

EL ANÁLISIS CONTRASTIVO COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO: LOS PROBLEMAS DE ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL POR APRENDICES ESLOVENOS EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL MCER

1 INTRODUCCIÓN

El Marco Común Europeo de referencia (MCER) postula desde sus directrices que los factores de contraste lingüístico son muy importantes a la hora de evaluar el aprendizaje y su procesamiento (2002: 150–152), y por lo tanto, consideramos que la introducción del Análisis Contrastivo (AC) como herramienta integrante del proceso pedagógico puede ser una herramienta eficaz, sobre todo en aspectos gramaticales de gran dificultad. En muchas ocasiones, los errores producidos por los aprendices de una lengua extranjera (L2) son debidos a una interlengua todavía en proceso de construcción, que no es sino una representación simplificada o distorsionada de la lengua meta. Los errores que se producen en las diferentes interlenguas de los aprendices no solo deberían corregirse, sino también analizarse y explicarse de manera que el aprendiz fuera desarrollando una competencia gramatical y una conciencia lingüística capaz de dotarle de autonomía y herramientas de análisis para seguir evolucionando dentro de su proceso de aprendizaje. En este aspecto, Ellis (1994: 40) ha subrayado la importancia de la L1 como recurso imprescindible al que los aprendices acuden dentro de su propio proceso de aprendizaje de una L2, hecho este que ha sido también evidenciado por Roca (2005: 238), quien destaca cómo la L1 interviene a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de una L2, y se convierte así en un instrumento heurístico que el aprendiz utiliza para descubrir las propiedades formales de una nueva lengua.

Por otra parte, la Lingüística Contrastiva (LC), desde una clara orientación sincrónica, entiende como su objetivo principal el de predecir tanto las estructuras de la lengua meta que presentarán más dificultades para los estudiantes, como averiguar cuál será la naturaleza y gravedad de éstas en el proceso de aprendizaje¹. De esta manera, la LC se convierte en una herramienta de gran utilidad para el profesor de lenguas, ya que puede preparar adecuadamente la programación, el material didáctico y las técnicas de instrucción dentro del aula.

Por todo lo anterior, el objetivo principal que se plantea esta investigación es presentar un acercamiento a la enseñanza significativa del artículo desde el punto de vista

* *Dirección de la autora:* Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Eslovenia. E-mail: gemma.santiago@ff.uni-lj.si.

1 Para una revisión de la LC, ver Fisiak (1981).

del AC entre el español y el esloveno. Las conclusiones obtenidas a la hora de contrastar la expresión de definitud y los diferentes mecanismos (extra)lingüísticos utilizados por ambas lenguas (a través del cuento de Julio Cortázar «Las babas del diablo» y su correspondiente traducción al esloveno) han servido para identificar los usos problemáticos en los diferentes niveles de adquisición del artículo del MCER. Localizados los valores más conflictivos, el profesor tendrá que prestar mayor atención tanto en los materiales como en las actividades que ayuden a un procesamiento significativo del artículo en español. El diseño de secuencias didácticas en la que se facilite el foco en la forma va a facilitar la adquisición de hábitos de reflexión lingüística que doten al aprendiz de herramientas que desarrollen su competencia gramatical en pos siempre de un aprendizaje significativo y relacional.

2 EL ANÁLISIS CONTRASTIVO COMO HERRAMIENTA DOCENTE

El desarrollo de la conciencia lingüística en el aprendiz a lo largo de su proceso de adquisición de la lengua meta es esencial, como claramente se evidencia en el MCER (2002: 119), donde la competencia lingüística figura –junto con la competencia pragmática y sociolingüística– como uno de los tres pilares fundamentales en la adquisición de la competencia comunicativa. Este desarrollo de la conciencia lingüística implica un incremento, tal y como plantea el MCER (2002: 145), de las capacidades comunicativas mediante técnicas de reflexión y toma de conciencia explícita entre otras. Asimismo, respecto a la capacidad de aprender, el MCER (2002: 104–105) presupone que los aprendices asuman la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que la reflexión metalingüística en el aula fomenta el aprendizaje exploratorio en donde el estudiante participa más en el proceso de adquisición y desarrollo de múltiples habilidades analíticas.

Otra ventaja que el MCER (2002: 131–133) relaciona con el desarrollo de la conciencia lingüística se vincula con el concepto de plurilingüismo, puesto que cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos, y además sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial. Evidentemente, los conocimientos de un individuo ya adquiridos tanto en la adquisición de la lengua materna como en el aprendizaje de otras L2 están directamente relacionados con el aprendizaje de otras lenguas. De esta manera, el aprendiz muchas veces adopta una perspectiva contrastiva a través de la cual se desarrolla el nuevo conocimiento a partir de los ya adquiridos (tanto en la lengua materna como en lengua extranjera). Siguiendo el enfoque constructivista, se puede deducir que el aprendizaje no es causado por la internalización de los significados externos, sino mediante la construcción de sus propios modelos (Boillos 2012: 4).

Sin embargo, para que el aprendizaje significativo se produzca, es necesario establecer situaciones metalingüísticas concretas dentro del aula, y por lo tanto consideramos que el AC en el aula puede ser una herramienta de enseñanza que ayude en el procesamiento significativo en los más altos estadios de la adquisición de un idioma.

Ya desde su origen, el AC ha evolucionado en paralelo a otros modelos lingüísticos (Estructuralismo, Generativismo, y más recientemente, Cognitivism), y se ha convertido en una herramienta útil de enseñanza, como ya ha sido demostrado por las numerosas investigaciones llevadas a cabo en este campo². No obstante, y gracias a la lingüística cognitiva, los estudios de AC se han centrado aún más en la competencia gramatical de los alumnos, teniendo en cuenta las cuestiones de naturaleza pragmática y de procesamiento.

Por otro lado, aparte de todas las críticas que ha recibido el AC como modelo de análisis de datos para investigaciones sobre la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)³, tenemos que reconocer su valor puesto que se enfoca en los estudiantes, en su proceso de aprendizaje y en todo lo que esto conlleva. Estamos de acuerdo con Galindo Merino (2009: 421–441) cuando afirma que una de las contribuciones del AC más significativas al actual campo de la ASL es destacar la influencia de la lengua materna (L1) en la perpetuación de ciertos errores, posiblemente por la ausencia de determinadas estructuras en la L1, dada la distancia o las divergencias interlingüísticas entre la L1 y la L2. Además, el AC muestra cómo la distancia interlingüística tiene un impacto en el número de errores con respecto a la transferencia de formas marcadas y no marcadas de la L1 a la L2. Es indudable, pues, que dentro del proceso del diseño de material didáctico para los grupos monolingües, el AC es una herramienta muy útil y de gran impacto para incluir comentarios contrastivos (gramaticales, morfológicos, sintácticos, etc.).

De este modo, el objetivo del profesor es hacer que los alumnos sean conscientes de la existencia de estas operaciones mentales implicadas en el procesamiento del uso de la lengua. Los alumnos desarrollan una competencia gramatical común en el que convergen el uso de la lengua y la reflexión metalingüística, porque «un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce [...] y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje» (Boillos 2012: 13).

Coincidimos con Boillos (2012) en cuanto a que la lengua materna es una herramienta para enriquecer la experiencia lingüística en lenguas extranjeras, y el AC un análisis facilitador en el aprendizaje constructivo y el desarrollo de la competencia

2 Trabajos como los de James (1980), Krashen (1981), Corder (1981), Fisiak (1981), Thomas (1989), Muñoz Licerias (1992) y Ellis (1994) 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. Dentro del proceso de adquisición del artículo español, son de especial interés los estudios de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1992), Fernández López (1997), Lin (2003) y García Mayo y Hawkins (2009).

3 Las críticas que se le hicieron al modelo de AC fueron principalmente por el hecho de que identificaba la interferencia como única fuente de los errores cometidos en el proceso del aprendizaje de la L2, y no planteaba otras causas de carácter intralingüístico por la propia complejidad de la lengua meta, u otros procesos cognitivos propios del proceso de aprendizaje como la hipergeneralización. Aun así, no podemos olvidar que se trataba del primer intento científico de entender el aprendizaje de idiomas con vistas a una mejora de la práctica docente, y supuso un estímulo fundamental en la investigación sobre el aprendizaje de idiomas, con una profunda implicación pedagógica. Para más información veáse Fernández López (1997), Vázquez (1991), Santos Gargallo (1992).

plurilingüe de los aprendices. Además de compaginar el conocimiento declarativo y el procedimental, el alumno, si es consciente de la relación entre las lenguas, podrá crear una red de interrelaciones entre el conocimiento ya interiorizado de su lengua materna y los rasgos de aquella lengua que aprende (2012: 7). El alumno dispone de un conjunto de instrumentos, estrategias y habilidades generales que tienen carácter translingüístico, es decir, que no están asociados a una lengua específica, y que podrá aplicar en la adquisición de la lengua meta. Se trata de unas capacidades generales de procesamiento y producción de la información que son comunes a todas las lenguas con las que esté en contacto el aprendiz, independientemente de cuál sea el nivel de dominio de cada una de ellas.

3 LA EXPRESIÓN DE DEFINITUD EN ESLOVENO Y EN ESPAÑOL

3.1 Algunas características de la lengua eslovena

El esloveno es una lengua eslava que pertenece a la familia de las lenguas indoeuropeas, y dentro de estas se encontraría en el grupo de las lenguas eslavas meridionales. Esta lengua, a diferencia de las lenguas romances, ha conservado una estructura indoeuropea flexiva, es decir, se trata de una lengua sintética caracterizada por incluir información morfosintáctica a través de prefijos, infijos o sufijos, tales como los géneros gramaticales (masculino, femenino y neutro) o los seis casos (nominativo, genitivo, dativo, acusativo, locativo e instrumental). Una de las características más destacables del esloveno –como de la mayoría de lenguas eslavas⁴– es la ausencia de artículo, aunque la lengua tiene otros recursos lingüísticos y extralingüísticos para expresar la (in)definitud igualmente, mecanismos de los que daremos cuenta en este apartado.

En la morfología verbal del esloveno, el aspecto verbal es remarcable desde una perspectiva contrastiva, puesto que la lengua eslovena en comparación con el español es rica en la expresión del aspecto verbal, y tiene dos formas: perfectiva (utilizada para referirse a un evento concebido como limitado y único, que implica su terminación) e imperfectiva (utilizada para acciones concebidas como existentes de forma continua o repetitiva, que no implica su terminación)⁵. Esta categoría se puede expresar en esloveno⁶ ya sea léxicamente (es decir, con el significado de los verbos que denota acción perfectiva, puntual como *eksplodirati* [explotar] o acción imperfectiva durativa como *spati* [dormir]) o morfológicamente por medio de prefijos, sufijos o infijos, lo que significa que en esloveno, hay, por lo general, un par aspectual imperfectivo/perfectivo para cada verbo, como por ejemplo, el caso de *brati/prebrati* [leer / terminar de leer], *kupiti/kupovati* [comprar una vez / comprar repetidamente], *skočiti/skakati* [saltar / saltar de forma repetida], *piti/popiti* [entre uno de sus significados: beber repetidas veces/ ter-

4 El búlgaro es la única lengua eslava que posee este rasgo, aunque el artículo aparece pospuesto al nombre. Para más información véase: MALLORY, James. P./Douglas Q. ADAMS (eds) (1997) *Encyclopedia of Indo-European Culture*. London/Chicago: Fitzroy Dearborn.

5 LEWANDOWSKI, Theodor (1982) *Diccionario de lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra.

6 Para un estudio más pormenorizado véase Markič (1991, 2000), Miklič (1983) y Toporišič (1984).

minar de beber] (Markič 2000: 505–507). Más adelante veremos cómo en el esloveno muchas veces con la selección del verbo perfectivo/imperfectivo se influye igualmente en la (in)definitud del argumento, puesto que no es lo mismo *piti kavo* (beber \emptyset café –una acción que en muchos casos se podría entender como habitual, repetida– 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* (me he terminado de beber **el** café –una acción perfecta terminativa– selecciona en español el artículo⁷ positivo *el*, puesto que en este caso *café* es un referente accesible y restringido; en español, la restricción del argumento *café* sería expresado lingüísticamente de manera doble, tanto por el artículo *el* como por la forma *beberse*, verbo terminativo que implica una acción limitada).

3.2 Mecanismos del esloveno para expresar la definitud

En este apartado se han tenido en cuenta los diferentes modos de los que dispone el esloveno para expresar la definitud. Para ilustrarlo, se ha tomado como fuente de ejemplos la traducción al esloveno del cuento de Cortázar «Las Babas del diablo» tanto por su calidad y por la representatividad de los ejemplos seleccionados para ilustrar el tema tratado como por las implicaciones pedagógicas que permite el análisis de un cuento dentro del aula tanto por su brevedad como por las futuras traducciones en el aula⁸. En ningún momento se ha pretendido sistematizar ni crear un inventario pormenorizado o cerrado de todos los valores del artículo en español a partir de una única traducción.

Obviamente, otro punto que hemos de puntualizar es que, como ya se ha adelantado, el esloveno no tiene una marca explícita para el artículo, y los casos en los que encontramos mecanismos lingüísticos explícitos van a ser muy reducidos, ya que el contexto extralingüístico es suficientemente significativo para restringir la referencialidad en esta lengua. Por lo tanto, la adquisición del artículo constituye uno de los mayores problemas en los aprendices eslovenos⁹, entendiendo que la disparidad de formas y

7 En este trabajo vamos a utilizar por su carácter pedagógico la clasificación del artículo que establece Campillo (1998): *artículo virtual o cero*, *artículo un o aproximativo* y *artículo el o positivo*. Entendemos que la oposición artículo *definido/indefinido* o *determinado/indeterminado* no es completamente significativa para una gramática pedagógica que ayude a procesar a los aprendices eslovenos la presencia/ausencia de artículo, dada la distancia existente entre su lengua materna y el español. Tampoco vamos a tener en cuenta aquí si el artículo *un* debe ser considerado como un artículo o un numeral. Para una información más detallada de estos aspectos, véase (Alarcos 1970; Alonso 1974; Laca 1999; Leonetti Jung 1999; Lapesa 1976; Lázaro Carreter 1980).

8 Una de las posibles implicaciones dentro del aula para favorecer el análisis contrastivo sería la utilización de la traducción como instrumento didáctico. Este tipo de traducciones pedagógicas ayudan a favorecer la competencia y conciencia lingüística de los aprendices tanto en la L1 como en la L2 (Rocca 2005: 241). Además, trabajar traducciones en grupos dentro del aula permite el desarrollo de lo planteado anteriormente a partir de las negociaciones entre los propios estudiantes y los estudiantes con el profesor.

9 Existe una investigación (Santiago Alonso 2009) sobre la interlengua de los aprendices eslovenos en la adquisición del artículo en español donde ya se demostró cuantitativa y cualitativamente el problema. En dicha investigación se subrayaba el hecho de que el número de errores producidos más elevado se produjo en la omisión errónea del artículo determinado (un 71%), frente a los producidos

contextos en cuanto al uso de la definitud en ambas lenguas produce en el aprendizaje falsas analogías con estructuras de la lengua meta.

A continuación pasaremos al análisis contrastivo desde la traducción de Vesna Velkovrh Bukilica. Los ejemplos en español pertenecen al cuento «Las babas del diablo» de *Las armas secretas* publicado por Alfaguara en el año 2007; la correspondiente traducción al esloveno es del libro que en esloveno lleva el mismo título que el cuento de Cortázar *Hudičeva slina*, publicado por la editorial Beletrina en 2003. Al final de cada uno de los ejemplos en español y en esloveno se indica el número de la página de donde han sido sacados. En los ejemplos donde no aparecen las páginas señaladas, son ejemplos nuestros utilizados para matizar o precisar alguna de las explicaciones.

En primer lugar, cuando no aludimos a un referente concreto (artículo Ø) o hacemos referencia a objetos accesibles restringidos o no restringidos, en esloveno como ya hemos mencionado anteriormente, en la mayoría de los casos se expresa extralingüísticamente: el contexto (ejemplo 1), la situación (ejemplo 2 y 3) o el conocimiento consabido (ejemplo 4) es suficiente para obtener la desambiguación del objeto al que se hace referencia sin necesidad del artículo.

1. *cuando alguien nos ha contado un bueno cuento, (...) y contar a su vez el cuento* (68) → *ko nam kdo pove kako dobro zgodbo, (...) zgodbo povemo naprej* (201) [en este caso, la interpretación anafórica es suficiente para restringir el sustantivo *cuento/zgodba*]

2. *bajemos por las escaleras* (68) → *sestopimo po stopnicah* (201) [tanto en el ejemplo 1 como en el 3, el referente es accesible deícticamente, por lo que la interpretación de unicidad del objeto no presenta cuestión alguna]

3. *ponerse los zapatos* (68) → *si obuti čevlje* (201)

4. *como cualquier reporter... anda con la cámara* (70) → *kot kak reporter...hodiš s fotoaparatom* (203) [se entiende que todo reportero siempre lleva una cámara, por eso el referente de nuevo es accesible extralingüísticamente por el conocimiento en común compartido por los interlocutores]

El conocimiento universal, la generalización, el valor genérico y universal de nuevo queda desambiguado por el contexto sin necesidad de marcarlo en esloveno por el artículo.

5. *sale el sol* (84) → *posije sonce* (216) [en este caso como en el siguiente, el conocimiento universal hace referencia a entidades únicas como son la luna o el sol]

6. *subir la luna* (67) → *vziti luna* (200)

El superlativo hace referencia a argumentos absolutamente individualizados, y fácilmente identificables por el interlocutor por su carácter unívoco y restringido, por lo que en esloveno se hace innecesario marcarlo nuevamente con un artículo.

por adición (12%), por selección (10%), y por concordancia (5%). La omisión del artículo será, pues, el área más problemática dentro del proceso de adquisición del artículo para los aprendices eslovenos y al que consecuentemente habrá que prestar mayor atención e instrucción gramatical.

7. es **la mejor de las puntas** (68) → *je navsezadnje najboljši konec* (201)

Como ya mencionamos en el apartado 3.1, el esloveno restringe el argumento del verbo también mediante el cambio de aspecto del verbo utilizado (perfectivo/imperfectivo)¹⁰.

8. *Se acaban las nubes* (69) → *bo konec oblakov* (201) [el verbo *acabar/končati* es un verbo perfectivo terminativo que selecciona un argumento limitado y restringido]

9. a) *escribo a máquina* (68) → *pišem na stroj* (200) [*pisati/escribir* es en este caso un verbo imperfectivo, y no restringe el argumento *máquina*; asimismo la forma imperfectiva diferencia el modo de escribir]

b) *escribir con una máquina* → *napisati s strojem* (en este caso, la forma perfecta *napisati* selecciona en esloveno un instrumento con un referente concreto; como acabamos de ver tanto en 9a como en 9b, 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).

10. *Restallan las salpicaduras de la lluvia* (84) → *zaštropotajo dežne kaplje* (216) [de nuevo tenemos un verbo perfectivo que selecciona un argumento limitado, en español expresado mediante el artículo].

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 al añadirle el sufijo *-i*.

11. a) *José Norberto Allende, profesor de Universidad* (69) → *José Norberto Allende, univerzitetni profesor* (202)

b) *José Norberto Allende, profesor de la Universidad de Santiago* → *José Norberto Allende, profesor na Univerzi v Santiagu* [en el caso 11 a, universidad no hace referencia a una universidad concreta, sino que clasifica el tipo de profesor, es decir, universitario; en el caso 11 b, la universidad tiene que ser accesible por un referente restringido y limitado puesto que se trata de un lugar concreto].

Otro de los mecanismos lingüísticos que cuenta el esloveno para restringir o no el referente son los casos.

12. **la máquina siguiera sola** (77) → *stroj bi nadaljeval sam* (211) [el caso nominativo en función de sujeto hace referencia a un nombre limitado, puesto que el sujeto que realiza la acción ha de ser conocido o estar limitado o definido de alguna manera]

13. **quién es el que está contando** (68) → *kdo je tisti, ki pripoveduje* (201) [en el caso de los atributos identificativos, podemos observar cómo el esloveno puede utilizar

10 En español tenemos también parejas de verbos imperfectivos/perfectivos (*beber/beberse, comer/comerse*) o incluso verbos llamados terminativos por su naturaleza perfecta (*pinté un cuadro, escribí un libro*).

el demostrativo *tisti/este* para restringir el atributo como mecanismo de restricción referencial]

14. a) *hasta el domingo* (73) → *do nedelje* (206) [con el caso preposición + locativo, el día de la semana queda restringido de manera unívoca, haciendo referencia a un día concreto –en el caso del cuento de Cortázar, el 7 de noviembre]

b) *Y ya está en el domingo* (68) → *in že je nedelja* (201) [en este ejemplo domingo aparece en caso nominativo, y aquí no hace referencia a una fecha concreta sino que clasifica el día de la semana en la que se encuentran]

15. *Nos ha contado un buen cuento* (75) → *nam pove kako dobro zgodbo* (208) [en este caso es destacable que además de utilizar el caso acusativo con sustantivo contable que en la mayoría de los casos funciona como un argumento limitado, esta construcción con el artículo *un* tiene valor valorativo y se construye igualmente en esloveno con el pronombre/determinante *kako*].

16. *Cómo voy a clausurar correctamente la oración* (80) → *kako naj pravilno sklenem to poved* (213) [este caso nos resulta de especial interés porque la traductora ha utilizado de nuevo –como en el ejemplo 13– el determinante demostrativo *to*¹¹ para restringir la palabra *oración*, aunque el verbo *skleniti* sea un verbo perfectivo, y por lo tanto, limita el argumento que aparece después del verbo].

17. *Contarlo a los muchachos de la oficina o al médico* (69) → *povedati fantom v pisarni ali pa zdravniku* (202) [el dativo en esloveno hace referencia a referentes accesibles por el interlocutor].

18. *Está sobre la mesa* (67) → *je na mizi* (200) [en este caso el esloveno utiliza el caso locativo con un argumento restringido, ya que la lengua eslovena entiende que lo que se ubica siempre ha de tener un referente accesible].

A lo largo de todos los ejemplos analizados hemos podido observar cómo la referencialidad en esloveno se expresa tanto de forma lingüística como extralingüística de una manera clara y sin ambigüedades. Es lógico entender que los aprendices eslovenos entiendan el artículo español en muchos casos como una reduplicación innecesaria, de ahí que en múltiples ocasiones –por interferencia con el esloveno en cuanto a la forma de expresar la referencialidad– no utilicen el artículo, porque entienden que tanto extralingüística como lingüísticamente tiene elementos suficientes para desambiguar cualquier expresión de (in)definitud.

4 LOS PROBLEMAS DE ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL MCER

En este apartado utilizamos los resultados del AC realizados en nuestra investigación, y los aplicamos a los diferentes niveles de adquisición del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), basándonos en las directrices que el MCER diseñó para

11 No debemos olvidar que las formas del artículo en español derivan del demostrativo latín: *Ille, illa, illud*.

la adquisición y procesamiento del artículo. Nuestro objetivo ha sido señalar aquellos usos conflictivos en los que la distancia existente entre el esloveno y el español pueda provocar problemas en el procesamiento, para que se tenga en cuenta a la hora de diseñar actividades didácticas de procesamiento de input centrado en la forma y materiales de trabajo. Claramente, la mayoría de los usos presentados hacen referencia a la presencia del artículo positivo el/la/los/las, fuente del mayor número de errores por parte de los eslovenos, errores estos que en muchos casos pueden llegar a fosilizarse. Los mencionados usos conflictivos son los siguientes:

- a) A1
 - Uso obligatorio del artículo definido¹² con sustantivos sujeto en construcciones con el verbo *gustar*.
 - Incompatibilidad del artículo indefinido con el verbo *estar*.
 - Incompatibilidad del artículo definido con el verbo *saber*.
 - Incompatibilidad del artículo indefinido con numerales (**un otro amigo*).

- b) A2
 - Artículo (in)definido masculino singular delante de sustantivo femenino singular que empiece con vocal tónica.
 - Uso obligatorio del artículo definido en sustantivos que expresan actividades de ocio (*jugar al tenis*).
 - Incompatibilidad del artículo definido con modificadores de gradación (**la película muy buena*).
 - Uso obligatorio del artículo definido con sustantivos sujeto en construcciones con el verbo *apetecer, encantar, fascinar...*
 - Ausencia de determinación con atributos clasificadores (profesión, nacionalidad, creencia...).
 - Restricción de nombres escuetos con nombres contables en singular (**quiero caramelo*), excepto si corresponden a un cierto estereotipo social (*tiene casa/*tiene palacio; tiene perro/*tiene serpiente*).

- c) B1
 - Uso obligatorio del artículo definido e indefinido con sustantivos sujetos.
 - Imposibilidad de ausencia de determinación con interpretaciones genéricas (**Gatos son inteligentes*).
 - Ausencia de determinación cuando funciona como complemento de otro sustantivo para formar compuestos sintagmáticos (*estudiante de español*).

- d) B2
 - Uso obligatorio del artículo definido con realidades únicas (*mira la luna*).
 - Ausencia de determinación con verbos semi-auxiliares (*hacer, tener, dar, poner...*) para predicados complejos (*hacer noche, dar clase, poner fecha*).

12 En este caso, vamos a mantener la terminología utilizada por el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (artículo definido/indefinido/nombres escuetos).

- e) C1
 - Uso obligatorio del artículo definido con oración de relativo con valor sustantivador (*me preocupa el que no hayan venido*).
 - Uso obligatorio del artículo indefinido con valor enfático (*es un médico*).
- f) C2
 - Uso obligatorio del artículo indefinido en combinación con *todo* en singular y con valor enfático (*todo un hombre*).

5 CONCLUSIÓN

El uso del AC ha demostrado ser una útil herramienta dentro de la glosodidáctica cuando se refiere a temas relativos a la expresión de definitud en lenguas tan distanciadas en este aspecto como son el esloveno y el español. Creemos que a través de un enfoque contrastivo se le ofrece al aprendiz mecanismos para que comprenda significativamente su uso y los mecanismos de expresión de definitud que una y otra lengua emplean para su adecuado procesamiento. En otras palabras, se les ofrece a los aprendices la posibilidad de crear una compleja red relacional a partir de su propio conocimiento y sus propias experiencias, lo que significa a la vez el desarrollo de la competencia plurilingüe.

Estamos de acuerdo con Boillos (2012: 12–13) cuando afirma que el despertar de la conciencia lingüística promueve el desarrollo de la capacidad de «aprender a aprender» en cuanto que el alumno, por medio de estas tareas, aprenderá a planificar, controlar e incluso evaluar críticamente su proceso de aprendizaje. Es decir, despertará su sensibilidad hacia la situación de enseñanza-aprendizaje en la que está inmerso. Se trata, por tanto, de una intervención preventiva en la que el profesor elegirá el rasgo que quiere trabajar para el diseño de tareas en las que el alumno, además de practicar cierto aspecto gramatical, haga un uso significativo de la lengua meta. Las tareas centradas en el AC siempre deberán ir acompañadas de una descripción explícita de las similitudes y diferencias entre la lengua origen y la meta para despertar la conciencia gramatical de los alumnos. La traducción pedagógica dentro del aula de cuentos cortos (como el analizado en el artículo) supone un excelente instrumento didáctico que favorece el AC entre la L1 y la L2, puesto que este tipo de tarea adopta un enfoque basado en la reflexión contrastiva explícita. Todo lo anteriormente mencionado puede favorecer la adquisición de una conciencia lingüística contrastiva en ambas lenguas que a la larga mejorará la competencia lectora y traductora de los aprendices. Trabajos como los de La Rocca (2005) o Markič (2000) son un buen ejemplo de esto.

Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1970) «El artículo en español.» *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 166–175.
- ALONSO, Amado (1974) «Estilística y gramática del artículo en español.» *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid: Gredos, 125–161.

- BOILLOS, María del Mar (2012) «El Análisis Contrastivo como herramienta para facilitar el plurilingüismo.» *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos* 2, 1–15.
- BOSQUE, Ignacio/Violeta DEMONTE (eds) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, vol. 1.
- CORDER, Stephen Pit (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORTÁZAR, Julio (2007) «Las babas del diablo.» *Las armas secretas*. Madrid: Alaguara, 67–84.
- CORTÁZAR, Julio (2003) *Hudičeva slina*. Ljubljana: Beletrina, 200–216.
- ELLIS, Rod (1994) *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1988) «El uso del artículo en aprendices de español lengua extranjera.» In: *Actas del I Congreso Nacional de ASELE. Granada, 29 de noviembre–2 de diciembre de 1988*. ASELE, Granada: Universidad de Granada, 109–118.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1997) *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FISIÁK, Jacek (ed.) (1981) *Contrastive linguistics and the language teacher: readings in pedagogical contrastive analysis*. Oxford: Pergamon Press.
- JAMES, Carl (1980) *Contrastive analyses*. London: Longman.
- KRASHEN, Stephen (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- GALINDO MERINO, María del Mar (2009) «Análisis Contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural.» *Interlingüística* 18, 428–436.
- GARCHANA CAMARERO, Mar (2008) «Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español.» *Marcoele* 7, 1–18.
- GARCÍA MAYO, María del Pilar/Roger HAWKINS (eds) (2009) *Second Language Acquisition articles. Empirical findings and theoretical implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- INSTITUTO CERVANTES (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- LACA, Brenda (1999) «Presencia y ausencia de determinante.» In: I. Bosque/V. Demonte (eds), 891–928.
- LAPESA, Rafael (1976) «Un, una como artículo indefinido en español. El sustantivo sin actualizados en español.» *Dos estudios sobre la actualización del sustantivo en español*. Madrid: B.C.P.R.A.E.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1980) «El problema del artículo en español.» *Estudios de lingüística*. Barcelona: Crítica, 27–61.
- LEONETTI JUNG, Manuel (1999) «El artículo.» In: I. Bosque/V. Demonte (eds), 787–890.
- LIN, Tzu-ju (2003) *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*. Tesis doctoral inédita. 15 de octubre de 2009. <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/lin2.shtml>.

- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Instituto Cervantes.
- MARKIČ, Jasmina (1991) «Hacia un estudio aspectual y contrastivo entre el esloveno y el español.» *Verba Hispanica I*, 105–110.
- MARKIČ, Jasmina (2000) «La aspectualidad y la temporalidad en la enseñanza del español a estudiantes eslovenos: importancia de un enfoque contrastivo.» *ASELE. Actas del XI congreso*, 505–512.
- MIKLIČ, Tjaša (1983) «L'opposizione italiana perfetto vs imperfetto e l'opposizione slovena dovršnost vs nedovršnost nella verbalizzazione delle azioni passate.» *Linguistica XXIII*, 53–123.
- MUÑOZ LICERAS, Juana (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009) *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. I.
- ROCCA, Marcela (2005) «Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines.» *AISPI. Actas XXIII*, 236–252.
- RUIZ CAMPILLO, José Plácido (1998) *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- SANTIAGO ALONSO, Gemma María (2009) «La adquisición del artículo determinado por aprendices eslovenos de e/le: análisis cuantitativo y cualitativo de los errores.» *Vestnik za tuje jezike 1*, 35–51.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1992) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- THOMAS, Margaret (1989) *The acquisition of English articles by first and second language learners*. *Applied Psycholinguistics 10/3*, 335–355.
- TOPORIŠIČ, Jože (1984) *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba obzorja.
- VÁZQUEZ, Graciela (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.

Resumen

EL ANÁLISIS CONTRASTIVO COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO: LOS PROBLEMAS DE ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL POR APRENDICES ESLOVENOS EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL MCER

El objetivo del presente artículo es desarrollar un acercamiento a la enseñanza significativa del artículo desde la perspectiva del Análisis Contrastivo. Para ello se ha tenido en cuenta el papel del plurilingüismo y el desarrollo de la conciencia lingüística establecidos por el *MCER*.

Nos hemos ayudado del Análisis Contrastivo para explicar los valores del artículo en español y los mecanismos lingüísticos (o extralingüísticos) que utiliza el esloveno

para expresar la definitud, utilizando ejemplos sacados del cuento de Julio Cortázar «*Las babas del diablo*» y la comparación con su correspondiente traducción al esloveno de Vesna Velkovich Bukilica. Asimismo, se han clasificado los usos más problemáticos del artículo con los que pueden tener problemas los aprendices de esloveno en cada nivel, de acuerdo con el *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, derivados de la distancia entre el esloveno y el español.

El objetivo último de este trabajo ha sido mostrar qué implicaciones didácticas tiene el uso del análisis contrastivo dentro del aprendizaje de lenguas para el procesamiento de temas gramaticales de gran dificultad como es la adquisición del artículo español por parte de los aprendices eslovenos.

Palabras clave: Análisis Contrastivo, plurilingüismo, conciencia lingüística, artículo español.

Abstract

CONTRASTIVE ANALYSIS AS A DIDACTIC TOOL: ACQUISITION PROBLEMS OF THE SPANISH ARTICLE IN SLOVENE LEARNERS AT DIFFERENT LEVELS OF CEFR

The aim of the paper is to present a semantically based approach to the teaching of the Spanish article usage from the point of view of contrastive analysis, taking into account the role of plurilingualism and the development of the learner's linguistic awareness, as envisaged by the CEFR. Dealing with the development of the linguistic awareness of the Slovene learners with regard to the acquisition of the Spanish article, we try to explain the uses of the Spanish article and the linguistic (or extralinguistic) mechanisms employed by the Slovene language to express definiteness on the basis of examples from Julio Cortázar's short story *Las babas del diablo* and its Slovene translation by Vesna Velkovich Bukilica. Also, the most problematic uses of the article with which Slovene learners may have problems –because of significant differences between Slovene and Spanish in the areas of grammar concerned – have been classified according to the different levels suggested in CEFR and in *Plan Curricular* of Instituto Cervantes. The final purpose of the study is to show the pedagogic implications of the use of contrastive analysis in language learning, especially in dealing with complex grammatical issues such as the acquisition of the Spanish article by Slovene learners.

Keywords: contrastive analysis, plurilingualism, linguistic awareness, Spanish article.

Povzetek

KONTRASTIVNA ANALIZA KOT DIDAKTIČNI INSTRUMENT: PROBLEMI SLOVENSКИH GOVORCEV PRI USVAJANJU ŠPANSKEGA ČLENA NA RAZLIČNIH NIVOJIH SKUPNEGA EVOPSKEGA JEZIKOVNEGA OKVIRA

Namen prispevka je razviti pristop pri pomenskem poučevanju španskega člena s perspektive kontrastivne analize. Pri tem se je upoštevala vloga večjezičnosti in razvoj jezikovne zavesti z vidika Skupnega evropskega jezikovnega okvira. Pri razvoju jezikovne zavesti slovenskih učencev pri usvajanju španskega člena nam je za razlago rabe španskega člena in jezikovnih (ali zunajjezikovnih) mehanizmov, ki se uporabljajo v slovenščini za razlago določnosti, služila kontrastivna analiza, znotraj katere se analizirajo primeri kratke zgodbe Julia Cortazarja *Las babas del diablo (Hudičeva slina)* in primerjajo s slovenskim prevodom Vesne Velikovrh Bukilica. Prav tako se je klasificirala raba člena, ki ga morajo obvladati učenci jezika na določenem nivoju glede na Skupni evropski jezikovni okvir in Kurikularni načrt Instituta Cervantes, s poudarkom na rabi najbolj problematičnih primerov, ki so posledica razlik med španščino in slovenščino. Zadnji namen te študije je, da pokaže, katere didaktične implikacije ima raba kontrastivne analize znotraj usvajanja jezika za procesiranje težjih slovničnih tem, kot je usvajanje španskega člena pri slovenskih učencih.

Ključne besede: kontrastivna analiza, večjezičnost, jezikovna zavest, španski člen.