

Gemma Santiago Alonso

DOI: 10.4312/vh.25.1.357-377

*Universidad de Ljubljana*

## Instrucción de procesamiento para la adquisición del artículo en español

**Palabras clave:** adquisición del artículo, artículo Ø, artículo determinado o definido, artículo indeterminado o indefinido, gramática cognitiva, instrucción de procesamiento.

### 1 Introducción

Numerosos análisis cuantitativos y cualitativos de errores centrados en la adquisición del artículo en aprendientes de diferentes lenguas maternas que carecen de la marca de artículo<sup>1</sup> han confirmado que la adquisición del artículo podría constituir uno de los mayores problemas, entendiéndose que la disparidad de formas y contextos en cuanto al uso de la definitud en ambas lenguas pudiera producir en el aprendiente falsas analogías con estructuras de la lengua meta. Por esta razón, se hacen necesarias herramientas que ayuden a la enseñanza/aprendizaje del artículo en español por parte de los aprendientes de una L2.

Por otro lado, investigaciones como las de Doughty 2004, Cadierno 1995, Van-Patten y Cadierno 1993 y Ellis 2001 ya han puesto de manifiesto la efectividad de la instrucción explícita para la evaluación posterior a la instrucción del

<sup>1</sup> Entre otras investigaciones destacamos: Santos Gargallo, 1993 (con aprendientes serbios del español); Fernández López, 1997 (con aprendientes japoneses del español); Lin, 2003 (con aprendientes chinos del español); Tarrés Chamorro, 2003 (con aprendientes polacos del español); Trenkić, 2004 (con aprendientes serbios del inglés); Ionin, Ko y Wexler, 2004 (con aprendientes coreanos y rusos de inglés); Žugelj, 2005 (con aprendientes eslovenos del francés); Denst, 2006 (con aprendientes rusos del español); Ionin y Montrull, 2008 (con aprendientes rusos y coreanos del inglés); Santiago Alonso, 2009 (con aprendientes eslovenos del español); Maldonado Martínez, 2013 (con aprendientes letones del español).

aprendizaje de formas gramaticales. Ya Long y Robinson (1998) plantearon la necesidad de que el profesor reconduzca la instrucción donde las formas lingüísticas no sean de fácil adquisición únicamente desde el *input* de la L2. El profesor, a través de un *input* manipulado que destaque aspectos más complejos de las formas lingüísticas, dirigirá la atención del aprendiente sobre dichas estructuras (foco en la forma)<sup>2</sup>. Desde este cambio de acercamiento a la gramática «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).

El objetivo principal del presente trabajo es contribuir al problema de la adquisición del artículo por parte de los aprendientes de español como L2 con una propuesta que sirva de herramienta para ayudar a construir significados mediante la enseñanza explícita y significativa del artículo. Para la instrucción gramatical del artículo se ha partido de los valores esenciales establecidos por diferentes autores<sup>3</sup>, aunque se ha puesto especial interés en un acercamiento al artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva (basada ante todo en los trabajos de Langacker [1987, 1991, 2008], Ruiz Campillo [1998], Dirven y Radden [2007], Castañeda y Chamorro [2014] y Montero [2011, 2014b]) para aplicar a los diferentes valores del artículo redes semánticas fácilmente relacionadas entre sí.

Respecto a la forma de procesar los valores del artículo, se ha elegido la instrucción de procesamiento de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) y de Lee y VanPatten (2003) basada en el foco en la forma e implementada a través de actividades con *input* estructurado<sup>4</sup> y comprensible que impliquen la comprensión de las formas lingüísticas desde la conexión entre forma y significado. Con la instrucción basada en el procesamiento lo que se «pretende es

2 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 en el aprendiente las conexiones entre forma y significado.

3 Sobre todo nos han resultado de especial interés los trabajos de Amado Alonso (1954), Alarcos Llorach (1970, 2000), Lapesa (1974, 1975, 1980), Lázaro Carreter (1980), Laca (1999), Leonetti (1999) y Garchana (2008) entre otros. Véase Santiago Alonso (2016b) para una descripción detallada de la conceptualización y los valores del artículo en dichos autores.

4 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 al aprendiente el procesamiento y la adquisición de una forma lingüística en concreto.

atraer, orientar y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del *input* que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real» (Alonso Raya, 2004: 2). Asimismo, existe una estrecha relación entre el procesamiento del *input* y la gramática cognitiva, puesto que desde la gramática cognitiva el hablante 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 (2007, 2009) como en nuestra propuesta se ha enriquecido la información explícita con las ya mencionadas explicaciones desde la gramática cognitiva.

## 2 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 forma. 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 permite a los aprendientes ser capaces de alterar las estrategias de procesamiento erróneas de tal manera que puedan centrarse en la forma meta a adquirir.

A la hora de diseñar y crear actividades de procesamiento de *input* habrá que privilegiar los datos gramaticales con valor comunicativo o significativo, en tanto que el aprendiente tenga que atender al ítem gramatical mientras procesa el significado y que no sea necesario que este produzca el ítem sino que establezca las conexiones adecuadas entre forma y significado (Lee y VanPatten, 2003).

Por lo que respecta al diseño de actividades con *input* estructurado, dichas actividades deberán ofrecer al aprendiente, en primer lugar, información explícita

sobre la forma lingüística a aprender, siempre enmarcada en una explicación donde lo que se prima es la relación entre forma y significado. En segundo lugar, se les informará a los aprendientes sobre todo lo que pudiera afectar de manera negativa para la comprensión del *input*. Finalmente, se motivará a los aprendientes a que procesen la forma o estructura meta de manera significativa a partir de las actividades de *input* estructurado diseñadas especialmente para la adquisición de una determinada forma o estructura lingüística (VanPatten, 2002: 764-765).

## 2.1 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 de tal manera que la atención del aprendiente quede enfocada sobre la forma lingüística meta. 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.
3. Respetar la secuencia de actividades que vayan del nivel más pequeño (oración) al más extenso (discurso).
4. Extraer para las actividades *input* oral y escrito para que queden integrados los diferentes estilos de aprendizaje de los aprendientes.
5. Diseñar actividades que les hagan hacer algo a los aprendientes 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. Tener en cuenta los principios de procesamiento psicolingüístico: los aprendientes procesan antes el significado que la forma; las formas opacas han de ser procesadas por el aprendiente con apenas coste de atención; los aprendientes codifican como sujeto o agente el primer nombre o sintagma nominal que aparezca en la oración (estrategia del primer nombre); los aprendientes procesan mejor aquellos elementos que aparecen en primera posición.
7. Para llevar a cabo la comprensión del significado de los datos, se han de establecer correspondencias entre formas y significados de quienes dependa la comprensión del *input*.

8. La actividad planteada tiene que ayudar a inferir el funcionamiento de la forma lingüística meta mediante una instrucción significativa.
9. Las actividades tienen que utilizar muestras de lenguas creíbles.

Por otra parte, Cadierno (2010: 9-10) señala que las actividades de procesamiento o de interpretación han de cumplir con tres objetivos fundamentales: permitir que los aprendientes de una L2 identifiquen de manera eficiente las relaciones entre forma y significado; asimismo, se han de realzar las formas gramaticales en el *input* para fomentar que los aprendientes distingan estructuras lingüísticas en el *input* destacado, que de otra manera podrían no advertirse o ser mal procesadas; y finalmente, las actividades tienen que favorecer que los aprendientes 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» (2010: 10). Collentine (2004: 178) considera que tras el trabajo con actividades de *input* estructurado por parte de los aprendientes, estos 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.

### 3 Modelo de la instrucción de procesamiento para el artículo en español

En este apartado se explicita la secuenciación y las actividades pertenecientes a la propuesta de modelo de instrucción de procesamiento de *input* para el artículo en español<sup>5</sup>. En primer lugar y siguiendo la metodología de VanPatten y Lee, se ha informado a los aprendientes de cómo funciona la estructura meta y de dónde deriva su dificultad en la adquisición. Para ello, se ha dirigido la atención al aprendiente con una instrucción explícita del artículo (presentando los valores básicos y esenciales de nuestro modelo: referencialidad y cuantificación<sup>6</sup>), se han puesto de relieve los problemas de procesamiento del artículo (para que sean conscientes de las dificultades de la forma meta y las estrategias de procesamiento a evitar) y se ha diseñado un paquete de

5 Para verificar la validez del modelo propuesto en este artículo, se llevó a cabo una investigación empírica dentro del aula cuyos resultados evidencian la efectividad tanto del modelo del artículo como de los materiales propuestos (Véase Santiago Alonso, 2017).

6 En nuestro modelo seguimos ante todo las propuestas planteadas desde la gramática cognitiva por Ruiz Campillo (1998), Dirven y Radden (2007), Castañeda y Chamorro (2014) y Montero (2014b). Véase Santiago Alonso (2016a: 108-134) para una explicación pormenorizada de los valores del artículo desde la perspectiva de la gramática cognitiva.

instrucción de actividades con *input* estructurado para dirigir la atención del aprendiente 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 ha optado por actividades con *input* y *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 de los aprendientes. Sin embargo, existen ya investigaciones con instrucción de procesamiento centrados en *input* y *output* enriquecido y comprensible (Collentine, 1998; Farley, 2004; Benati, 2001, 2005; Llopis García, 2007, 2009) cuyos resultados mostraban que gracias al *output* estructurado los aprendientes fueron capaces de reforzar conexiones de forma y significado, ya que les hacía llevar a cabo prácticas llenas de significado que les permitían corroborar las hipótesis formuladas, e incorporar el conocimiento confirmado a su interlengua.

### 3.1 Modelo de instrucción de procesamiento para el valor de referencialidad del artículo

En relación con el primer valor de referencialidad, para la instrucción explícita presentamos el siguiente esquema (tabla 1) como parte de la instrucción referente a la adquisición del artículo en español. Con este valor, la siguiente pregunta que se le plantea al aprendiente es si el nombre o sustantivo al que se hace referencia es accesible en el mundo real o en el mundo virtual.

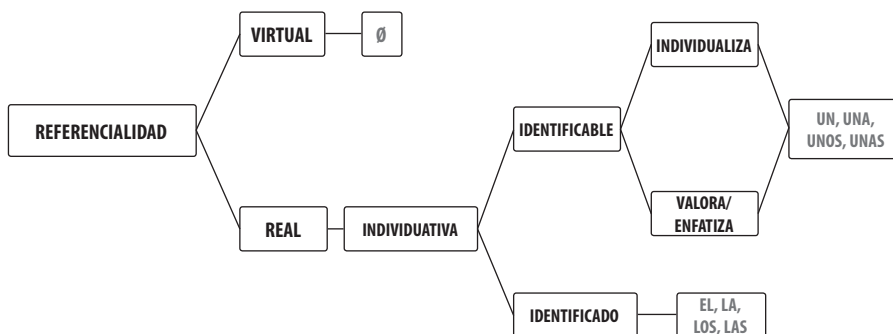


Tabla 1: Valor referencial del artículo I

Para la aplicación de dicho valor, la actividad 1<sup>7</sup> de *input* estructurado (y por ende todas las actividades de *input* y *output* estructurado del material de procesamiento diseñado para los aprendientes) está pensada para dirigir la atención del aprendiente 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 la forma meta se han tenido en cuenta los planteamientos de VanPatten en relación a la presentación en cada una de las actividades de una conexión forma-significado por vez en contextos desambiguados.

En segundo lugar, se presenta en el modelo 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 se ofrece la actividad 2, donde el 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, el aprendiente procesa las formas *un/una/unos/unas* para referentes identificables y *el/la/los/las* para referentes identificados. 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. Una marca gramatical como es el artículo (que para un aprendiente que no lo tiene podría mantener una posición opaca por la problemática de la redundancia en contraste con su lengua materna) toma en esta actividad un protagonismo desde la carga significativa que conlleva la elección de una forma u otra.

En tercer lugar, partiendo de la oposición aparecida en el valor de referencialidad, en la operación referente real individuativo indetectable, se recuerda en primer lugar la oposición individualización/valoración identificable objetiva o subjetiva del artículo *un* por medio de la actividad 3, incidiendo en la individualización subjetiva que se lleva en muchas ocasiones a través de las expresiones relacionales metafóricas enfáticas (*eres un cielo, eres un demonio...*). De la misma manera, en la actividad 4 se recurre al valor más o menos enfático para familiarizar al aprendiente con la forma gramatical que posee este significado, en donde los ítems estaban estructurados para conducir la atención del aprendiente a la oposición más o menos enfática.

7 Todas las actividades a las que se hacen referencia han sido adjuntadas en el anexo. Por problemas de espacio solo ofrecemos las 8 actividades más representativas (con una selección de los ítems más significativos) de todo el paquete de actividades que se llevaron al aula en la investigación empírica.

Por lo que respecta al procesamiento de la expresión genérica, como material de información explícita se le facilita al aprendiente el esquema de la tabla 2, y a su vez se incide durante la instrucción en que con los tres tipos de artículos se generaliza, pero si bien 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), y con el artículo *un* se hace referencia a un solo objeto como representativo o ejemplar de su clase, con el artículo  $\emptyset$  ya no se accede a algo real sino virtual, y la generalización tiene relación con el valor conceptual.

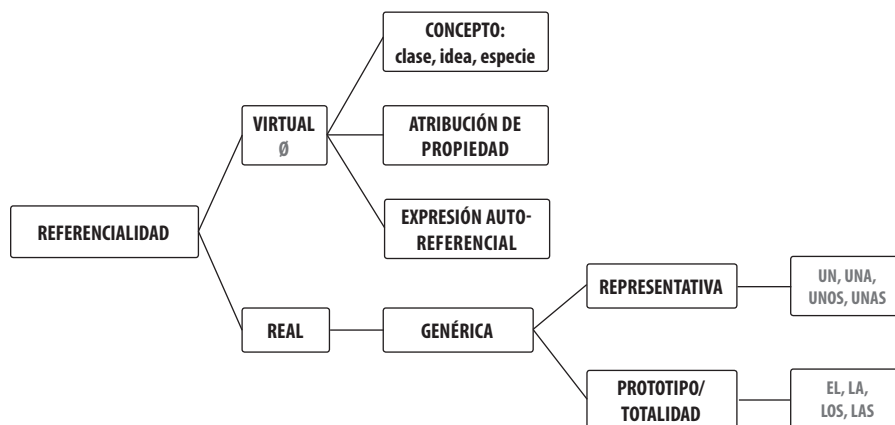


Tabla 2: Valor referencial del artículo II (valor genérico)

Para que el aprendiente conceptualice la expresión de generalización, desde el material de información explícita se le insta a que relacione ejemplos concretos con su interpretación más adecuada en la actividad 5. Como otro ejemplo de actividad de *input* estructurado para este valor, se presenta la actividad 6, en la cual se ha elegido que un mismo referente (cerveza) se repita reiteradamente durante la conversación, manteniendo siempre el valor genérico.

Como recapitulación del valor de referencialidad, se presenta el modelo completo en cuanto a este valor (véase tabla 3).



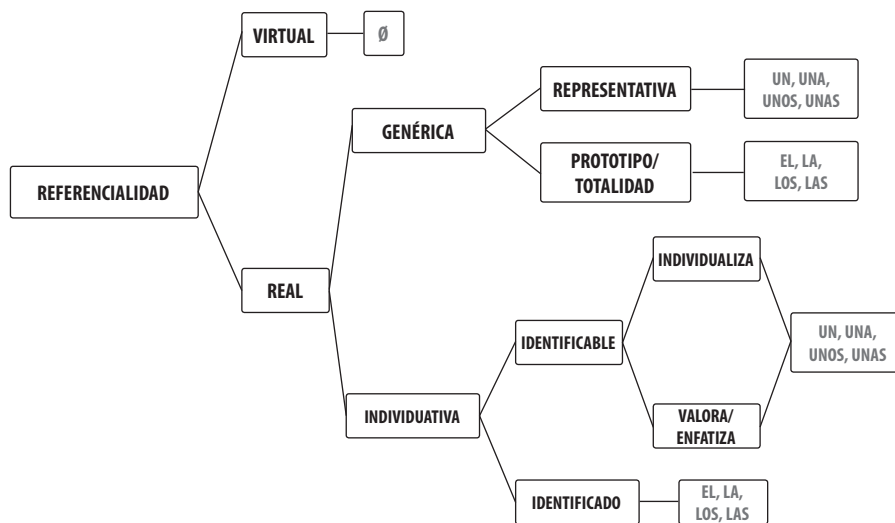


Tabla 3: Valor referencial del artículo (esquema completo)

### 3.2 Modelo de instrucción de procesamiento para el valor de cuantificación

Por lo que se refiere al segundo valor básico del artículo, el valor de cuantificación, en la presentación de los materiales de información explícita (tabla 4) se han tenido en cuenta como valores esenciales 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 7 sirve de ejemplificación para el procesamiento de dicho valor. Para esta actividad se ha tenido en cuenta tanto el principio de VanPatten relacionado con la preferencia por los marcadores gramaticales con mayor información semántica y menor redundancia, como el principio relacionado con la disponibilidad de recursos 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 a la que el aprendiente esté atendiendo, va a generar una respuesta diferente, por lo que de nuevo la carga semántica reside en la marca gramatical.

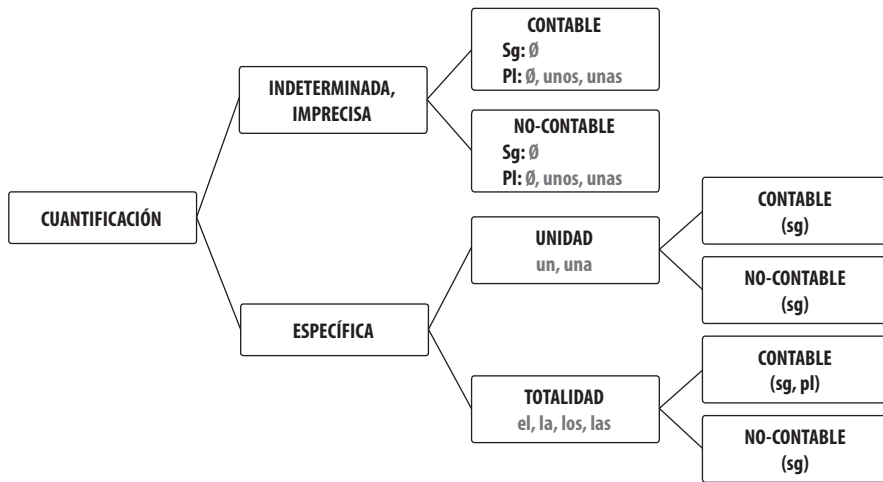


Tabla 4: Valor de cuantificación del artículo

Como recapitulación, se presenta de nuevo el modelo del artículo completo (tabla 5), esta vez con todos los valores y oposiciones. Para ejemplificar la práctica con *output* estructurado se presenta la actividad de procesamiento 8 donde, desde la propia toma de decisiones del aprendiente, este ha de construir su

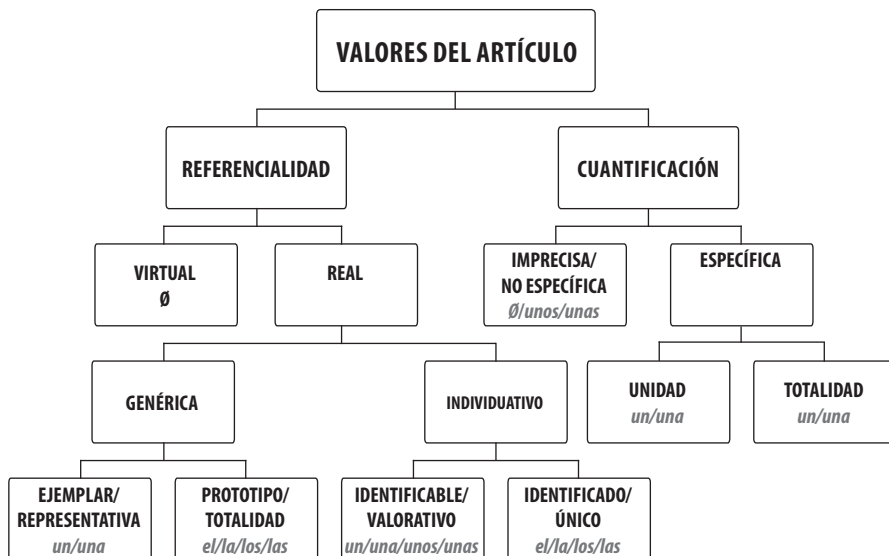


Tabla 5: Esquema completo del artículo en español

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 han de validar la selección tomada por este. Para la actividad se ha dirigido en todo momento la atención del aprendiente a la producción de una forma gramatical ligada al significado para su adecuado procesamiento.

#### 4. Conclusiones

Desde nuestra propuesta se ha querido dar una respuesta concreta al desafío pedagógico con el que se encuentran docentes y aprendientes en cuanto a la enseñanza/aprendizaje del artículo en español, y supone una contribución más a las numerosas y necesarias investigaciones que se vienen realizando en los últimos años para convivir en un aula más comunicativa y cognitiva. Tanto el esquema presentado con los valores esenciales del artículo como el modelo de instrucción de procesamiento para la enseñanza/aprendizaje significativo del artículo han sido llevados al aula y sometidos a una minuciosa investigación empírica (Santiago Alonso, 2017) cuyos resultados acreditan 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, colocándose en cuanto a los resultados obtenidos 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, dicho estudio empírico ha alcanzado las mismas conclusiones a las que el estudio de Llopis García (2005, 2007, 2009) llegaba en 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.

## Bibliografía

- Alonso Raya, R., Martínez Gila, P. (1998): «Prácticas gramaticales: criterios de presentación y secuenciación». En: M. Carmen Losada Aldrey *et al.* (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. *et al.* (2005): *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- 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.
- 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: Sabine de Knop, Teun 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.
- Castañeda, A. (ed.) (2014): *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Chamorro Guerrero, M<sup>a</sup> D. *et al.* (2006): *El Ventilador: Curso de Español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.
- 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: Bill VanPatten (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 169-182.

- Cuenca, M. J., Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Dirven, R., Radgen, G. (2007): *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing company.
- Doughty, C. (2004): «Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research». En: Bill VanPatten *et al.* (eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 181-202.
- Ellis, R. (2001): «Investigating form-focused instruction». *Language Learning*, 51 (Supplement 1), 1-46.
- Farley, A. (2004): «Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed?» En: Bill VanPatten (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 227-240.
- Garchana, M. (2008): «Gramática y pragmática en el empleo del artículo». *MarcoELE*, 7, 1-19.
- Laca, B. (1999): «Presencia y ausencia de determinante». En: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I. Madrid: Espasa Calpe, 891-928.
- 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. (2008): *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lee, J., 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: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I. Madrid: Espasa Calpe, 787-890.
- Long, M., Robinson, P. (1998): «Focus on form. Theory, research, and practice». En: Catherine Doughty, Jessica Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.

- 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, 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 E/LE*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Montero, S. (2011): «El artículo y otros fantasmas». *REDELE*, 21, 1-28.
- Montero, S. (2014a): «Los nombres escuetos y el artículo Ø». *Verba Hispanica*, 22, 37-58.
- Montero, S. (2014b): «Los nombres ¿con o sin artículo?». *Vestnik za tuje jezike*, 6, 195-210.
- Ruiz Campillo, J. P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Santiago Alonso, G. (2016a): *Enseñanza significativa del artículo español desde la perspectiva de la gramática cognitiva*. Tesis Doctoral. Ljubljana: Universidad de Ljubljana.
- Santiago Alonso, G. (2016b): «El artículo en español: problemas de conceptualización y valores esenciales». *Verba hispanica*, 24, 125-145.
- Santiago Alonso, G. (en prensa): «Los efectos de la instrucción de procesamiento con input/output enriquecido para la adquisición del artículo en español». *Colindancias*, 8.
- VanPatten, B., Cadierno, T. (1993): «SLA as input processing: A role for instruction». *The Modern Language Journal*, 77, 1, 45-57.
- 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: Bill VanPatten, Jessica Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 115-136.

## Anexo

### ACTIVIDAD 1 (Actividad de *input* estructurado según el tipo de referencialidad)

#### 1.1 ¿Qué contestarías a las siguientes preguntas?

- |                             |  |
|-----------------------------|--|
| 1. ¿Tienes <b>Ø</b> papel?  | a) Me da igual el tamaño, uno cualquiera.            |
| 2. ¿Tienes <b>un</b> papel? | b) Ese donde apuntaste la dirección del restaurante. |
| 3. ¿Tienes <b>el</b> papel? | c) Algo para que pueda escribir tu dirección.        |

#### 1.2 ¿Con qué tipo descripción relacionarías cada artículo?

- |              |                                 |
|--------------|---------------------------------|
| 1. <b>Ø</b>  | a) Referente real identificado  |
| 2. <b>un</b> | b) Referente real identificable |
| 3. <b>el</b> | c) Referente virtual            |

#### 1.3 Continúa las frases de forma adecuada.

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| 1. ¡Matej, en <b>Ø</b> pijama!        | a) Vístete, por favor.                             |
| 2. ¡Matej, <b>el</b> pijama!          | b) Ahora hay rebajas.                              |
| 3. ¡Matej, <b>un</b> pijama!          | c) Hace 5 días que no te lo quitas, ¡guarro!       |
| 4. He comprado <b>un</b> apartamento. | a) Al final les convenciste y redujeron el precio. |
| 5. He comprado <b>el</b> apartamento. | b) Interesados llamen a este teléfono.             |
| 6. Compró <b>Ø</b> apartamento        | c) Está cerca del centro.                          |

#### 1.4 Coloca en cada caso el tipo de referente en el cuadro adecuado:

IDENTIFICADO	IDENTIFICABLE	VIRTUAL

(Adaptado de Alonso Raya et al., 2005: 33)

### ACTIVIDAD 2 (Actividad para la oposición identificable/identificado)

#### 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 Eslovania (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 **una** futuróloga llamada Branka Beremroke (4) y ésta le leyó las líneas de la mano: «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 |
| 6. Este príncipe viene mucho a Eslovenia                                 | V o F |
| 7. Eslovenia tiene frontera con cinco países distintos                   | V o F |
| 8. Solo 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 |

(Adaptado de Alonso Raya et al., 2005:32)

**ACTIVIDAD 3** (Actividad para la valoración objetiva/subjetiva +/- enfático)

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 Valeria Valora le encanta valorar para subrayar lo que dice cuando habla. Puedes averiguar quién de los dos dijo lo siguiente:

	Metod Metódico	Valeria Valora
1. Me he comprado <b>una</b> bicicleta <b>rápida</b> .		
2. Me he comprado una bicicleta que es <b>un torpedo</b> .		
3. Mi profesor de matemáticas es <b>un hueso</b> .		
4. Iván es <b>un</b> profesor <b>rígido</b> .		
5. Llevas <b>una</b> falda <b>monísima</b> .		
5. Llevas <b>una</b> falda estéticamente <b>bella</b> .		

**ACTIVIDAD 4** (Actividad para el valor de intensificación o enfático)

Imagínate que tienes un «exagerómetro» que mide lo enfática y exagerada que se pone a veces la gente. Ordena las siguientes exageraciones de menor a mayor.

- Tengo **Ø** sueño
- ¡**La de** sueño **que** tengo!!!!
- Tengo **un** sueño...



**ACTIVIDAD 5: GENERALIZACIÓN**

¿Con qué tipo descripción relacionarías cada artículo?

1. Tengo Ø 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 casado/a y soy padre/madre
  - c) Hablamos de todos y cada uno de los elementos de la clase mujer.
  - d) Todas las mujeres son inteligentes.

**ACTIVIDAD 6** (Actividad para el valor genérico)

Relaciona la cerveza de la que hablan Carlos Vachco\* y Marta Olluisco\* con la interpretación más adecuada:

**Carlos Vachco:** ¿Qué prefieres beber, (1) Ø cerveza o agua?

**Marta Olluisco:** Agua no, que encoge.

**Carlos Vachco:** Genial. Todavía me queda una. Y quieres (2) Ø 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) Ø 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

\**Laško* es una marca de cerveza eslovena, al igual que *Karlovačko* y *Ožujisko*, que son marcas de cerveza croata y un juego de palabras con Carlos Bachco y Marta Olluisco.

(Adaptado de Montero, 2014b)

**ACTIVIDAD 7** (Actividad para el valor de cuantificación)

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 $\emptyset$ manzana  | a) que no quede ni una sola.                |
| 2. Dame $\emptyset$ manzanas | b) No sé, dos o tres está bien.             |
| 3. Dame <b>una</b> manzana   | c) solo quiero un trocito pequeño.          |
| 4. Dame <b>unas</b> manzanas | d) solamente, porque no tengo mucha hambre. |
| 5. Coge <b>las</b> manzanas  | e) un kilo o dos estarán bien.              |

NO SÉ EXACTAMENTE CUÁNTA(S)	UNIDAD	TODAS

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| 1. Dame $\emptyset$ agua  | a) No la ves. La jarra que tienes ahí en frente. |
| 2. Pásame <b>el</b> agua  | b) pero que no sea de plástico.                  |
| 3. Dame <b>un</b> agua    | c) Necesito 6 o 7 botellas.                      |
| 4. Dame <b>unas</b> aguas | d) que tengo sed. Un poco, por favor.            |

NO SÉ EXACTAMENTE CUÁNTA(S)	UNIDAD	TODO

**ACTIVIDAD RECAPITULATIVA 8**(Actividad recapitulación con *output* estructurado para el valor referencial)**Haz tuya la siguiente historia decidiendo qué artículo poner en cada momento.**

Barbara 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, fue a (8)\_\_\_\_\_ teatro para relajarse un poco. Cuando terminó le entró hambre, así que como le apetecía algo 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 de la facultad, Urša, quien bebía tranquilamente un vino que debía ser carísimo mientras buscaba en su bolso. Tras unos segundos le preguntó a la profesora: «¿Tienes (10)\_\_\_\_\_ 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 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. ¿Crees que Barbara tuvo algún cómplice en el robo?

*(Adaptado de Chamorro Guerrero et al., 2006: 207)*

Gemma Santiago Alonso

*University of Ljubljana*

## **Processing instruction for the acquisition of the article in Spanish**

**Keywords:** acquisition of the Spanish article, article Ø, definite article, indefinite article, cognitive grammar, processing instruction

The present work has two main objectives: meaningful learning of the article in Spanish from the perspective of cognitive grammar to provide learners a Model of Processing Instruction for the Spanish article. This cognitive grammar-based instruction draws on the pedagogical approach developed by Ruiz Campillo (1998), Radden Dirven (2007), Castañeda and Chamorro (2014) and Montero (2014a). From this approach, article selection can be managed using a minimum of operational values that are prototypical in nature, and that in turn may allow learners to produce an unlimited number of utterances. In terms of the methodology selected the processing instruction in VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) has been chosen, and an instructional model is proposed with both interpretative activities (focused on structured input) and productive activities (focused on structured output) based on Alonso Raya *et al.* (2005), Chamorro Guerrero *et al.* (2006), Castañeda and Chamorro (2014) and Montero (2014a).

Gemma Santiago Alonso

*Univerza v Ljubljani*

## **Poučevanje procesiranja za usvajanje člena v španskem jeziku**

**Ključne besede:** usvajanje člena, ničti člen, določni člen, nedoločni člen, kognitivna slovnica, poučevanje procesiranja

Osrednji namen pričujočega članka je pripomoči k reševanju problema usvajanja člena pri učencih španščine kot tujega jezika s pomočjo orodij, ki pripomorejo h gradnji pomena skozi eksplicitno poučevanje člena. Gradiva za eksplicitno poučevanje so osnovana na operativnem pristopu k členu z vidika kognitivne slovnice, kot jo utemeljijo dela avtorjev Ruiz Campillo (1998), Dirven in Radden (2007), Castañeda in Chamorro (2014) ter Montero (2014b), da bi na različne osnovne vrednosti španskega člena aplicirali med seboj lahko povezljive semantične mreže. Kot metodološko osnovo za procesiranje operativnega modela člena avtorica izbere poučevanje procesiranja (VanPatten, 1996, 2002, 2004, 2007) ter se odloči za model poučevanja z interpretativnimi in produktivnimi aktivnostmi (prve se osredotočajo na strukturirani *input*, druge pa na strukturirani *output*), vzpostavljenimi na podlagi Alonso Raya et al. (2005), Chamorro Guerrero *et al.* (2006), Castañeda in Chamorro (2014) ter Montero (2014a).