artículo, si lo que queremos expresar es que todavía no sabemos cuántas películas vamos a ver o que dedicaremos la tarde a disfrutar del cine y no a otra actividad. En el caso de *ver las películas*, haría referencia a un discurso anterior en el que se hablan ya saben a qué películas hacen referencia. En cuanto a *ver unas películas*, de nuevo se haría referencia a una cantidad indeterminada (una o dos películas).

6. En este enunciado son necesarios los artículos tanto en pescadería como en tienda, puesto que estamos generalizando. Podríamos generalizar de forma prototípica haciendo referencia a todos y cada uno de los elementos (La pescadería es la tienda que...) o de manera representativa, haciendo referencia a un ejemplar (una pescadería es una tienda...).

Actividad 10:

	Metod Metódico	Lara Valora
Tienes un novio que es un trozo de pan de lo bueno que es.		X
Tienes un novio bueno, generoso y amable.	X	
Me he comprado una bicicleta que puede ir rápido.	X	
Me he comprado una bicicleta que es un torpedo.		X
Tengo miedo a las cucarachas.	X	
Tengo un miedo a las cucarachas impresionante.		X
Mi profesor de matemáticas es un hueso		X
No es fácil aprobar con mi profesor de matemáticas.	X	
Este cirujano opera sin diligencia ni profesionalidad.	X	
Este cirujano es un carnicero.		X
Cuidado con Gemma, que es una bocachanca.		X
Cuidado con Gemma porque no sabe mantener secretos.	X	
Llevas una falda monísima.		X
Llevas una falda estéticamente bella.	X	
Y las botas son unas botas estéticamente bonitas.	X	
Y las botas son una preciosidad.		X

Actividad 11:

1. Tengo sueño.
2. Tengo un sueño...
3. Tengo una de sueño...
4. ¡¡¡*El* sueño que tengo!!!
5. ¡¡¡*La de* sueño que tengo!!!

Actividad 12:

	Ana Zeloo Dramática	¡¡Fátima Cuántica Enfática!!!
¡La de tonterías que dicen los políticos!!!!		X
Esta clase es un horror de clase.	X	
Hace un sol...	X	
¡Lo raro que es tu novio!		X
¡Lo mal que canta mi padre en la ducha!		X
Barbara es toda una señora profesora.	X	
¡El hambre que tengo a estas horas!		X

Tengo una de ropa sin lavar...	X	
Creo que tengo una señora gripe.	X	
¡Lo mal que canta mi padre en la ducha!		X
Es un aburrimiento de libro.	X	
¡Lo que ronca mi marido!		X
Tengo un hambre...	X	
¡Lo feliz que estoy!		X

Actividad 13:

Peter Novinar	Katarina Kantarina	Karlo Izbrani
Tengo (1) <u>los</u> ojos marrones, (2) <u>el</u> pelo castaño y llevo (3) <u>Ø</u> barba y (4) <u>Ø</u> gafas. Soy (5) <u>Ø</u> calvo. Soy (6) <u>Ø</u> periodista, pero (7) <u>un</u> periodista no demasiado bueno en busca de su primera oportunidad en el escenario.	Tengo (8) <u>los</u> ojos azules y (9) <u>el</u> pelo rubio y largo. Tengo (10) <u>una</u> nariz un poco grande, dicen... Soy (11) <u>Ø</u> telefonista. Ah, todo el mundo dice que tengo (12) <u>una/la</u> voz preciosa.	Tengo (13) <u>los</u> ojos negros y (14) <u>el</u> pelo negro. Llevo (15) <u>el</u> pelo bastante corto y no llevo (16) <u>Ø</u> barba ni (17) <u>Ø</u> bigote. Soy miope pero llevo (18) <u>Ø</u> lentillas. Soy (19) estudiante de empresariales.

La empresa ha escogido a su preferido. Este es el informe. Complétalo.

Nuestro favorito es (20) el estudiante de empresariales, Karlo Izbrani, porque tiene (21) unos ojos negros maravillosos y (22) una mirada muy interesante y (23) un pelo lacio muy bonito. Como no lleva (24) Ø barba ni (25) Ø bigote, su aspecto es muy agradable. En este momento, lleva (26) el pelo demasiado corto, pero eso no es problema... Es (27) Ø estudiante, (28) un estudiante muy bueno. Y, además, nos interesa porque es (29) Ø sobrino del Director, (30) el sobrino mayor.

Actividad 14:

1. la = Sí; una = No.
2. Ø = No; la = Sí.
3. el = Sí; un/Ø = No.
4. el = Sí; un = No.
5. Ø = Un programa sobre la ciudad de Maribor; el = un programa de deportes sobre el equipo de fútbol de la ciudad de Maribor.
6. Ø = Por la mañana; el/un = por la noche.
7. Ø = No lo sabemos; un = No; el = Sí.
8. Ø = Sí; el/un = No.
9. Ø = No; un/el = Sí.
10. Ø/una = No; la = Sí.
11. Ø = No; el = Sí.

Actividad 15:

1. Bebo café para desayunar y no té./Me bebo el café para desayunar que me preparaste.
2. Escribo cartas porque no me gustan los e-mails./Escribo la carta de despedida y dejo el trabajo.
3. Como tarta solo en los cumpleaños porque soy diabética./Me como la tarta porque tiene una pinta deliciosa.
4. Pinto cuadros porque no me gusta escribir cuentos./Te pinto el cuadro tal y como quedamos la semana pasada.
5. Construyo casas porque soy arquitecto./Estoy construyendo la casa que te prometí.
6. Leo libros pero a veces también comics./He terminado de leer el libro aquel que tenía más de 2000 páginas.
7. Cayeron piedras y no monedas como dijiste, mentiroso./Se cayeron las piedras que mi abuelo puso en el muro de la casa del pueblo.

Actividad 16:

1. Corro cada día porque no me gusta caminar./He corrido **los** 2000 metros en la carrea benéfica que tuvo lugar ayer en Madrid.

En el segundo caso (con el artículo determinado), la acción se habría realizado por completo.

2. He recorrido desiertos sin encontrar el perfecto para grabar la película./He recorrido **los** desiertos africanos más bellos del mundo.

En el segundo caso (con el artículo determinado), la acción se habría realizado por completo.

3. Cantó ópera aunque su sueño era ser cantante de jazz./Cantó **la** ópera favorita de su madre en su cumpleaños.

En el segundo caso (con el artículo determinado), la acción se habría realizado por completo.

Actividad 17:

En un periódico, en el apartado de anuncios. En una página web como www.bolha.si o www.wallapop.com. Los anuncios no hacen referencia a objetos concretos (un piso o una moto de agua) sino a conceptos u objetos mentales o virtuales.

Actividad 18:

- 1a, 2b, 3c, 4d, 5f.

Igual que en la actividad 17, se hace referencia a objetos mentales o virtuales. En el caso de *tiene marido/ tiene amigos* frente a **tiene maridos/*tiene amigo*, está relacionado con las expectativas sociales, puesto que en las sociedades monógamas, lo esperado es que estés casada o casado con una sola persona; y en el caso de la amistad, lo socialmente esperado es que cuentes con más de una amistad.

Actividad 19:

- 1a, 2b.

No hacen referencia a objetos concretos. Suelen aparecer en el lenguaje administrativo, en donde la ausencia de artículo se debe en muchos casos a un proceso de lexicalización. Sin embargo, expresiones del tipo **alterar informe* o **romper fotocopia* son agramaticales por que no se utilizan en el lenguaje administrativo.

Actividad 20:

1a, 2a, 3a, 4a, 5b, 6b, 7b, 8b, 9b, 10c, 11c, 12c, 13c.

Actividad 21:

1. En el primer caso hago referencia a que estoy enfermo; en el segundo me refiero a la cama física concreta donde suelo dormir.
2. Voy a clase = es una acción rutinaria que suelo repetir; voy a la clase = voy al espacio físico donde se imparten lecciones.
3. Voy a piscina = se trata de una acción rutinaria (voy a clases de natación o practico este deporte varias veces por semana); voy a la piscina = voy al lugar donde hay una piscina; *Voy a río = este enunciado es agramatical, puesto que a nivel de expectativas sociales, no se ha estereotipado la acción rutinaria de «ir a río» en el sentido de practicar el deporte de natación, por ejemplo, y por eso no funciona como en el caso de «ir a piscina».
4. Corta el pan con cuchillo = lo corta de esa manera y no lo hace a mano; corta el pan con el cuchillo = lo corta utilizando como instrumento para cortar el cuchillo. La distinción aquí sería si hago referencia a un objeto virtual o concepto o a un objeto real y accesible.
5. Eres idiota/Eres **un** idiota/**el** muy idiota/**lo** idiota **que** es = en el primer caso clasifico o le atribuyo a esta persona la propiedad de idiota; al añadir el artículo *un*, ya estoy añadiendo una valoración; con el resto de enunciados lo que hago es intensificar, en este caso, el grado de idiotez de esta persona.
6. Es listo/es un listo/**el** muy listo = al igual que en el caso anterior, con el artículo Ø clasifico a una persona como inteligente; sin embargo, en este caso, al añadir el matiz valorativo con el artículo indefinido *un*, hay un cambio de significado y lo que estoy expresando realmente es que esa persona se cree muy lista; en el tercer caso, sigo valorando negativamente a esa persona, enfatizando que es una persona que se cree muy lista pero que no lo es realmente.
7. Esto es vino = identifico el tipo de bebida; esto es un vino excelente = valoro positivamente el vino; *esto es vino excelente = este enunciado es agramatical, ya que la valoración tiene que venir determinada por el artículo *un*; este es el vino excelente del otro día = en este caso identifico en la conversación un vino al que ya hemos hecho referencia anteriormente.
8. Es increíble **las** deudas **que tiene**/**la** casa **que tiene** = este uso del artículo tiene un valor enfático.
9. **Lo** curiosa que es Belén/**Lo** fuertes **que** eran mis abuelos = en ambos ejemplos se utiliza el artículo neutro (sin que sea necesario que concuerde en género y número con el sustantivo) para enfatizar la curiosidad de Belén o la fortaleza de mis abuelos; *Lo descalza que vi a mi hermana = en este caso, este enunciado es agramatical porque para poder enfatizar con el artículo, es necesario utilizar adjetivos calificativos valorativos y no adjetivos relacionales (descalzo).
10. Busco Ø secretario = hago referencia al puesto de trabajo; un secretario = hago referencia real e individuativa a un hombre identificable pero no de manera unívoca; al secretario = puedo identificar de forma unívoca al secretario al que hago referencia.
11. Andreja es un cielo = con el artículo valorativo *un* añadido además un cambio de significado, pues lo que estoy expresando realmente es que esa persona es muy buena; El doctor Frankenstein era un carnicero = al igual que en el ejemplo anterior, no estoy diciendo que la profesión del doctor Frankenstein fuera la de carnicero, sino que era un cirujano poco profesional.
12. El tigre es un animal felino/Un tigre es un animal felino = en ambos casos se trata de una generalización, pero en el primer caso es prototípica y hago referencia a la totalidad de los tigres, y en el segundo caso es una referencia ejemplar o representativa, por eso solo he tomado como referencia un tigre como representante.

13. Juan es portero = atribuyo a Juan la profesión de portero; Juan es una portera = con el artículo valorativo *un* añado además un cambio de significado, pues lo que estoy expresando realmente es que esa persona es muy chismosa.
14. **Lo bonita que** es la música = se utiliza el artículo neutro (sin que sea necesario que concuerde en género y número con el sustantivo) para enfatizar la belleza de la música; ***La bonita que** es la música = este enunciado es agramatical, ya que la intensificación enfática utiliza estructuras fijas, a pesar de que violen las reglas de concordancia de género en este caso.
15. Se comió el brazo de gitano = en este caso se comió un dulce para el postre; Se comió el brazo del gitano = en un acto canibalista, se comió el brazo de una persona de orígenes romaníes.
16. Tiene las manos de juguete = tiene las manos muy pequeñas; Tiene las manos del juguete = el muñeco se ha roto y tiene las dos manos que ya no forman parte del muñeco.
17. Todo cuerpo sumergido en un fluido... = se trata de una generalización prototípica y hago referencia cada cuerpo, todos los cuerpos que se sumergen en un fluido...; Tiene todo el cuerpo sumergido en un fluido... = se trata de una persona que está por ejemplo en la bañera con todo su cuerpo metido en el agua.
18. Bebo café = hago referencia al tipo de bebida que suelo tomar; Me bebí el café = hago referencia a un café concreto y, además, ya no queda más, me lo bebí completamente.

Actividad 22:

1. Hay **la** gente que piensa que está mal. = En la mayoría de los casos, el verbo haber suele introducir por primera vez en el discurso la existencia en este caso de *gente*.
2. Lo que pasó era un desastre para el gobierno **del** dicho país. = *dicho* hace referencia identificada y unívoca a algo mencionado anteriormente, por lo que es innecesario el uso del artículo *el*.
3. La conciencia crítica nos muestra qué es lo malo en **el** nuestro mundo. = con los adjetivos o determinantes posesivos hacemos referencia identificada al objeto del que estamos hablando, por lo que resulta innecesario el uso del artículo *el*.
4. **Los** ambos lados van a sufrir. = con el adjetivo *ambos* hacemos referencia a dos partes identificadas de manera unívoca (los dos lados), por lo que es innecesario utilizar además el artículo *los*.
5. Me da **la** pena. = el verbo *dar* es un verbo desemantizado que forma con el sustantivo escueto colocaciones con una única unidad léxica, en este caso dar pena = apenarse.
6. Sentí **la** vergüenza cuando vi que llevaba puestas zapatillas. = como ocurriera en el ejemplo anterior, el verbo *sentir* en este contexto es un verbo desemantizado que forma con el sustantivo escueto colocaciones con una única unidad léxica, en este caso sentir vergüenza = avergonzarse.
7. Después de encontrar las monedas sobre su mesa puso **el** fin a su mala suerte. = igual que en los ejemplos 5 y 6, en este caso, poner fin = finalizar.
8. Esa clase de **las** personas que quieren aprovecharse no me gustan. = *personas* funciona aquí como una referencialidad virtual o conceptual, por lo que *las* es innecesario.
9. Según **la** dra. Sanmartín, la mujer lectora fue considerada como una mujer peligrosa. = cuando hagamos referencia a personas con títulos o cargos (doctora, ministra, presidenta, jueza, etc.), es necesario el uso del artículo definido o determinado.
10. **La** Universidad debería desempeñar un papel mucho más importante. = cuando estamos ante sustantivos en función de sujeto, siempre se van a entender como sujetos cuya referencia es individual e identificada de manera unívoca.

11. Los protagonistas se comieron **el/un** pato que habían cazado antes. = el verbo comer, cuando es pronominal, tiene un significado perfectivo, por lo que si se termina de comer algo (en este caso el/un pato), es necesario que este tenga una referencialidad real e individuativa; podría ser una referencialidad conceptual (come pato pero no pescado) si el verbo no tuviera la forma pronominal. En cuanto a la elección de *comer el pato* o *comer un pato*, en el caso del artículo determinado hacemos referencia a un objeto conocido e indentificado, mientras que con el artículo indeterminado la referencia es identificable pero no individuativa.
12. El padre entonces decidió comprar **la** leche de la granja vecina. = leche está individualizada de manera unívoca, puesto que viene determinada por el complemento *de la granja vecina*.
13. A Otto le **encantaban los** aviones. = cuando estamos ante verbos estativos o verbos que expresan actitud afectiva (del tipo gustar, encantar, amar, odiar...), estos seleccionan argumentos que conforman un todo homogéneo carente de límites, es decir, en general, a Otto le gustan todos los aviones, todo lo relacionado con el mundo de los aviones.
14. **La pérdida** de su amigo fue una pérdida con **la** que no contaban. = estamos ante una oración de relativo con un antecedente claro (la pérdida de su amigo o una pérdida), identificado de manera unívoca en el discurso, por lo que el artículo determinado es necesario.
15. No **todos los** hombres son malos sino sólo algunos. = hay una diferencia entre *todo hombre* (en la que se hace una referencia genérica virtual, en el sentido de cada hombre), *todos los hombres* (referencia genérica real individuativa prototípica en tanto se trata de todos y cada uno de los hombres) y *todo el hombre* (hace referencia a un solo hombre y a su cuerpo completo).
16. **En el** verano próximo vamos de vacaciones a Menorca. = la información de este enunciado no está hablando de algo que ocurre cada verano (En verano) sino que especifica que se trata tan solo del próximo verano, y por eso es necesario individualizarlo unívocamente con el artículo *el*.
17. Mi madre es **una** profesora y mi padre es **un** economista. = estamos ante una atribución de propiedad, en este caso de profesión, por lo que la referencialidad es virtual y por eso necesitamos el artículo Ø.
18. La falta de dinero les impide alcanzar **un el** futuro que quieren. = la información aportada aquí habla de un futuro que está especificado o determinado (el futuro que quieren), por eso se trata de una referencia real identificada de manera unívoca y es necesario el artículo *el*.
19. Aparece **un el** hombre más interesante de todos los que había conocido. = cuando se utiliza la forma superlativa, claramente el referente siempre va a ser accesible e identificado de forma única, por eso es necesario el artículo *el* en lugar del artículo *un*, que solo puede identificar de forma aproximada.
20. Voy a empezar con **el un** dato muy importante. = a diferencia del ejemplo anterior, aquí sí se está haciendo una referencia aproximada (es un dato importante, no es el más importante), por eso el referente es identificable y necesita el artículo *un*.
21. **La** España visigoda duró hasta el 711. = a pesar de que los nombres propios poseen una naturaleza referencial unívoca, en este caso el nombre propio *España* está modificado por *visigoda*, y por esa razón lleva el artículo determinado.
22. Pablo **amaba a los** animales desde pequeño. = como ocurriera en el ejemplo 13, los verbos estativos o verbos que expresan actitud afectiva (del tipo gustar, encantar, amar, odiar...) seleccionan argumentos que conforman como un todo homogéneo carente de límites, es decir, en general, Pablo ama todos los animales, todo lo relacionado con el mundo animal.
23. **Pintó el/un** cuadro con acuarelas de Ana. = el significado aspectual perfectivo de la acción nos informa que se trata de una acción completa y terminada, por lo que es necesario que el referente esté limitado por un artículo que acceda al referente o bien de manera aproximada o bien de forma positiva o única.

Actividad 23:

1f, 2d, 3a, 4e, 5b, 6c, 7h, 8g.

Actividad 24.

1. *Paella je bila odlična, čeprav je bil riž malo trd.*
2. *Sestopimo po stopnicah.*
3. *Obuj si čevlje.*
4. *Posije sonce.*
5. *Imamo namen rezervirati vstopnico za Eifflov stolp že prej.*

En esloveno, cuando se hace referencia a objetos accesibles (restringidos o no) o no se hace ninguna alusión a un referente concreto, se expresa en la mayoría de los casos o bien mediante el contexto desde una interpretación anafórica (la paella... el arroz en el ejemplo 1), o bien por la situación deíctica (las escaleras en el ejemplo 2), por el conocimiento compartido (los zapatos en el ejemplo 3), por el conocimiento común consabido (el sol en el ejemplo 4) o bien por el conocimiento universal de entidades únicas (la torre Eiffel en el ejemplo 5). El contexto extralingüístico es suficiente para obtener la desambiguación del objeto al que se hace referencia sin necesidad del artículo.

6. *Včeraj so se končala predavanja:* el verbo *acabar/končati* es un verbo perfectivo terminativo que selecciona un argumento limitado y restringido (las clases).
7. *Kupil je stanovanje na plaži:* el verbo comprar/*kupiti* es la forma perfectiva del par aspectual imperfectivo/perfectivo *kupovati/kupiti*, y por lo tanto selecciona un argumento limitado y restringido (un piso).
8. *Kupuje stanovanje na plaži:* el verbo comprar/*kupovati* es la forma imperfectiva del par aspectual imperfectivo/perfectivo *kupovati/kupiti*, y selecciona argumentos no delimitados (Ø pisos).
9. *Ana je popila vino:* el verbo beber/*popiti* es la forma perfectiva del par aspectual imperfectivo/perfectivo *piti/popiti*, y selecciona un argumento delimitado (el vino).
10. *Ana pije vino vsak torek:* el verbo beber/*piti* es la forma imperfectiva del par aspectual imperfectivo/perfectivo *piti/popiti*, y selecciona argumentos no delimitados (Ø vino).
11. *Napisati s pisalnim strojem:* en este caso, la forma perfectiva *napisati* selecciona en esloveno un instrumento con un referente concreto (con la máquina); en español se indica la diferencia entre modo o instrumento con la ausencia/presencia del artículo mientras que en esloveno este cambio del argumento viene dado por el cambio de aspecto del verbo *pisati/napisati* (imperfectivo/perfectivo).
12. *Pišem na pisalni stroj:* *pisati*/escribir es en este caso un verbo imperfectivo, y no restringe el argumento (a Ø máquina); asimismo la forma imperfectiva diferencia el modo de escribir (escribir a máquina frente a escribir a mano o a bolígrafo).
13. *Stroj dela sam.*
14. *Do nedelje moraš končati prevod.*
15. *In že je nedelja.*
16. *Slika je na mizi.*

Los casos dentro del sistema nominal del esloveno serían otro recurso con el que cuenta el esloveno para restringir o no el referente. En el caso del nominativo en función de sujeto (*La máquina* en el ejemplo 13), este ha de hacer referencia a un nombre limitado, puesto que el sujeto que realiza la acción ha de ser

conocido o estar limitado o definido. Con el caso locativo (hasta el domingo en el ejemplo 14), el día de la semana queda restringido de manera unívoca, haciendo referencia a un día concreto, a diferencia del uso del nominativo con los días de la semana (Ø domingo en el ejemplo 15), donde ya no se hace referencia a una fecha concreta, sino que clasifica el día de la semana. En realidad, el caso locativo siempre selecciona un argumento restringido (sobre la mesa en el ejemplo 16), ya que lo que se ubica siempre ha de tener un referente accesible para interlocutoras o interlocutores.

17. *Ana Karenina je najboljši roman vseh časov*: el uso del superlativo hace referencia a argumentos absolutamente individualizados y fácilmente identificables por su carácter unívoco y restringido, por lo que en esloveno se hace innecesario marcarlo nuevamente con un artículo.
18. *Ženski klobuk*: otro de los mecanismos lingüísticos de los que se sirve el esloveno para expresar la definitud es mediante los adjetivos; en el caso de los adjetivos de nacionalidad y procedencia, dichos adjetivos derivan de la forma del *sustantivo + sufijo -i* y seleccionan argumentos no definidos (sombrero de mujer o sombrero femenino).
19. *Klobuk (tiste) ženske*: en contraste con el ejemplo anterior, el caso genitivo refiere a una mujer accesible, identificada e individualizada (de la mujer).
20. *Je univerzitetni profesor*: en este caso, el argumento no es restringido y no hace referencia a una universidad concreta, sino que clasifica el tipo de profesor, es decir, universitario, y el esloveno lo expresa derivando la forma del sustantivo (universidad) en un adjetivo de procedencia.
21. *Je profesor na Univerzi v Ljubljani*: en este ejemplo, la universidad tiene que ser accesible por un referente restringido y limitado puesto que se trata de un lugar concreto, expresado en esloveno mediante el caso ablativo.

