



DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES TURCOS DE ESPAÑOL (NIVEL A1) EN LA ADQUISICIÓN Y USO DEL ARTÍCULO: PROPUESTA DE SOLUCIONES

Büsrâ Celikler

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

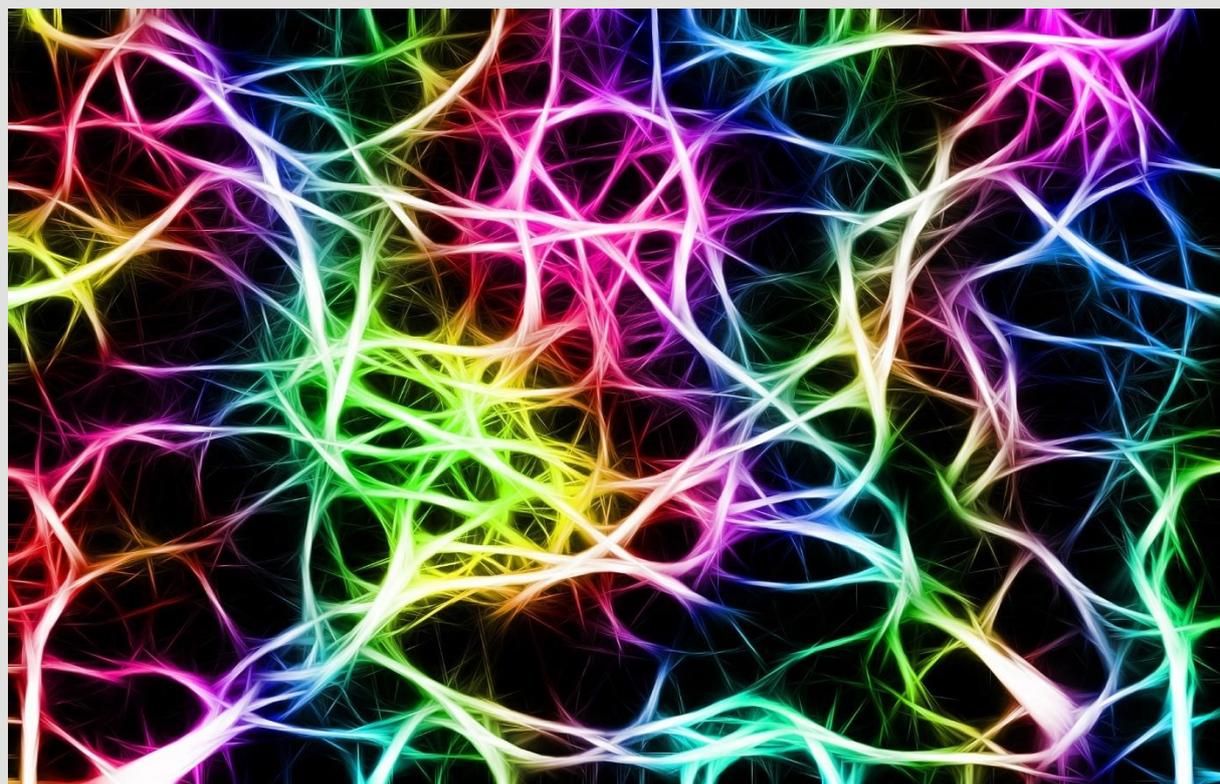
WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES TURCOS DE ESPAÑOL (NIVEL A1) EN LA ADQUISICIÓN Y USO DEL ARTÍCULO: PROPUESTA DE SOLUCIONES

BUSRA CELIKLER ISIKAL



TESIS DOCTORAL
2021

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES TURCOS DE ESPAÑOL (NIVEL A1) EN LA ADQUISICIÓN Y USO DEL ARTÍCULO:

PROPUESTA DE SOLUCIONES

Büsra Celikler

BUSRA CELIKLER ISIKAL

**DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES TURCOS DE
ESPAÑOL (NIVEL A1) EN LA ADQUISICIÓN Y USO
DEL ARTÍCULO: PROPUESTA DE SOLUCIONES**

TESIS DOCTORAL

Dirigida por la Dra. MARIA BARGALLÓ ESCRIVÀ y por el Dr.

ANTONI NOMDEDEU RULL

PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS ROMÁNICAS



**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

TARRAGONA

2021



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

FAIG CONSTAR que aquest treball, titulat “Dificultades de los estudiantes turcos de español (nivel A1) en la adquisición y uso del artículo: propuesta de soluciones”, que presenta Büşra Çelikler Işikal per a l’obtenció del títol de Doctor, ha estat realitzat sota la meva direcció al Departament de Filologies Romàniques d’aquesta universitat.

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado “Dificultades de los estudiantes turcos de español (nivel A1) en la adquisición y uso del artículo: propuesta de soluciones”, que presenta Büşra Çelikler Işikal para la obtención del título de Doctor, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de Filologías Románicas de esta universidad.

I STATE that the present study, entitled “Dificultades de los estudiantes turcos de español (nivel A1) en la adquisición y uso del artículo: propuesta de soluciones”, presented by Büşra Çelikler Işikal for the award of the degree of Doctor, has been carried out under my supervision at the Romance Studies Department of this university.

Tarragona, 24/09/2021

El/s director/s de la tesi doctoral
El/los director/es de la tesis doctoral
Doctoral Thesis Supervisor/s

Maria Bargalló Escrivà

Antoni Nomdedeu Rull

Agradecimientos

Me gustaría expresar mi profundo agradecimiento a mis directores, la Dra. Maria Bargalló Escrivà y el Dr. Antoni Nomdedeu Rull, quienes siempre me han ayudado, guiado y creído en mí desde que comencé mi tesis.

A María Bargalló Escrivà, que siempre me ha llevado adelante diciéndome siempre “ánimo, ya queda poco” cuando tenía dificultades, que siempre me ha ayudado con los recursos que no pude alcanzar por la distancia entre países, y que siempre me ha enseñado lo nuevo y lo bueno con una actitud realmente amable; me siento muy afortunada por haber podido estudiar con ella.

Quisiera agradecer a Antoni Nomdedeu Rull, que me ha ayudado con toda su cercanía, más que un profesor y director, en momentos más importantes, tranquilizándome siempre cuando estaba preocupada. Me ha sido un ejemplo con sus éxitos en la carrera.

También agradezco a mis queridos estudiantes por participar en mi investigación y a mi institución afiliada, la Universidad Işık por permitirme desarrollar este gran proyecto. No podría haber hecho este trabajo sin ellos.

Agradecimiento especial a mi querido padre Bedrowski, quien lleva nueve meses luchando contra el cáncer y nunca ha dejado de creer en que tendrá una hija doctora, y luego a toda mi familia por su paciencia y comprensión. Han estado conmigo desde mi infancia, me han motivado para alcanzar mis sueños que parecen imposibles para los demás, y me han brindado durante años sin cansarse apoyo material y moral. Asimismo, debo un agradecimiento a mi hermana Başak, es mi ángel que ha estado siempre a mi lado.

Me gustaría agradecer a mi bichito Uğur, que ha estado esperando que termine mi doctorado como las cónyuges que llevan años observando la vuelta de sus maridos del camino militar, gracias de verdad por estar conmigo en todas las etapas sin importar qué.

A todos, GRACIAS.

¡Lo logramos!, A pesar de todo.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES TURCOS DE ESPAÑOL (NIVEL A1) EN LA ADQUISICIÓN Y USO DEL ARTÍCULO:

PROPUESTA DE SOLUCIONES

Büsra Celikler

Resumen de la Tesis Doctoral

Esta tesis doctoral se centra en las dificultades que experimentan los alumnos turcos de español en la adquisición y uso del artículo en español en el nivel A1 del MCER (2002) y busca soluciones para mejorar este proceso. En esta tesis se llevan a cabo tres investigaciones diferentes. En primer lugar, se analizan tres manuales de ELE del nivel A1, de uso frecuente en Turquía, para conocer cómo se trata esta categoría gramatical en estos manuales y detectar si necesitan alguna mejora en este aspecto. En segundo lugar, se realiza un análisis de errores de alumnos turcos para conocer los problemas que tienen para usar el artículo en español. El análisis de los manuales ha demostrado que estos manuales ofrecen menos referencias sobre el contraste de los artículos definido e indefinido y sobre la omisión del artículo. Por otro lado, el análisis de errores de los alumnos turcos ha revelado que los alumnos turcos principalmente tienen problemas con la omisión errónea del artículo definido y la compatibilidad del artículo definido con algunos verbos. A partir de estas dos investigaciones, se ha diseñado una intervención didáctica para fomentar el uso del artículo del alumnado mencionado. Antes y después de la intervención, se ha medido el rendimiento de los alumnos a través de dos pruebas idénticas. Los cálculos realizados con los puntos de rendimiento de los alumnos demuestran que la intervención didáctica ha sido significativa para mejorar el uso del artículo en español de los alumnos turcos.

Tabla de contenidos

Lista de abreviaturas	1
Índice de Tablas.....	2
Índice de Gráficos.....	5
Capítulo 1 – INTRODUCCIÓN	8
1.1 Motivación y antecedentes de la tesis doctoral.....	8
1.2 Ámbito de la investigación.....	8
1.3 Posibles campos de aplicación	9
1.4 Preguntas de investigación formuladas para la tesis doctoral.....	9
1.4.1 Pregunta de investigación 1.....	9
1.4.2 Preguntas de investigación 2, 3 y 4.....	10
1.4.3 Pregunta de investigación 5.....	12
1.5 Metodología de investigación.....	16
1.6 Estructura de la tesis.....	16
Capítulo 2 - ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	18
2.1 Investigaciones sobre el artículo en español en ELE	18
2.1.1 Tesis doctorales realizadas sobre el artículo en español	18
2.1.2 Otras investigaciones.....	21
2.2 El español en Turquía	26
2.2.1 El español en la enseñanza no reglada	29
2.2.2 El español en la enseñanza reglada.....	30
2.2.2.1 El español en la Educación infantil, primaria y secundaria.....	31
2.2.2.2 El español en las universidades turcas.....	31
2.3 Recapitulación	37
Capítulo 3 – MARCO TEÓRICO.....	38
3.1 La competencia gramatical.....	38
3.1.1 La competencia gramatical en el Marco Común Europeo (2002).....	40
3.1.2 La competencia gramatical en el volumen complementario a la edición original del Marco Común Europeo (CEFR CV, 2018)	43
3.1.3 El componente gramatical del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)	47
3.1.3.1 El tratamiento del artículo en el PCIC (2006).....	49
3.2 La determinación y el artículo en español.....	57
3.2.1 El artículo indefinido	58
3.2.2 El artículo definido	60
3.3 La lengua turca y el artículo	62
3.4 La comparación del artículo en español y en turco	65
3.5 Recapitulación	67
Capítulo 4 - ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL EN MANUALES DE ELE.....	68

4.1	Corpus de análisis.....	68
4.1.1	Criterios de selección de los manuales analizados.....	68
4.1.2	Descripción de los manuales.....	69
4.1.2.1	Descripción del manual Aula Internacional 1 Nueva Edición.....	70
4.1.2.2	Descripción del manual ¡Nos vemos! 1.....	76
4.1.2.3	Descripción del manual Nuevo ven 1.....	83
4.2	Variables de análisis.....	87
4.3	Metodología de análisis.....	89
4.4	Resultados del análisis sobre el tratamiento del artículo en español en los manuales de ELE (nivel A1 del MCER).....	91
4.4.1.	Los resultados relativos al tipo del artículo tratado en los manuales.....	92
4.4.1.1	En los libros del alumno.....	92
4.4.1.2	En los cuadernos de ejercicios.....	95
4.4.2.	Los resultados relativos al modo de presentación del artículo en los manuales	97
4.4.2.1	En los libros del alumno.....	97
4.4.2.2	En los cuadernos de ejercicios.....	98
4.4.3.	Los resultados relativos al procedimiento discente del artículo presentado de manera explícita.....	99
4.4.3.1	En los libros del alumno.....	99
4.4.3.2	En los cuadernos de ejercicios.....	101
4.5	Recapitulación.....	103
Capítulo 5 - ANÁLISIS DE ERRORES DE ALUMNOS TURCOS DEL NIVEL A1.....		108
5.1	Contexto de la investigación.....	108
5.2	Corpus de análisis de errores.....	109
5.3	Las categorías y la metodología del análisis.....	111
5.4	Los resultados del análisis de errores.....	115
5.3.1	Errores de concordancia del artículo.....	117
5.3.2	Errores sobre la elección entre el artículo definido e indefinido.....	119
5.3.3	Errores sobre la omisión inadecuada del artículo.....	119
5.3.4	Errores sobre la adición inadecuada del artículo.....	121
5.5	Recapitulación.....	121
Capítulo 6 – DISEÑO EXPERIMENTAL.....		123
6.1	Descripción de la investigación.....	123
6.2	Metodología de la investigación.....	124
6.3	Recopilación de datos.....	125
6.3.1	Instrumento de recopilación de datos I (el Pre-test).....	126
6.3.2	Instrumento de recogida de datos 2 (el Post-test).....	134
6.3.3	Validez y fiabilidad de la investigación.....	141
6.3.3.1	Validez de contenido de los instrumentos de recopilación de datos.....	141
6.3.3.2	Fiabilidad de los instrumentos de recopilación de datos.....	144

6.4	Propuesta de materiales.....	145
6.5	Los resultados.....	147
6.5.1	Resultados globales de la investigación.....	148
6.5.2	Resultados del análisis comparativo de las preguntas del Pre-test y Post-test 154	
6.5.2.1	Pregunta 1.....	154
6.5.2.2	Pregunta 2.....	156
6.5.2.3	Pregunta 3.....	158
6.5.2.4	Pregunta 4.....	159
6.5.2.5	Pregunta 5.....	160
6.5.2.6	Pregunta 6.....	161
6.5.2.7	Pregunta 7.....	163
6.5.2.8	Pregunta 8.....	164
6.5.2.9	Pregunta 9.....	166
6.5.2.10	Pregunta 10.....	167
6.5.2.11	Pregunta 11.....	169
6.5.2.12	Pregunta 12.....	171
6.5.2.13	Pregunta 13.....	173
6.5.2.14	Pregunta 14.....	174
6.5.2.15	Pregunta 15.....	175
6.5.2.16	Pregunta 16.....	176
6.5.2.17	Pregunta 17.....	178
6.5.2.18	Pregunta 18.....	180
6.5.2.19	Pregunta 19.....	181
6.5.3	Discusión de los resultados.....	183
6.6	Recapitulación.....	187
Capítulo 7	– COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS Y CONCLUSIONES.....	188
7.1	Comprobación de las hipótesis y conclusiones sacadas.....	188
7.1.1	Hipótesis 1.....	188
7.1.2	Hipótesis 2, 3 y 4.....	190
7.1.3	Hipótesis 5.....	193
7.2	Limitaciones de la presente tesis doctoral.....	197
7.3	Aportaciones de la tesis y perspectivas futuras.....	197
Capítulo 8	– REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	200
Capítulo 9	– ANEXOS.....	205

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES TURCOS DE ESPAÑOL (NIVEL A1) EN LA ADQUISICIÓN Y USO DEL ARTÍCULO:

PROPUESTA DE SOLUCIONES

Büsra Celikler

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES TURCOS DE ESPAÑOL (NIVEL A1) EN LA ADQUISICIÓN Y USO DEL ARTÍCULO:

PROPUESTA DE SOLUCIONES

Büsra Celikler

Lista de abreviaturas

ELE – Español como lengua extranjera

CEFR CV - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Companion Volume

LE – Lengua extranjera

L2 – Segunda lengua

L3 – Tercera lengua

MCER – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

SN – Sintagma Nominal

Índice de Tablas

Tabla 1 - Relación de Preguntas de investigación, Hipótesis y Objetivos de la tesis doctoral.....	15
Tabla 2- La presencia del español en universidades turcas	33
Tabla 3 - Competencias comunicativas según el MCER (2002)	41
Tabla 4 - Organización gramatical en el MCER (2002)	42
Tabla 5 - Escala de corrección gramatical del MCER (2002).....	43
Tabla 6 - Las competencias comunicativas lingüísticas descritas en el MCER (CEFR, 2018).....	44
Tabla 7 - Los descriptores de la corrección gramatical del MCER (CEFR CV, 2018).....	46
Tabla 8 El inventario gramatical en el PCIC (2006)	48
Tabla 9 - El tratamiento del artículo en el nivel A1 (PCIC. 2006)	50
Tabla 10 - El tratamiento del artículo en el nivel A2 (PCIC. 2006)	51
Tabla 11 - El tratamiento del artículo en el nivel B1 (PCIC. 2006)	52
Tabla 12 - El tratamiento del artículo en el nivel B2 (PCIC. 2006)	53
Tabla 13 - El tratamiento del artículo en el nivel C1 (PCIC. 2006)	55
Tabla 14 - El tratamiento del artículo en el nivel C2 (PCIC. 2006)	56
Tabla 15 - El paradigma del artículo en español	58
Tabla 16 - Lista de los elementos descritos en los manuales	70
Tabla 17 - Descripción externa del manual <i>Aula Internacional 1 Nueva Edición</i>	71
Tabla 18 - Descripción interna del manual <i>Aula Internacional 1 Nueva Edición</i>	71
Tabla 19 - Descripción externa del manual <i>¡Nos vemos! 1</i>	77
Tabla 20 - Descripción interna del manual <i>¡Nos vemos! 1</i>	77
Tabla 21 - Descripción externa del manual <i>Nuevo ven 1</i>	83
Tabla 22 - Descripción interna del manual <i>Nuevo ven 1</i>	84
Tabla 23 - Cantidad de referencias sobre el artículo en los manuales analizados	92
Tabla 24 - Tipo de artículos encontrados en el libro del alumno de los manuales analizados	93
Tabla 25 - Contextos utilizados para presentar el artículo definido en los libros del alumno	93
Tabla 26 - Contextos para presentar el artículo indefinido en los libros del alumno	94
Tabla 27 - Contextos para presentar la omisión del artículo en los libros del alumno.....	94
Tabla 28 - Contextos para presentar la omisión del artículo en los libros del alumno.....	95
Tabla 29 - Tipo de artículos encontrados en los cuadernos de ejercicios.....	95
Tabla 30 - Contextos para presentar el artículo definido en los cuadernos de ejercicios	96
Tabla 31 - Contextos para presentar el artículo indefinido en los cuadernos de ejercicios	96
Tabla 32 - Modo de presentación del artículo en los libros del alumno.....	97
Tabla 33 - Tipo del artículo presentado en actividades implícitas y explícitas	97
Tabla 34 - Modo de presentación de los artículos en los cuadernos de ejercicios	98
Tabla 35 - Tipo del artículo presentado de manera explícita e implícita en los cuadernos de ejercicios.....	98
Tabla 36 - Procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera explícita	99

Tabla 37 - Procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera deductiva	100
Tabla 38 - Procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera inductiva.....	101
Tabla 39 - Procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera explícita	101
Tabla 40 - Procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera deductiva	102
Tabla 41 - Procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera inductiva en los cuadernos de ejercicios	103
Tabla 42 - Tabla de resumen.....	104
Tabla 43 - Tabla I de comparación del PCIC (2006) y los manuales analizados.....	106
Tabla 44 - Tabla II de comparación del PCIC (2006) y los manuales analizados	106
Tabla 45 - Configuración del corpus de análisis de errores de alumnos turcos	110
Tabla 46 - Distribución de errores encontrados sobre el uso del artículo.....	117
Tabla 47 - Distribución de errores de concordancia del artículo	117
Tabla 48 - Distribución de errores de la omisión inadecuada del artículo	119
Tabla 49 - Distribución del tipo de artículo incluido en el Instrumento de recogida de datos I.	129
Tabla 50 - La configuración de las preguntas del Instrumento de recogida de datos I.....	133
Tabla 51 - Distribución del tipo de artículo incluido en el Instrumento de recopilación de datos II	136
Tabla 52 - La configuración de las preguntas del Instrumento de recopilación de datos II.....	140
Tabla 53 - Evaluación de los ítems del instrumento de medición por jueces	143
Tabla 54 - Razón de Validez de Contenido de Lawshe de los ítems	144
Tabla 55 - Coeficiente Alfa de Cronbach (α) de la investigación.....	145
Tabla 56 - Contenidos tratados en las sesiones de intervención	146
Tabla 57 - Puntos que obtuvieron los alumnos en las dos pruebas.....	149
Tabla 58 - Resultados del Test de Normalidad.....	150
Tabla 59 - Resultados de la Prueba t Pareada (I)	152
Tabla 60 - Resultados de la Prueba t Pareada (II).....	152
Tabla 61 - Resultados de la Prueba t Pareada (III)	152
Tabla 62 - Resultados de la Prueba t Pareada (IV).....	153
Tabla 63 - Aspectos del artículo en español incorporados en el repertorio lingüístico de los estudiantes	185
Tabla 64 - Aspectos del artículo en español que están incorporándose en el repertorio lingüístico de los estudiantes	186
Tabla 65 - Aspectos del artículo en español más problemáticos para los estudiantes	186
Tabla 66 - Relación de preguntas de investigación, hipótesis y conclusiones de la tesis doctoral	196

Índice de Figuras

Figura 1 - Ámbitos de enseñanza de español en Turquía.....	29
Figura 2 - La ubicación de las universidades que ofrecen el español como L2 o L3.....	34
Figura 3 - La distribución de los niveles máximos de español como L2 o L3 impartidos en las universidades turcas	35
Figura 4 - Número de semestres de clases de español según universidades	36
Figura 5 - Ejemplo del índice del manual Aula Internacional 1 Nueva Edición.....	72
Figura 6 - Imagen del apartado “Empezar” de la unidad 5 del Aula Internacional 1 Nueva Edición.....	72
Figura 7 - Imagen del apartado “Comprender” de la unidad 5 del Aula Internacional 1 Nueva Edición.....	73
Figura 8 - Imagen del apartado “Explorar y reflexionar” de la unidad 4 del Aula Internacional 1 Nueva Edición	73
Figura 9 - Imagen del apartado “Gramática” de la unidad 2 del Aula Internacional 1 Nueva Edición.....	74
Figura 10 - Imagen de una tarea comunicativa del apartado “Practicar y comunicar” de la unidad 3 del Aula Internacional 1 Nueva Edición.....	74
Figura 11 - Imagen de una tarea comunicativa del apartado “Practicar y comunicar” de la unidad 3 del Aula Internacional 1 Nueva Edición.....	75
Figura 12 - Imagen del apartado “Más Ejercicios” de la unidad 8 del manual Aula Internacional 1 Nueva Edición	76
Figura 13 - Ejemplo del índice del manual ¡Nos vemos! 1.....	78
Figura 14 - Imagen del apartado “Estructura de ¡Nos vemos! 1”	79
Figura 15 - Portadilla de la unidad 6 del manual ¡Nos vemos! 1	79
Figura 16 - Tarea final de la unidad 7 del manual ¡Nos vemos! 1	80
Figura 17 - Imagen del apartado de “¿Qué me llevo de esta etapa” de la unidad 7 del manual ¡Nos vemos! 1	81
Figura 18 - Imagen del apartado de “Panamericana” de la unidad 7 del manual ¡Nos vemos! 1	81
Figura 19 - Ejemplo del índice del cuaderno de ejercicios de ¡Nos vemos! 1	82
Figura 20 - Imagen del índice del libro del alumno del manual Nuevo ven 1	84
Figura 21 - Actividad 1 de la Sección A de la Unidad 2 del manual Nuevo ven 1.....	85
Figura 22 - Actividad 1 de la Sección C de la Unidad 2 del manual Nuevo ven 1	85
Figura 23 - Actividad 1 de la Sección “Amplía tu vocabulario” de la Unidad 2 del manual Nuevo ven 1.....	86
Figura 24 - Actividad 1 de la Sección “Contenidos gramaticales” de la Unidad 2 del manual Nuevo ven 1.....	86
Figura 25 - Página de entrada de datos del programa informático elaborado para el análisis de los manuales	90
Figura 26 - Imagen de la base de datos de Análisis de Errores	114

Figura 27 - Distribución de entradas con errores	115
Figura 28 - Una imagen del instrumento de recogida de datos I (el Pre-test)	127
Figura 29 - Una imagen del instrumento de recopilación de datos II (el Post-test)	134

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Gráficos de la distribución normal (Prueba t Pareada).....	151
Gráfico 2 - Respuestas al número (1) en el pre-test	155
Gráfico 3 - Respuestas al número (1) en el post-test.....	155
Gráfico 4 - Respuestas al número (2) en el pre-test	156
Gráfico 5 - Respuestas al número (2) en el post-test.....	156
Gráfico 6 - Respuestas al número (3) en el pre-test	157
Gráfico 7 - Respuestas al número (3) en el post-test.....	157
Gráfico 8 - Respuestas al número (4) en el pre-test	157
Gráfico 9 - Respuestas al número (4) en el post-test.....	157
Gráfico 10 - Respuestas al número (5) en el pre-test.....	158
Gráfico 11 - Respuestas al número (5) en el post-test.....	158
Gráfico 12 - Respuestas al número (6) en el pre-test.....	159
Gráfico 13 - Respuestas al número (6) en el post-test.....	159
Gráfico 14 - Respuestas al número (7) en el pre-test.....	160
Gráfico 15 - Respuestas al número (7) en el post-test.....	160
Gráfico 16 - Respuestas al número (8) en el pre-test.....	161
Gráfico 17 - Respuestas al número (8) en el post-test.....	161
Gráfico 18 - Respuestas al número (9) en el pre-test.....	162
Gráfico 19 - Respuestas al número (9) en el post-test.....	162
Gráfico 20 - Respuestas al número (10) en el pre-test.....	163
Gráfico 21 - Respuestas al número (10) en el post-test	163
Gráfico 22 - Respuestas al número (11) en el pre-test	164
Gráfico 23 - Respuestas al número (11) en el post-test	164
Gráfico 24 - Respuestas al número (12) en el pre-test	165
Gráfico 25 - Respuestas al número (12) en el post-test	165
Gráfico 26 - Respuestas al número (13) en el pre-test	166
Gráfico 27 - Respuestas al número (13) en el post-test	166
Gráfico 28 - Respuestas al número (14) en el pre-test.....	167
Gráfico 29 - Respuestas al número (14) en el post-test	167
Gráfico 30 - Respuestas al número (15) en el pre-test	168
Gráfico 31 - Respuestas al número (15) en el post-test	168
Gráfico 32 - Respuestas al número (16) en el pre-test	169
Gráfico 33 - Respuestas al número (16) en el post-test	169
Gráfico 34 - Respuestas al número (17) en el pre-test	170

Gráfico 35 - Respuestas al número (17) en el post-test	170
Gráfico 36 - Respuestas al número (18) en el pre-test	171
Gráfico 37 - Respuestas al número (18) en el post-test	171
Gráfico 38 - Respuestas al número (19) en el pre-test	172
Gráfico 39 - Respuestas al número (19) en el post-test	172
Gráfico 40 - Respuestas al número (20) en el pre-test	172
Gráfico 41 - Respuestas al número (20) en el post-test	172
Gráfico 42 - Respuestas al número (21) en el pre-test	173
Gráfico 43 - Respuestas al número (21) en el post-test	173
Gráfico 44 - Respuestas al número (22) en el pre-test	174
Gráfico 45 - Respuestas al número (22) en el post-test	174
Gráfico 46 - Respuestas al número (23) en el pre-test	175
Gráfico 47 - Respuestas al número (23) en el post-test	175
Gráfico 48 - Respuestas al número (24) en el pre-test	176
Gráfico 49 - Respuestas al número (24) en el post-test	176
Gráfico 50 - Respuestas al número (25) en el pre-test	177
Gráfico 51 - Respuestas al número (25) en el post-test	177
Gráfico 52 - Respuestas al número (26) en el pre-test	178
Gráfico 53 - Respuestas al número (26) en el post-test	178
Gráfico 54 - Respuestas al número (27) en el pre-test	179
Gráfico 55 - Respuestas al número (27) en el post-test	179
Gráfico 56 - Respuestas al número (28) en el pre-test	180
Gráfico 57 - Respuestas al número (28) en el post-test	180
Gráfico 58 - Respuestas al número (29) en el pre-test	181
Gráfico 59 - Respuestas al número (29) en el post-test	181
Gráfico 60 - Respuestas al número (30) en el pre-test	182
Gráfico 61 - Respuestas al número (30) en el post-test	182
Gráfico 62 - Respuestas al número (31) en el pre-test	183
Gráfico 63 - Respuestas al número (31) en el post-test	183

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES TURCOS DE ESPAÑOL (NIVEL A1) EN LA ADQUISICIÓN Y USO DEL ARTÍCULO:

PROPUESTA DE SOLUCIONES

Büsra Celikler

Capítulo 1 – INTRODUCCIÓN

1.1 Motivación y antecedentes de la tesis doctoral

Durante mi experiencia como docente de español como lengua extranjera (ELE, en adelante), he tenido la oportunidad de observar que la mayoría de los alumnos turcos muestra dificultades especiales en el aprendizaje de algunas categorías de la gramática española. El uso del artículo en español es, sin duda alguna, una de estas categorías. Incluso los alumnos de los niveles avanzados cometen algunos errores en el uso del artículo en español que tienden a fosilizarse. Estos errores colectivos de los alumnos turcos se deben, en gran parte, a que el turco y el español son idiomas bastante diferentes con respecto a la concordancia morfológica y al sistema de determinación.

El turco es uno de estos idiomas en los que no existe el artículo y la mayoría de los autores que trabajan sobre la adquisición de esta categoría llega al acuerdo de que, aunque los alumnos conocen las normas de uso, siguen cometiendo errores con relación al artículo por no tener este sistema de determinación en su lengua materna. Por ello, he decidido investigar detalladamente los problemas que presentan los alumnos turcos en la adquisición del artículo en español para poder encontrar posibles explicaciones a las dificultades que experimentan y buscar soluciones eficaces para afrontarlas.

1.2 Ámbito de la investigación

Esta tesis se desarrolla principalmente en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza del español. Dentro de este ámbito se centrará en la enseñanza de la gramática en el aula de ELE, más específicamente en la enseñanza-aprendizaje del artículo en español en el nivel A1 del MCER (2002); se investiga la adquisición del artículo en español por los alumnos universitarios turcos y se buscan soluciones a los problemas presentes en este proceso de adquisición del artículo.

1.3 Posibles campos de aplicación

Esta tesis se enmarca entre los pocos estudios realizados hasta hoy sobre la adquisición del artículo en español por alumnos turcos. Por esta razón, sus resultados pueden servir de ayuda a profesores de español que trabajan con este perfil de alumnado para entender cómo adquieren estos aprendices el artículo en español, qué tipo de errores cometen y cómo pueden superarse dichos errores. Por otro lado, también se pueden aprovechar los resultados para diseñar materiales de enseñanza-aprendizaje del español y programar cursos destinados a los alumnos turcos.

1.4 Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos

Se han formulado en total cinco preguntas de investigación para esta tesis doctoral y una hipótesis para cada una de estas preguntas. Por otro lado, se plantearon tres objetivos generales y seis objetivos específicos para buscar respuestas a estas preguntas de investigación y verificar las hipótesis. A continuación, se presentan las preguntas de investigación y las hipótesis y objetivos relacionados con estas preguntas.

1.4.1 Pregunta de investigación 1, Hipótesis 1 y Objetivo 1

La Pregunta de investigación 1 que se pretende contestar en esta tesis doctoral está relacionada con el tratamiento del artículo en español en los manuales de ELE. A continuación, se señala esta pregunta:

Pregunta de investigación 1: ¿Incluyen los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE del nivel A1 del MCER suficientes explicaciones sobre el uso del artículo en español y actividades adecuadas para practicarlo?

La hipótesis formulada a partir de esta pregunta de investigación es:

Hipótesis 1: En los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE del nivel A1 del MCER, no se incluye suficiente explicación sobre el uso del artículo en español ni actividades adecuadas para practicarlo.

Se ha formulado el siguiente objetivo general con el fin de realizar el análisis necesario para contestar la Pregunta de investigación 1 y verificar la Hipótesis 1:

Objetivo general 1: Conocer el tratamiento del artículo en los manuales de enseñanza-aprendizaje de español LE del nivel A1 del MCER utilizados en Turquía.

De este objetivo general se han sacado dos objetivos específicos que se ponen a continuación:

Objetivo específico 1: Conocer la presentación del artículo en los manuales de ELE del nivel A1 del MCER.

Objetivo específico 2: Analizar el tipo y la cantidad de las actividades destinadas a practicar el uso del artículo en los manuales de ELE del nivel A1 del MCER.

1.4.2 Preguntas de investigación 2, 3 y 4, Hipótesis 2, 3 y 4 y Objetivo 2

Las Preguntas de investigación 2, 3 y 4 que se pretenden contestar en esta tesis doctoral están relacionadas con el análisis de errores de alumnos turcos relativos al uso del artículo en español en el nivel A1 del MCER. Para cada una de estas preguntas se han formulado una hipótesis. A continuación, se exponen estas preguntas de investigación y sus correspondientes hipótesis:

Pregunta de investigación 2: ¿Cometen los alumnos turcos más errores en el uso del artículo definido que en el artículo indefinido, debido a su inexistencia en la lengua turca?

La hipótesis formulada a partir de esta pregunta de investigación es la siguiente:

Hipótesis 2: Los alumnos turcos cometen más errores en el uso del artículo definido que en el artículo indefinido, pues en la lengua turca no existe ninguna forma correspondiente al primero de ellos.

A continuación, se presenta la Pregunta de investigación 3:

Pregunta de investigación 3: ¿Cometen los alumnos turcos errores más frecuentes sobre la elección entre el artículo definido e indefinido que errores sobre la concordancia de género?

La hipótesis formulada a partir de la Pregunta de investigación 3 se pone a continuación:

Hipótesis 3: Los errores sobre la elección entre el artículo definido e indefinido son más frecuentes que los errores sobre la concordancia de género.

La Pregunta de investigación 4 es la siguiente:

Pregunta de investigación 4: ¿Cometen los alumnos turcos errores más frecuentes sobre la omisión y adición inadecuada del artículo definido frente a otro tipo de errores al usar el artículo en español?

La hipótesis formulada a partir de la Pregunta de investigación se pone a continuación:

Hipótesis 4: Los errores de omisión y adición inadecuada del artículo definido son más frecuentes frente a otro tipo de errores al usar el artículo en español.

Como se ha expresado en líneas anteriores para contestar las Preguntas de investigación 2, 3 y 4 y verificar sus correspondientes hipótesis se han formulado el siguiente objetivo general:

Objetivo general 2: Analizar los errores relativos al uso del artículo que cometen estudiantes universitarios turcos, aprendientes de español del nivel A1 del MCER.

De este objetivo general se han sacado dos objetivos específicos que se expresan a continuación:

Objetivo específico 3: Examinar y clasificar los errores del uso del artículo cometidos por alumnos turcos en sus tareas escritas en español.

Objetivo específico 4: Averiguar los motivos de estos errores cometidos por alumnos turcos de español del nivel A1 del MCER.

1.4.3 Pregunta de investigación 5, Hipótesis 5 y Objetivo 3

Esta última pregunta de investigación que se pretende contestar en esta tesis doctoral está relacionada con la propuesta de actividades didácticas que se realizará para mejorar el uso del artículo en español de los alumnos turcos de español (nivel A1). A continuación, se señala la Pregunta de investigación 5:

Pregunta de investigación 5: ¿Es significativamente eficaz la propuesta de actividades diseñadas a partir de la consideración del análisis de errores para fomentar el uso adecuado del artículo en español en alumnos universitarios turcos?

A continuación, se expone La hipótesis 5 formulada a partir de la Pregunta de investigación 5:

Hipótesis 5: La propuesta de actividades diseñadas a partir de la consideración del análisis de errores es significativamente eficaz para fomentar el uso adecuado del artículo en español en alumnos universitarios turcos.

El objetivo general para contestar la Pregunta de investigación 5 y verificar la Hipótesis 5 es el siguiente:

Objetivo general 3: Proponer actividades didácticas para mejorar el uso del artículo en español destinadas a este perfil de alumnos.

A partir del Objetivo general 3, se han sacado dos objetivos específicos para esta tesis doctoral que se expresan a continuación:

Objetivo específico 5: Elaborar actividades para trabajar los diferentes usos del artículo destinadas a alumnos turcos de español del nivel A1, a partir de la consideración del análisis de errores llevado a cabo.

Objetivo específico 6: Verificar la eficacia de la propuesta de actividades según los resultados obtenidos.

En la tabla siguiente, Tabla 1, se puede observar la relación existente entre preguntas de investigación, hipótesis y objetivos de esta tesis doctoral, además del capítulo en el que se abordan.

Preguntas de investigación	Hipótesis	Objetivos		Investigación que se va a realizar para alcanzar los objetivos
		Objetivos generales	Objetivos específicos	
<p>Pregunta 1: ¿Incluyen los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE del nivel A1 del MCER suficientes explicaciones sobre el uso del artículo en español y actividades adecuadas para practicarlos?</p>	<p>Hipótesis 1: En los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE del nivel A1 del MCER, no se incluye suficiente explicación sobre el uso del artículo en español ni actividades adecuadas para practicarlos.</p>	<p>Objetivo general 1: Conocer el tratamiento del artículo en los manuales de enseñanza-aprendizaje de español LE del nivel A1 del MCER utilizados en Turquía.</p>	<p>Objetivo específico 1: Conocer la presentación del artículo en los manuales de ELE del nivel A1 del MCER.</p> <p>Objetivo específico 2: Analizar el tipo y la cantidad de las actividades destinadas a practicar el uso del artículo en los manuales de ELE del nivel A1 del MCER.</p>	<p>Análisis del tratamiento del artículo en español en diferentes manuales de ELE nivel A1 que se va a presentar en el Capítulo 4 de la presente tesis doctoral</p>
<p>Pregunta 2: ¿Cometen los alumnos turcos más errores en el uso del artículo definido que en el artículo indefinido, debido a su inexistencia en la lengua turca?</p>	<p>Hipótesis 2: Los alumnos turcos cometen más errores en el uso del artículo definido que en el artículo indefinido, pues en la lengua turca no existe ninguna forma correspondiente al primero de ellos.</p>	<p>Objetivo general 2: Analizar los errores relativos al uso del artículo que cometen estudiantes universitarios turcos,</p>	<p>Objetivo específico 3: Examinar y clasificar los errores del uso del artículo cometidos por alumnos turcos en sus tareas escritas en español.</p> <p>Objetivo específico 4: Averiguar los motivos de estos errores cometidos por alumnos turcos de español del nivel A1 del MCER.</p>	<p>Análisis de errores de los alumnos turcos de español relativos al uso del artículo en el nivel A1 que se va a presentar en el Capítulo 5 de la presente tesis doctoral.</p>
<p>Pregunta 3: ¿Cometen los alumnos turcos errores más frecuentes sobre la elección entre el artículo</p>	<p>Hipótesis 3: Los errores sobre la elección entre el artículo definido e indefinido son más</p>			

definido e indefinido que errores sobre la concordancia de género?	frecuentes que los errores sobre la concordancia de género.	aprendientes de español del nivel A1 del MCER.		
Pregunta 4: ¿Cometen los alumnos turcos errores más frecuentes sobre la omisión y adición inadecuada del artículo definido frente a otro tipo de errores al usar el artículo en español?	Hipótesis 4: Los errores de omisión y adición inadecuada del artículo definido son más frecuentes frente a otro tipo de errores al usar el artículo en español.			
Pregunta 5: ¿Es significativamente eficaz la propuesta de actividades diseñadas a partir de la consideración del análisis de errores para fomentar el uso adecuado del artículo en español en alumnos universitarios turcos?	Hipótesis 5: La propuesta de actividades diseñadas a partir de la consideración del análisis de errores es significativamente eficaz para fomentar el uso adecuado del artículo en español en alumnos universitarios turcos.	Objetivo general 3: Proponer actividades didácticas para mejorar el uso del artículo en español destinadas a este perfil de alumnos.	Objetivo específico 5: Elaborar actividades para trabajar los diferentes usos del artículo destinadas a alumnos turcos de español del nivel A1, a partir de la consideración del análisis de errores llevado a cabo. Objetivo específico 6: Verificar la eficacia de la propuesta de actividades según los resultados obtenidos.	Una intervención didáctica con un pre-test y post-test que se va a presentar en el Capítulo 6 de esta tesis.

Tabla 1 - Relación de Preguntas de investigación, Hipótesis y Objetivos de la tesis doctoral

1.5 Metodología de investigación

Para la consecución de los objetivos planteados en esta tesis, se han llevado a cabo tres investigaciones. A continuación, se especifica cómo se han realizado:

- En primer lugar, se ha efectuado el análisis del tratamiento del artículo en los manuales de ELE del nivel A1 del MCER que se utilizan frecuentemente en diversas universidades turcas desde un punto de vista cualitativo.
- En segundo lugar, se han examinado los errores cometidos por alumnos universitarios turcos, del nivel A1, relativos al uso del artículo también desde un punto de vista cualitativo. Por ello, se ha analizado las actividades de repaso (de expresión escrita y ejercicios controlados) que hicieron los alumnos y se han agrupado los errores de acuerdo con variables de análisis establecidos. Por último, se han cuantificado los datos cualitativos obtenidos para poder exponerlos en porcentajes.
- Por último, se ha realizado una propuesta de actividades a partir del análisis de errores y se ha verificado, desde un punto de vista cuantitativo, la eficacia de las actividades diseñadas para mejorar el uso del artículo en español de alumnos turcos, utilizando la Prueba t Pareada.

En los Capítulos 4, 5 y 6 se exponen detalladamente los procedimientos y técnicas de investigación utilizados en estas tres investigaciones.

1.6 Estructura de la tesis

Esta tesis doctoral se compone de 9 capítulos en total. El Capítulo 1 presenta el ámbito de investigación en el que se desarrolla la tesis, sus preguntas de investigación, sus hipótesis, sus objetivos, tanto generales como específicos, y la metodología de investigación que se utilizó para comprobar estas hipótesis.

El Capítulo 2 ofrece un panorama, por un lado, de las investigaciones sobre el artículo en español en la enseñanza de español como lengua extranjera y, por otro lado, de la enseñanza del español como lengua extranjera en diferentes ámbitos en Turquía.

El Capítulo 3 está dedicado al marco teórico sobre el cual se estructura esta tesis y, en primer lugar, se presenta la competencia gramatical en documentos oficiales como MCER (2002, 2017) o PCIC (2007) y el tratamiento del artículo en estos documentos. En segundo lugar, se analiza la determinación tanto en español como en turco y se hace un análisis contrastivo de la determinación en ambos idiomas.

Los Capítulos 4, 5 y 6 sirven para presentar las investigaciones que se llevaron a cabo para conseguir los objetivos de esta tesis. En el Capítulo 4 se analiza el tratamiento del artículo en los manuales de ELE (del nivel A1 del MCER (2002)) más utilizados a nivel universitario en Turquía. Como resultado de esta investigación, se muestra qué tipo de artículo se incluye más en estos manuales y cómo se presentan. En el Capítulo 5, a su vez, se analiza qué tipo de errores sobre el uso del artículo cometen los alumnos turcos del nivel mencionado en español. El Capítulo 6 está dedicado a presentar el diseño experimental realizado a partir de las investigaciones de los Capítulos 4 y 5. Este diseño experimental está compuesto del pre-test, la intervención y el post-test y sus correspondientes resultados.

A continuación, en el Capítulo 7 se presenta la comprobación de las hipótesis, las conclusiones extraídas, las limitaciones de este estudio y las perspectivas para las futuras investigaciones. Por último, este trabajo acaba con el Capítulo 8, en el que se incluyen las referencias bibliográficas, y el Capítulo 9, en el que se recogen dos anexos impresos y ocho digitales.

Capítulo 2 - ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este segundo capítulo tiene un doble objetivo: ofrecer, por un lado, un panorama general de las investigaciones realizadas sobre el artículo en español en el ámbito de español como lengua extranjera; y, por otro lado, de la enseñanza de español en Turquía para poder contextualizar la presente tesis doctoral. Todo ello permite contextualizar más adecuadamente los datos obtenidos de los análisis realizados para alcanzar los objetivos generales 1 y 2, según los cuales se pretende conocer el tratamiento del artículo en los manuales de enseñanza-aprendizaje de español LE del nivel A1 del MCER utilizados en Turquía y analizar los errores relativos al uso del artículo que cometen estudiantes universitarios turcos, aprendientes de español del nivel A1 del MCER.

2.1 Investigaciones sobre el artículo en español en ELE

2.1.1 Tesis doctorales realizadas sobre el artículo en español

En el ámbito académico español se defendieron varias tesis doctorales sobre el artículo en español que pertenecen principalmente a dos líneas de investigación: por un lado, a la lingüística sincrónica y comparada y, por otro lado, a la lingüística aplicada a la enseñanza de español LE. A continuación, se presentan algunas de las tesis del ámbito de la lingüística sincrónica y comparada:

- Estudio comparado de los determinantes (posesivos, demostrativos y artículos) en francés y en español, defendida por José Manuel Fernández Jardón Vindel, en 1983, en la Universidad Complutense de Madrid. En la tesis se ponen de relieve algunas de las analogías y diferencias que existen entre el sistema español y el francés en la morfosintaxis.
- El artículo en español actual (con especial atención a su función sustantivadora), defendida en la Universidad de Valencia, en 1986, por Emilio Antonio Briz Gómez. Es una aportación al estudio de las funciones y valores de los artículos en español.

- El determinante artículo en francés y en español. Estudio contrastivo de sus servidumbres sintácticas y semánticas, leída en 1994, en la Universidad Complutense de Madrid por Álvaro Arroyo Ortega. En esta tesis se intenta mostrar cuáles son las servidumbres sintácticas y semánticas a que se ven sometidos los artículos en la frase y en el texto, a partir de dos obras literarias y sus traducciones.
- El albanés y su artículo en comparación con el español, defendida por Enkeleda Merkoçi en la Universidad Autónoma de Barcelona en 2002, donde se realiza un estudio especializado del artículo propuesto del albanés, comparándolo con el artículo del español.
- Subordinación y Determinación: Completivas Precedidas De Artículo Definido En Español, leída por Silvia Serrano Pardo en la Universidad Autónoma de Madrid en 2015. Esta tesis doctoral se centra en el uso del artículo en las frases subordinadas.

En cuanto a las tesis realizadas en el ámbito de la enseñanza de español LE son bastante parecidas al trabajo de investigación que se pretende llevar a cabo en esta tesis doctoral. Algunas de estas tesis doctorales son las siguientes:

- *La adquisición del español como segunda lengua por los hablantes de coreano: El artículo en los nominales deverbales*, realizada por Sung-Hye Yang y leída en la Universidad Autónoma de Madrid en 2001. Dicha tesis se centra en la adquisición del artículo español en los nominales deverbales con complemento (SN de SN) por parte de los coreanos adultos en un contexto natural y partiendo de un estudio contrastivo entre español (L2) y el coreano (L1) respecto del artículo. Se realizaron dos pruebas con 20 sujetos coreanos de nivel alto de español mediante pruebas de juicios de gramaticalidad y traducción. Los resultados de ambas pruebas mostraron que en la adquisición del artículo del español son decisivas las diferentes manifestaciones de los rasgos pragmáticos, semánticos y aspectuales que afectan a nombres y artículos en la L1 y la L2, respectivamente.

- *Análisis y nuevos enfoques sobre el artículo definido en la enseñanza del español a los nativos persas*, de Pardis Parvizi, defendida en la Universidad de Sevilla en 2012. En esta tesis se estudia el estado de la cuestión del artículo definido desde una perspectiva diacrónica y sincrónica actual, enfocado en resolver las dificultades que se presentan en la enseñanza de este elemento lingüístico en los estudiantes persas. A partir de un corpus, se analizan los errores frecuentes y las estrategias de la lengua persa que interfieren en el uso correcto del artículo. Para resolver estas cuestiones se desarrolló una nueva teoría integrada, que es la aportación central de la tesis, denominada "Escenarios del artículo definido".
- *El artículo en la enseñanza de ELE: Estudiantes de origen chino*, escrita por Shen Jie y defendida en la Universidad de Barcelona en 2012. En su trabajo Shen Ji realiza un análisis de errores del uso del artículo en español partiendo de las redacciones de alumnos. Como resultado de esta investigación identifica, por un lado, los errores producidos por la interferencia del orden de palabras del chino y, por otro lado, los errores por conflictos relacionados con el número y el género; concluye que estos tienen que ver con el empleo del artículo, que no existe en chino.
- *Adquisición del Artículo del Español por los Aprendientes Chinos*, de Xiuchuan Lu, presentada en la Universidad Autónoma de Madrid en 2015. En esta tesis se parte de la dificultad experimentada en la adquisición del artículo en español por los aprendientes chinos; se analizan los rasgos sintácticos y semánticos del artículo en español y se buscan sus formas correspondientes o similares en chino. Como resultado de esta tesis se identifican, por un lado, los errores típicos que cometen los estudiantes chinos durante su aprendizaje de español y, por otro lado, el motivo de los errores y problemas encontrados. Al final, se proponen algunas sugerencias prácticas para la enseñanza del artículo español a los hablantes nativos de chino.

La última tesis que vamos a mencionar en este apartado es *Análisis de errores en textos escritos por estudiantes turcos del nivel B1 de español como lengua extranjera*, escrita por Bengisu Nergiz y defendida en la Universitat Pompeu Fabra en 2017. Esta tesis no se centra particularmente en los errores del uso del artículo por estudiantes turcos, sin

embargo, este tipo de errores ocupaban un lugar importante en el corpus de análisis que comprendía de 102 producciones escritas por los alumnos turcos del nivel B1 de español.

Según los resultados del análisis llevado a cabo, los errores relativos al del uso del artículo definido son más numerosos. La omisión del artículo definido en los siguientes casos serían algunos de estos errores encontrados:

- en sintagmas preposicionales
- en un grupo de superlativos
- con el cuantificador “todo”
- con los verbos de tipo gustar, encantar, etc.
- con expresiones temporales
- antes de nombres de asociaciones, instituciones organismos, etc.
- en formas contractas.

Por otro lado, también se encuentran varios errores sobre el uso del artículo indefinido como:

- la adición equivocada del artículo indefinido con nombres de profesiones
- la omisión del artículo indeterminado en función de la primera mención
- la adición del artículo indefinido delante de “otro”.

En el estudio, se observan también errores de elección errónea del artículo determinado con valor posesivo o relación con el adjetivo indeterminado “otros”. Según Nergiz (2017), la influencia de la lengua turca juega un papel importante en estos errores del uso del artículo en español.

2.1.2 Otras investigaciones

En los estudios llevados a cabo sobre los artículos en español, que no corresponden a tesis doctorales, se establecen principalmente dos líneas de investigación: en la primera línea se analizan los artículos desde un punto de vista descriptivo (Leonetti, 1999; Padrón Than, 1999 y Solis García, 1999); mientras que la segunda se centra en el proceso de la

adquisición del artículo en español por los extranjeros (Fernández López, 1997; Mayberry, 1998; Salaberry & López-Ortega, 1998; Rodríguez García, 2013; Lu, 1997; Lin, 2005; Lu & Lu, 2012).

Aunque la segunda línea de investigación nos interesa más por las cuestiones que queremos tratar en esta tesis doctoral, la primera también es de gran importancia para entender mejor el uso del artículo en su contexto. Entre estos estudios, sobresale el constructo de Condición de Unicidad establecido por Leonetti (1999: 39), según el cual, la habilidad de identificar el referente ayuda a determinar la decisión de usar u omitir el artículo. Si el referente es compartido tanto por el emisor como por el receptor, entonces se usa el artículo definido. Y, en el caso contrario, cuando el referente no es compartido, es decir, cuando la información es nueva, entonces se usa el artículo indefinido.

Asimismo, según Solís (1999: 698), el uso del artículo viene definido por valores expresivos: se usa el artículo definido cuando se presenta un referente con una valoración personal que no depende del receptor, y el artículo indefinido cuando el emisor quiere expresar una valoración personal. Por otra parte, los resultados del estudio de Padrón Than (1999:561) muestran que el artículo definido es más difícil de adquirir y los errores más comunes observados en los alumnos de ELE son la omisión del artículo en contextos obligatorios y su uso innecesario en contextos que no lo requieren.

En cuanto a las investigaciones realizadas sobre la adquisición *per se* del artículo en español por los extranjeros, estas investigaciones se centran en la existencia de estadios de adquisición o en la variabilidad de la interlengua (Said-Mohand, 2007). Según Fernández López (1997: 92-97), la frecuencia de errores cometidos en el uso y/o la omisión del artículo definido es mucho más alta que para el artículo indefinido; estos errores se deben principalmente a:

- el uso innecesario del artículo para nombres no actualizados,
- la omisión del artículo para nombres definidos,
- la omisión de artículos con nombres propios,
- la combinación del artículo con otro determinante

- la omisión o el uso innecesario del artículo en expresiones hechas.

Igual que Fernández López (1997), Goitia Pastor (2006: 411), en su estudio basado en la observación de los errores cometidos en el uso del artículo por parte de estudiantes estadounidenses, llegó a la conclusión de que el uso del artículo definido resulta más difícil que el indefinido para los alumnos extranjeros. Por otro lado, en el único estudio existente sobre las etapas de adquisición de los artículos definidos, realizado con los alumnos que tienen el inglés como lengua materna, Mayberry (1998) establece cuatro estadios progresivos en la adquisición del artículo definido:

- la omisión del artículo,
- el uso excesivo
- la variación en su uso u omisión de los artículos
- la gramaticalización.

Como se ha expresado antes en el Apartado 1.1 de esta tesis, apenas se encuentran investigaciones sobre la adquisición del artículo en español por alumnos turcos. Una de estas pocas investigaciones fue realizada por Ekram Hamu Haddu (2017) sobre el uso del artículo por aprendientes turcos de español del nivel B1.1. El corpus de este trabajo formaba por dos tipos de pruebas: una composición escrita y tres actividades de elección guiada en las que tenían que completar los enunciados propuestos con las formas el/un/Ø. Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que los aprendientes turcos tienen mayor dificultad en la presencia / ausencia del artículo, es decir, en el uso y en la omisión innecesarios del artículo. Asimismo, en los aprendientes turcos aciertan más en el uso correcto del artículo indefinido que en el del artículo definido.

Otra investigación del ámbito académico turco sería de Yener Goksenli (2017a) que realizó un análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos de lengua materna turca y alemana. En este análisis, Yener Goksenli (2017a) demostró que los estudiantes austriacos tienen menos problemas que los estudiantes turcos en el uso/omisión del artículo o en el uso del artículo definido en función de la segunda mención de objetos o personas. Sin embargo, tanto los alumnos austriacos como los turcos

cometen más o menos la misma cantidad de errores al decidir entre el artículo definido o indefinido. En este caso, los alumnos turcos tienden más a usar el artículo definido, aunque sea incorrecto, por no tener una referencia a este tipo del artículo en su lengua materna.

En otra investigación realizada por Yener Goksenli (2017b) se demostró que los alumnos turcos, incluso en los niveles más avanzados de español como el C1, tienen problemas con los artículos en español y tienden a evitar este tipo de errores usando los demostrativos con los sustantivos. Además, estos alumnos son capaces de tomar decisiones más fácilmente sobre la presencia del artículo que sobre su ausencia.

En el análisis de errores comunes de aprendientes turcos de ELE realizado por García Barrena & Seone Leal (2015) aproximadamente un 5% del corpus son errores del uso del en español, especialmente la omisión del artículo. De igual manera, en el análisis de errores de los alumnos turcos que realizó Pineda Cabrera (2017) encontró que los alumnos turcos tienden a hacer más errores de la omisión y adición errónea del artículo definido que otro tipo de errores de los artículos en español.

Por otro lado, en el ámbito académico español se encuentran algunas investigaciones realizadas en parecidas situaciones como la nuestra. Por ejemplo, Fernández López (1988:111) llevó a cabo una investigación sobre la omisión del artículo y la elección incorrecta entre el artículo definido e indefinido entre los alumnos japoneses, alemanes, franceses y árabes; una de las conclusiones a la que llegó es que los estudiantes japoneses, al no existir el artículo definido en su lengua materna, igual que no existe en el caso del turco, lo sustituyen por el determinante demostrativo. Por otro lado, también muestra que los errores cometidos por los demás grupos se deben a falsas analogías entre la lengua materna y la lengua meta.

Otro estudio parecido es el de Rodríguez García (2013) que indica que los alumnos checos tienen ciertos problemas para aprender el artículo en español y dominar su uso, ya que en checo no existe el artículo. Los errores más frecuentes cometidos por los alumnos checos son los de omisión o uso excesivo del artículo. Asimismo, según el estudio de Lin

(2005:274) los estudiantes taiwaneses presentan problemas en el aprendizaje del sistema lingüístico por no existir el artículo en chino y los errores que cometen sobre la omisión del artículo se deben a la transferencia de la lengua materna de los alumnos.

En este campo, existen también varias investigaciones realizadas sobre la adquisición del artículo en español por los alumnos taiwaneses y chinos. En la mayor parte de estas investigaciones se analiza la transferencia lingüística entre el inglés, el español y la lengua materna de los estudiantes. Por ejemplo, el estudio de Leung (2005: 39) muestra que la transferencia de la adquisición de la tercera lengua proviene de dos orígenes: de la gramática de la interlengua de la primera y la de la segunda lengua. De Angelis (2007: 19), por su parte, indica que los factores relacionados con la influencia interlingüística y con la transferencia de conocimiento de lenguas pueden incluir distancia entre lenguas, habilidad en la lengua meta, orden de adquisición de diferentes lenguas, etc.

Asimismo, Lu (1997: 519), en su trabajo de investigación donde estudió el uso del artículo en el español de los estudiantes taiwaneses en 136 tareas traducidas del inglés al español, llegó a la conclusión de que el chino, como lengua materna, afecta al uso correcto del artículo definido. Por último, el estudio de Lu & Lu (2012), realizado sobre la relación entre la presencia y la ausencia del artículo definido, muestra que los alumnos taiwaneses tienden a usar los artículos definidos más correctamente en inglés que en español.

A su vez, Jurado Gamero (2020) en su investigación realizada con alumnos islandeses (niveles de A1 a B1) sobre el uso del artículo definido, el artículo indefinido y el artículo cero ha llegado a la conclusión de que los alumnos entienden conceptos como que el uso del artículo cero es obligatorio con los nombres que designan profesión, nacionalidad o creencia o cuando no se refieren a ningún objeto concreto o hablamos de una cantidad indeterminada a partir de los niveles A2, pero en niveles más bajos este concepto presenta problemas importantes.

2.2 El español en Turquía

El inglés siempre ha sido la lengua extranjera más ofrecida y demandada en ámbitos profesionales y educativos en Turquía. Sin embargo, desde la apertura del Instituto Cervantes en Estambul, en septiembre del año 2001, se observa un creciente interés también respecto al aprendizaje del español como segunda o tercera lengua extranjera. Según Agdanli (2016), este interés se debe principalmente al aumento de las relaciones económicas y políticas entre España y Turquía especialmente a partir de los años 2000 y, también, a la presencia cada vez mayor de la cultura hispana en los medios de comunicación turcos.

Asimismo, Sari Seo Lecoq (2013) acepta también la inauguración del Instituto Cervantes como un hito para la difusión de la lengua y cultura en Turquía, aunque pone la fecha de los años 80 para la intensificación de las relaciones entre España y Turquía durante el gobierno de Turgut Özal, el primer ministro turco que llegó al poder después del golpe de Estado de 1980. Sari Seo Lecoq (2013) menciona el interés aumentado también por la literatura en español (especialmente, por la literatura latinoamericana) en el mundo editorial turco. Sin embargo, este interés está muy lejos de competir con la literatura en inglés, como pasa en muchas partes del mundo (Sari Seo Lecoq, 2013).

Antes de la apertura del Instituto Cervantes, la enseñanza de español en este país se limitaba a dos departamentos de Lengua y Literatura Españolas, uno en la Universidad de Ankara, desde mediados de la década de 1970, y otro en la Universidad de Estambul, desde finales de la década de 1980. La Universidad de Ankara también ofrecía cursos de español LE en diferentes sedes de su Centro de Enseñanza de Lenguas, TÖMER, junto a otras lenguas extranjeras como inglés, alemán, francés, japonés, etc. A partir de los 90, se empezó paulatinamente la oferta de español como asignatura optativa en algunas universidades turcas como la Universidad Técnica de Estambul, la Universidad de Bósforo o la Universidad de Bilkent en Ankara.

Actualmente el español goza de una mayor aceptación por parte de alumnos o profesionales turcos, independientemente del ámbito en el que se ofrezca. Según el informe “Español: una lengua viva” que publica el Instituto Cervantes cada año, entre los

años 2010 y 2019 casi se ha duplicado el número de hablantes no nativos de español en Turquía: en el informe del 2010 el grupo hablantes con competencia limitada era de 8000, mientras que en el de 2019 esta cifra ha subido a 15000. Cabe añadir que estas dos cifras incluyen también hablantes de judeoespañol en Turquía.

En una encuesta realizada por Navarro Carrascosa (2017: 5) con profesores de español que ejercen su actividad laboral en Turquía, un 87,5% de los participantes afirmaron que el interés por aprender español ha aumentado en los últimos cinco años, un 11,1% piensa que el interés es el mismo y un 2,2% no lo sabe. Ninguno de los profesores considera que el interés por el español haya disminuido en este país.

Por otro lado, como Agdanli (2016: 61) expone, en Turquía no existe un estudio que aporte datos fiables sobre el número de alumnos de español en Turquía. Sin embargo, en el Informe “El español en cifras” del año 2006 figuran aproximadamente 4300 estudiantes de español, y Agdanli (2016) calcula unos 10.000 alumnos para el curso 2014-2015. Es de esperar que este número haya llegado a una cifra entre 15.000 y 20.000 estudiantes, teniendo en cuenta las universidades y los centros de educación primaria y secundaria.

En Turquía siempre ha existido una tradición estructuralista-gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras (Navarro Carrascosa, 2017), particularmente en los centros educativos públicos. La estructura formal de la lengua y su vocabulario siempre ha sido el centro de atención en el aula. Las actividades más preferidas han sido ejercicios mecánicos de la lengua, como rellenar los huecos o memorización de listas de palabras. La enseñanza de español no ha podido quedar al margen de esta tradición turca. En clases de ELE, se trabajaba principalmente con manuales de orientación estructuralista, como *Español 2000* o *Avance* de la Editorial SGEL. En muchos casos, solo se manejaban los manuales de gramática como el *USO de la gramática española* de la Editorial Edelsa.

Esta situación se debía principalmente a la falta de formación de profesores de español en Turquía. Al no existir en este país departamentos de profesorado de español ni másteres de ELE, los profesores turcos de ELE se forman en departamentos de Lengua y Literatura Españolas con una orientación clara hacia los estudios literarios. Estos profesores siguen

en las clases que imparten la metodología con la que aprendieron español, esto es, la estructuralista-gramatical.

Sin embargo, esta situación está cambiando en los últimos años. Cada vez hay más profesores turcos de español y profesores nativos de español formados en España en programas de ELE, comprometidos con los métodos comunicativos. Por otro lado, en este cambio juegan un papel importante los talleres organizados por los principales editoriales de ELE como Edelsa, Edinumen o Difusión, los seminarios anuales de formación de profesores de ELE de la Dirección de programas educativos de la Embajada de España en Ankara y las Jornadas de Formación del Profesorado de ELE de la Universidad del Bósforo (desde 2014). Este cambio metodológico experimentado en el ámbito de ELE en Turquía queda reflejado también en la elección de los manuales utilizados en clases. Ahora se prefieren métodos más comunicativos, orientados a la acción, como *Aula Internacional Nueva Edición*, *Nos vemos* o *Bitácora* de la Editorial Difusión.

En la Figura 1 se exponen los diferentes ámbitos de enseñanza de español en Turquía. Como se puede comprobar en esta figura, el español está presente tanto en la enseñanza reglada como en la enseñanza no reglada. A continuación, se van a analizar más detalladamente estos ámbitos.

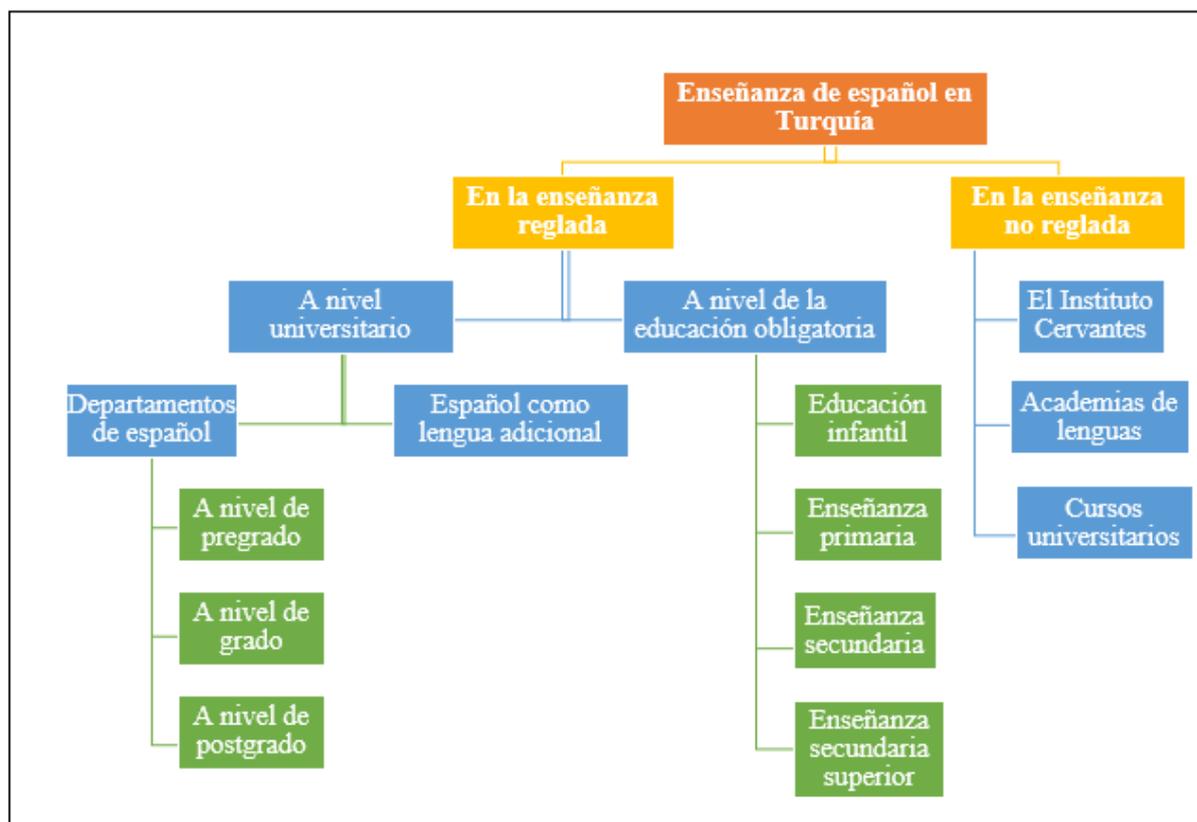


Figura 1 - Ámbitos de enseñanza de español en Turquía

2.2.1 El español en la enseñanza no reglada

Hasta la inauguración del Instituto Cervantes en Estambul en septiembre de 2001, la enseñanza de español LE en Turquía fue monopolizada por el Centro de Enseñanza de Lenguas, TÖMER, de la Universidad de Ankara (Agdanli, 2016: 62) con sus sedes en diferentes ciudades turcas como Estambul, Ankara, Esmirna o Trabzon.

Hoy en día el Instituto Cervantes en Estambul se ha convertido en centro de atención de los turcos que quieren aprender español con una amplia gama de cursos ofrecidos desde el nivel A1 a C2. Además de los cursos generales, ofrece también diversos cursos especiales que incluyen clases de conversación, de cultura, para fines específicos, o preparación para los exámenes DELE. Al mismo tiempo, el Instituto Cervantes organiza anualmente cursos de formación online y presencial para profesores de español y cuenta con una biblioteca muy importante con materiales de actividades culturales y de ELE a

disposición de sus estudiantes y también de alumnos de español residentes en otras ciudades turcas.

Ante la creciente demanda de aprendizaje de español LE en la sociedad turca, muchas universidades han incluido clases de español a la oferta de cursos que tienen en sus Centros de Formación Permanente. La Universidad de Ankara (a través de su Centro de Enseñanza de Lenguas, TÖMER), la Universidad de Galatasaray (en Estambul), la Universidad Técnica de Yildiz (en Estambul), la Universidad Aydin de Estambul, la Universidad Namik Kemal (en Tekirdag), la Universidad Ondokuz Mayıs (en Samsun) o la Universidad Nuh Naci Yazgan (en Kayseri) son algunas de ellas. Los cursos de español ofrecidos en estos centros son generalmente del nivel A1 y A2 del MCER (2002), puesto que los niveles más avanzados no son muy demandados.

En cuanto a las academias de idiomas que imparten español LE (aparte del Instituto Cervantes), son numerosas y están ubicadas principalmente en las tres ciudades más grandes de Turquía: Estambul, Ankara y Esmirna. En la mayoría de estas academias, el español es una de las lenguas más demandadas después del inglés y en algunos casos del alemán; sin embargo, al igual que los cursos de las universidades, la demanda es mayor en los niveles más bajos como el A1 o A2. Solo en muy pocas academias, como la Academia Dülmer o el Centro Estudia (ambas en Estambul) o la Academia Sun (en Ankara), se pueden cursar los niveles más avanzados.

Para acabar, en los últimos años los centros de formación permanente del Municipio Metropolitano de Estambul han incluido el español en su oferta de cursos de lenguas extranjeras. Estos cursos normalmente solo cubren el nivel A1 y son totalmente gratuitos.

2.2.2 El español en la enseñanza reglada

En Turquía la enseñanza formal está organizada en cuatro etapas: Educación infantil, primaria, secundaria y superior. Los centros de educación infantil, primaria y secundaria dependen del Ministerio de Educación; en cambio, la autoridad educativa de la que dependen las universidades turcas es el Consejo de Educación Superior. A continuación, se presentará la enseñanza de español LE en estos ámbitos.

2.2.2.1 El español en la Educación infantil, primaria y secundaria

La educación infantil en Turquía, de los tres a los cinco años, es optativa y se imparte en guarderías independientes o en guarderías dentro de las escuelas primarias, que pueden ser públicas o privadas. En estas guarderías normalmente se enseña inglés, sin embargo, en algunas de las privadas (como el Colegio Bahcesehir o el Colegio Doga) se ofrecen clases de segundas lenguas. Las familias deciden qué segunda lengua va a aprender el alumno. Hasta hace poco las lenguas más demandadas eran el alemán y el francés, pero hoy en día el español es también una de las opciones más demandadas.

En la educación primaria, de los seis a los nueve años, la situación sigue igual. En las escuelas públicas el inglés es la única lengua extranjera que se imparte, sin embargo, en las privadas los alumnos tienen la oportunidad de estudiar una segunda lengua extranjera que suele ser el alemán, el francés o el español.

La educación secundaria, de los diez a los diecisiete años, está organizada en dos ciclos: de los diez a los doce años y de los trece a los diecisiete años. Esta es la etapa en la que se introduce el aprendizaje de una segunda lengua extranjera en colegios secundarios públicos. Aunque el español es muy frecuente en los colegios privados en esta etapa, en los públicos va apareciendo, tal como ocurre en el Colegio Anatolio de Besiktas en Estambul o el Colegio Ataturk de Izmir.

2.2.2.2 El español en las universidades turcas

Actualmente en Turquía existen 203 universidades, 130 de las cuales son públicas y 70, de fundación sin ánimo de lucro. Estas universidades se expanden en todo el territorio turco, sin embargo, la mayor parte están ubicadas en las tres principales ciudades turcas: por ejemplo, en Estambul hay 58 universidades, en Ankara, 22 universidades y en Esmirna, 9 universidades.

La actividad académica en las universidades turcas se organiza por semestres; dos semestres por curso académico y escuela de verano en algunas universidades. Cada semestre dura 14 semanas de clases y dos semanas de exámenes finales. Las fechas de

comienzo y finalización dependen de cada universidad, pero normalmente el primer semestre tiene lugar desde finales de septiembre hasta mediados de enero; y el segundo, desde mediados de febrero hasta finales de mayo o principios de junio.

En el ámbito académico turco se observa la coexistencia del turco y del inglés. Hay muchas universidades, tanto públicas como de fundación, cuya lengua de instrucción es el inglés. Para ser más exacto, en la mayor parte de las universidades de fundación y en las universidades públicas más prestigiosas, las clases se imparten solo en inglés. La Universidad del Bósforo (en Estambul), la Universidad Técnica del Medio Oriente (ODTU-METU, en Ankara) o la Universidad de Hacettepe (en Ankara) son algunos ejemplos de universidades públicas con el inglés como lengua de instrucción; y la Universidad Koç y la Universidad Sabanci (ambas en Estambul) o la Universidad Bilkent (en Ankara) pueden ser ejemplos para las universidades de fundación.

Los alumnos que consiguen estudiar en estas universidades deben tener como mínimo el nivel B2 de inglés, si no tendrán que estudiar el inglés entre uno y tres semestres (dependiendo de su nivel de inicio de inglés) en el curso preparatorio. Una vez que estos alumnos hayan alcanzado el nivel B2 de inglés y empiecen a cursar las asignaturas de la carrera, tendrán acceso a estudiar una segunda lengua extranjera (y una tercera, en algunos casos tal como ocurre en estudios de traducción e interpretación). La oferta de las segundas lenguas es bastante variada en función de las necesidades de su futuro trabajo. Entre las lenguas más ofertadas en primer lugar se encuentran el alemán y el francés, y después, se observan el español, el árabe, el italiano o el chino.

Cabe indicar que los alumnos de diversas filologías y de traducción hacen este curso preparatorio en la lengua correspondiente. Por ejemplo, si el alumno estudia Filología Alemana, lo hace en alemán o si hace la carrera de francés, en francés. Estos alumnos tienen el inglés como asignatura obligatoria en su plan de estudios y muchas veces otra lengua como tercera lengua extranjera. Los alumnos de las universidades turcas cuya lengua de instrucción es el turco tienen clases obligatorias de inglés. En algunas de estas universidades se ofrecen asignaturas optativas de segundas lenguas. Las lenguas

ofertadas son las mismos que las anteriores. En la Tabla 1 se resume la presencia del español en las universidades turcas.

	Número total	Universidades públicas	Universidades de Fundación
Universidades con grado en Lengua y Literatura Españolas	4	4	0
Universidades con pregrado en Traducción Español-Turco	1	0	1
Universidades que imparten el español como asignatura optativa	60	20	40
Universidades que imparten el español LE en sus centros de formación permanente	15	10	5

Tabla 21- La presencia del español en universidades turcas

Como se expone en la tabla, en cuatro universidades turcas se encuentran departamentos de Lengua y Literatura Españolas donde se ofrecen clases de español como primera lengua extranjera. Estos departamentos son:

- El Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Ankara, fundada en los años 70. Es el departamento de español más antiguo y durante muchos años ha jugado un papel primordial en la enseñanza de español en Turquía. Actualmente ofrece estudios de grado (Grado de Lengua y Literatura Españolas) y postgrado (Máster y Doctorado en Lengua y Literatura Españolas). Además, cuenta con un Centro de Estudios Latinoamericanos que ofrece un máster en estudios afines. Este departamento cada año admite unos 35 alumnos a su grado, 10 alumnos al máster y 5 alumnos al programa de doctorado.
- El Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Estambul es más nuevo en comparación con el de la Universidad de Ankara. También ofrece

¹ Elaboración propia a partir de las páginas web de las universidades turcas. La lista correspondiente se presenta en el Anexo digital 1 que se encuentra en el CD que acompaña esta tesis.

estudios de grado, máster y doctorado en Lengua y Literatura Españolas. Admite la misma cantidad de alumnos que el departamento de filología de la Universidad de Ankara.

- El Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Medeniyet (Estambul), fundado en el año 2015, ha empezado a recibir alumnos en el curso 2019-20 (en total 30). De momento solo ofrece estudios de grado.
- El Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Mehmet Akif Ersoy (Burdur) es un departamento recién fundado y todavía no ha admitido alumnos, sin embargo, ofrece asignaturas optativas.

Por otro lado, el único programa de Traducción Español-turco se encuentra en la Universidad Aydin de Estambul desde el año 2010 y cada año admite aproximadamente 40 alumnos. Cabe subrayar que todos los departamentos mencionados en líneas anteriores cuentan con un curso preparatorio que dura dos semestres; su objetivo principal es que los alumnos alcancen el nivel B1 antes de empezar la carrera.

En cuanto a las universidades donde el español se imparte como segunda o tercera lengua extranjera, de momento son 60 entre las 203 universidades turcas y la mayor parte (más de un 65%) de estas universidades son de fundación.

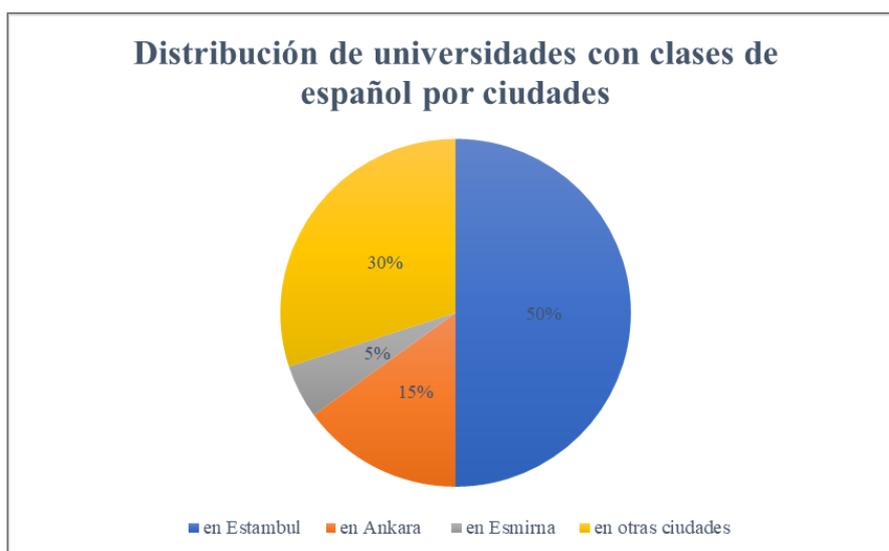


Figura 2 - La ubicación de las universidades que ofrecen el español como L2 o L3

Si analizamos la ubicación de estas universidades (Figura 2), vemos que la mitad de ellas está en Estambul, un 30% (9 universidades) en Ankara y un 5% (3 universidades) en Estambul. El resto de las universidades se encuentran en otras ciudades como Eskişehir, Bursa, Antalya, Tekirdağ, Kayseri, etc.

En la Figura 3 se expone la distribución de los niveles máximos de español como L2 o L3 impartidos en las universidades turcas. Como puede verse en esta tabla, en 17 universidades (casi en un 30 %) solo se acaba el nivel A1 y este nivel se organiza generalmente en dos semestres como A1.1 en un semestre y A1.2 en otro. Sin embargo, hay universidades que imparten este nivel en un semestre aumentando las horas de clases por semana. Entre las universidades que solo ofrecen el nivel A1 de español, figuran la Universidad Işık, la Universidad Biruni, la Universidad Beykoz, la Universidad Gelişim (todas en Estambul) o la Universidad TED, la Universidad de Çankaya (ambas en Ankara).

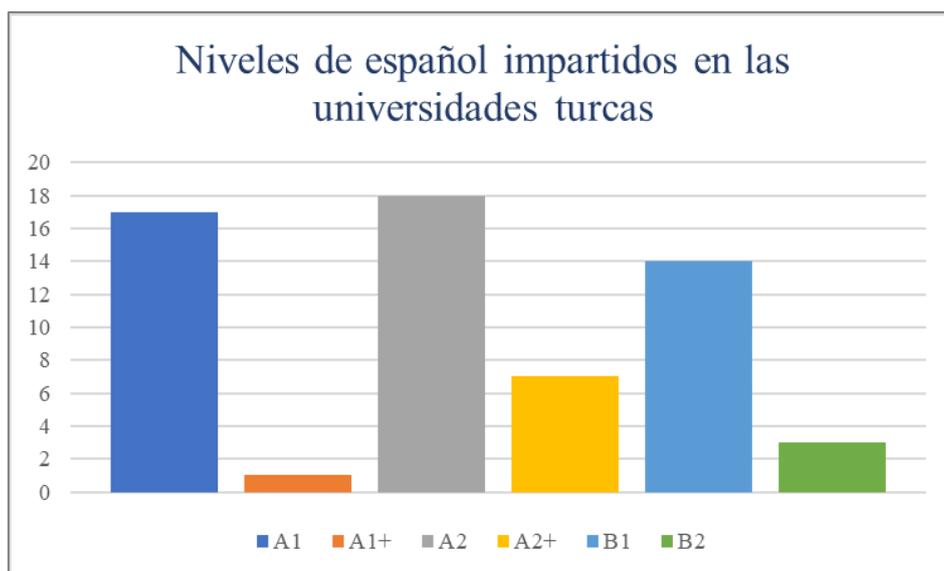


Figura 3 - La distribución de los niveles máximos de español como L2 o L3 impartidos en las universidades turcas

Otro de los niveles más ofrecidos es el A2: en 18 universidades (en un 30% del total) se llega hasta este nivel. Igual que el nivel A1, este nivel también se divide en A2.1 y A2.2 y se ofrece en uno o dos semestres. Algunas de las universidades que ofrecen clases de español hasta el nivel A2 son la Universidad de Bahçeşehir, la Universidad Sabanci o la Universidad Técnica de Yıldız en Estambul, la Universidad Cag en Mersin, etc.

El nivel B1 también se ofrece en bastantes universidades, en 14 universidades en total, y se organiza en clases de B1.1 y B1.2 que duran dos o tres semestres dependiendo de las horas de clase por semana. La Universidad del Bósforo, la Universidad Galatasaray, la Universidad Aydin de Estambul, la Universidad Yeditepe (todas en Estambul) o la Universidad Hacettepe y la Universidad TOBB en Ankara son algunas de estas universidades.

El máximo nivel de español segunda o tercera lengua extranjera, impartido en las universidades turcas, es el nivel B2 que se imparte en las Universidades Koç, Istinye y Sabahattin Zaim en Estambul. En estas universidades las clases de español del nivel A1 al B2 se organizan en 6 semestres.

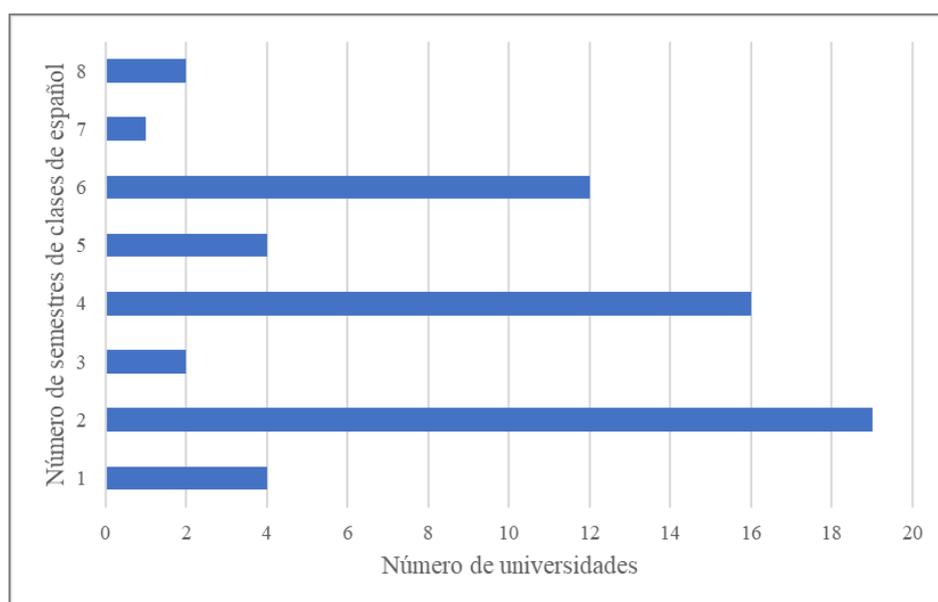


Figura 4 - Número de semestres de clases de español según universidades

En la Figura 4 se exponen el número de semestres de clases de español según universidades. Las clases de español duran más en dos universidades: la Universidad Baskent y la Universidad Hacettepe (las dos en Ankara) con ocho semestres. Esto no significa que todos los alumnos de estas universidades puedan estudiar español durante este tiempo, porque depende del plan de estudios de cada carrera. Normalmente las clases de lenguas extranjeras duran más en carreras de traducción e interpretación.

Otra universidad con un buen número de clases de español LE es la Universidad Bilkent (también en Ankara) con siete semestres de clases de español. Como se puede comprobar en la misma figura, en la mayor parte de las universidades la duración de las clases de español oscila entre dos y cuatro semestres.

En cuanto a las carreras que tienen más asignaturas de español son Logística, Comercio Internacional, Traducción e Interpretación Inglés-turco, Ruso-turco, etc., Lengua y Literatura Inglesas, Economía, Administración de Empresas, Guía Turística y Turismo.

Todos los datos presentados en este apartado muestran que la enseñanza y aprendizaje de español como LE en Turquía está bastante consolidada en diferentes contextos educativos y esta tendencia ascendente hace más importantes trabajos como este para conocer mejor la realidad de este ámbito.

2.3 Recapitulación

Este capítulo ha servido para contextualizar la presente tesis doctoral. Por un lado, hemos hablado de las investigaciones realizadas en la misma línea de investigación, el artículo en español. Dentro de estas investigaciones algunas han destacado por pertenecer a la misma línea de investigación –la adquisición del artículo en español en clase de ELE– y también, por ser muy parecidas a lo que intentamos a hacer con esta tesis doctoral. Hamu Haddu (2017), Ji (2012), Nergiz (2017), Parvizi (2012), Yang (2001), Yener Goksenli, (2017) son algunas de estas investigaciones. Por otro lado, nos hemos referido de la evolución de la enseñanza y aprendizaje del español en Turquía y hemos ofrecido un panorama de su situación actual.

En el siguiente capítulo vamos a presentar las bases teóricas de la presente tesis doctoral. La competencia gramatical y el tratamiento del artículo en algunos documentos oficiales como MCER (2002) o PCIC (2006) y el análisis contrastivo del artículo en español y en turco son algunos de los temas que vamos a tratar en el Capítulo 4.

Capítulo 3 – MARCO TEÓRICO

Este capítulo está dedicado al marco teórico sobre el cual se estructura esta tesis; en primer lugar, se presenta la competencia gramatical en documentos oficiales como MCER (2002, 2017) o PCIC (2007) y el tratamiento del artículo en estos documentos. Después, se analiza la determinación tanto en español como en turco y se hace un análisis contrastivo de la determinación en ambos idiomas. Como en el caso del capítulo segundo de esta tesis, los análisis realizados en este capítulo permiten contextualizar más adecuadamente los datos obtenidos de los análisis llevados a cabo para alcanzar los objetivos generales 1 y 2, según los cuales se pretende conocer el tratamiento del artículo en los manuales de enseñanza-aprendizaje de español LE del nivel A1 del MCER utilizados en Turquía y analizar los errores relativos al uso del artículo que cometen estudiantes universitarios turcos, aprendientes de español del nivel A1 del MCER.

3.1 La competencia gramatical

En el *Diccionario de términos clave de ELE*² la competencia gramatical se define como la capacidad que tiene una persona para producir enunciados gramaticalmente correctos, es decir, enunciados que respetan las reglas de gramática de esa lengua en sus diferentes niveles, tales como al nivel semántico, morfológico, sintáctico, etc. Además, esta competencia se considera como el conocimiento implícito que un hablante posee de su propia lengua.

El concepto de la “competencia” se definió por primera vez por Noam Chomsky (1965) dentro del marco de la gramática generativa, cuando hizo la distinción entre competencia y actuación. Según él, la competencia consiste en el conocimiento que tiene el hablante nativo de una lengua, y la actuación, en el uso real de esa lengua en situaciones concretas. Los estudios de Chomsky se centraban en la competencia y en desarrollar una teoría lingüística basada principalmente en las reglas gramaticales; al principio no le interesaba

² Se puede acceder a través de la página web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm

el uso del lenguaje ni la adquisición y enseñanza de lenguas (Cenoz Iragui, 2004). Sin embargo, más tarde, en los años 80, aceptaría la existencia de la competencia pragmática que se preocupa principalmente del uso apropiado de una lengua en distintos contextos (Chomsky, 1980).

El concepto de competencia lingüística de Chomsky recibió críticas de muchos investigadores de su época, entre los cuales aparecen Lyons (1970), Campbell y Wales (1970) y Hymes (1972), dado que no tomaba en cuenta los aspectos sociales relacionados con el uso de lengua. Como reacción al concepto de competencia de Chomsky, Hymes (1972) propuso el concepto de “competencia comunicativa” basándose en los estudios que realizó en los campos de la Sociolingüística y la Etnografía de la Comunicación. Este nuevo concepto no solo incluía las reglas gramaticales de una lengua, sino también las reglas de uso, es decir las reglas que dicen si el uso de la lengua es apropiado o no en un contexto dado (Cenoz Iragui, 2004). De este modo, por primera vez la competencia gramatical queda integrada en una competencia más amplia y global.

En el campo de la enseñanza de segundas lenguas, Canale y Swain (1980) describieron la competencia comunicativa como un conjunto de tres competencias: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Más tarde este concepto, el de la competencia comunicativa, fue revisado y modificado por Canale (1983), que le añadió una cuarta competencia, la competencia discursiva, diferenciándola de la competencia sociolingüística. Sin embargo, según Lyons (1970), en esta nueva versión, la competencia gramatical no se modificó.

Tanto en Canale y Swain (1980) como en Canale (1983) la competencia gramatical se relaciona con el dominio del código lingüístico y abarca una serie de características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Este componente de la competencia comunicativa es el que proporciona el conocimiento y la habilidad para comprender y expresar el significado literal de los enunciados en una situación comunicativa (Cenoz Iragui, 2004).

Otro modelo de la competencia comunicativa en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas es el de Bachmann (1990), según el cual la competencia en una lengua dada se compone de dos competencias principales: la competencia organizativa y la competencia pragmática. En este modelo la competencia gramatical se queda integrada en la competencia organizativa, junto con la competencia textual, y se refiere a las habilidades relacionadas con la lengua que sirven para producir y reconocer frases gramaticales correctas (Bachmann, 1980). La competencia textual, a su vez, se refiere al conocimiento de las convenciones para unir estas frases –gramaticalmente correctas– para que formen un texto. Cabe señalar que la competencia gramatical en el modelo de la competencia comunicativa de Bachmann (1990) tiene bastante aspectos comunes con la del modelo de Canale y Swain (1980).

En cuanto al modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995), incluye cinco componentes: competencia discursiva; competencia lingüística; competencia accional; competencia sociocultural y, por último, competencia estratégica. En este modelo la competencia lingüística corresponde a la competencia gramatical del modelo de Canale y Swain (1980) y el uso del término «competencia lingüística», en lugar del de «competencia gramatical», se debe al hecho de resaltar, en esta competencia, la presencia del léxico y la fonología con la gramática (Cenoz Iragui, 2004).

3.1.1 La competencia gramatical en el Marco Común Europeo (2002)

En el MCER (2002), la competencia gramatical también aparece como una subcompetencia de las competencias comunicativas de la lengua. Según el MCER (2002), las competencias comunicativas están directamente relacionadas con la lengua y ayudan al alumno a realizar sus intenciones comunicativas, junto con el uso de sus competencias generales. Estas competencias comunicativas se componen de tres: *las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas*. En la Tabla 2 se presenta el resumen de estas competencias.

<p>1. Competencias lingüísticas</p>	<p>Descripción: son todos los elementos lingüísticos que debe adquirir un alumno para poder desenvolverse en situaciones comunicativas y su capacidad de utilizar estos recursos.</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La competencia léxica • La competencia gramatical • La competencia semántica • La competencia fonológica • La competencia ortográfica • La competencia ortoépica
<p>2. Competencias sociolingüísticas</p>	<p>Descripción: son los conocimientos y las destrezas relacionadas con la dimensión social del uso de la lengua.</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales • Las normas de cortesía • Las expresiones de la sabiduría popular • Las diferencias de registro • El dialecto • El acento
<p>3. Competencias pragmáticas</p>	<p>Descripción: se refieren al conocimiento que posee el alumno de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se utilizan para funciones comunicativas y se secuencian según esquemas de interacción de transacción.</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La competencia discursiva • La competencia funcional • La competencia organizativa

Tabla 3 - Competencias comunicativas según el MCER (2002)

Como se ha expuesto en la tabla anterior, en el MCER la competencia gramatical figura como una de las competencias que forman la competencia lingüística. En este documento la gramática de una lengua se define como «un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en oraciones con significado, clasificados y relacionados entre sí» (MCER, 2002: 110). Basándose en esta descripción de la gramática, la competencia gramatical «es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases u oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)» (MCER, 2002: 110). En el MCER también se especifican una serie de parámetros y categorías utilizados para describir la organización gramatical de una lengua.

Como puede observarse en la Tabla 3, el conocimiento del artículo en español aparece en la especificación de “clases gramaticales” y su dominio forma parte de la competencia gramatical del alumno.

1. Elementos	<ul style="list-style-type: none"> • Morfemas • Raíces y afijos • Palabras
2. Categorías	<ul style="list-style-type: none"> • Número, caso, género • Concreto/abstracto, contable/incontable • Transitivo/intransitivo, voz activa/voz pasiva • Tiempo pasado/presente/futuro • Aspecto perfecto/imperfecto • Conjugaciones
3. Clases	<ul style="list-style-type: none"> • Declinaciones • Clases abiertas de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos • Clases cerradas de palabras: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos y adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones
4. Estructuras	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras compuestas y complejas • Sintagmas (nominal, verbal, etc.) • Cláusulas (principal, subordinada, coordinada) • Oraciones (simple, compuesto)
5. Procesos (descriptivos)	<ul style="list-style-type: none"> • Sustantivación • Afijación • Flexión • Transposición • Transformación • Régimen (sintáctico o semántico)
6. Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Concordancia (gramatical o ad sensum) • Valencias

Tabla 4 - Organización gramatical en el MCER (2002)

El MCER también dispone de una escala ilustrativa para la corrección gramatical organizada en sus seis niveles que se presenta a continuación, en la Tabla 4.

CORRECCIÓN GRAMATICAL	
C2	Mantiene un consciente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente, los errores son escasos apenas se notan.

B2	Buen control gramatical, todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas, generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales, olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

Tabla 5 - Escala de corrección gramatical del MCER (2002)

3.1.2 La competencia gramatical en el volumen complementario a la edición original del Marco Común Europeo (CEFR CV, 2018)

En 2018 el Consejo de Europa publicó en inglés el volumen complementario - *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*- del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación, que actualiza el MCER 2002³. La traducción al español de este nuevo volumen todavía no se ha realizado. Este nuevo volumen del MCER amplía los descriptores MCER 2002 con su nuevo nivel Pre-A1 e incluye nuevos descriptores para mediación, interacción en línea, competencia plurilingüe y pluricultural y competencias en lenguaje de señas.

El nivel Pre-A1 está incluido en la mayoría de las escalas descriptivas y representa un punto a mitad de camino hacia el Nivel A1 donde el alumno todavía no ha adquirido las competencias del nivel A1, pero se basa en un repertorio de palabras y fórmulas en la lengua que aprende.

³ Su versión en inglés y en francés se publicó en 2001.

El nuevo volumen del MCER (CEFR CV, 2018: 130) presenta las escalas descriptivas para las competencias comunicativas lingüísticas bajo tres títulos: competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística. Los aspectos descritos en estos tres títulos, igual que ocurre en el MCER (2002), siempre están entrelazados en cualquier uso del idioma. No son componentes separados de las competencias comunicativas lingüísticas y no pueden aislarse entre sí.

En la Tabla 5 se presenta un resumen de las competencias comunicativas lingüísticas descritas en el MCER (CEFR CV, 2018: 131-141).

<p>1. Competencia lingüística</p>	<p>La competencia lingüística se compone de seis escalas donde se realiza una distinción entre la dimensión y precisión/control se basa en la necesidad de tener en cuenta la complejidad del lenguaje utilizado en lugar de solo registrar errores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión general lingüística • Dimensión léxico • Corrección gramatical • Control léxico • Control fonológico • Control ortográfico
<p>2. Competencia sociolingüística</p>	<p>La competencia sociolingüística trata los asuntos relacionados específicamente con el uso del lenguaje, tales como marcadores lingüísticos de las relaciones sociales; convenciones de cortesía; registro de diferencias; y dialecto y acento. Solo tiene una escala.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación sociolingüística
<p>3. Competencia pragmática</p>	<p>La competencia pragmática se ocupa de la capacidad que tiene el alumno/usuario para usar la lengua en la (co-) construcción del texto tanto oral como escrito. Abarca los conocimientos relacionados con la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia de diseño (la capacidad de formar textos de acuerdo con esquemas interactivos y transaccionales). Se compone de seis escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad • Turnos de palabra • Desarrollo temático • Coherencia • Precisión proposicional • Fluidez oral

Tabla 6 - Las competencias comunicativas lingüísticas descritas en el MCER (CEFR, 2018)

A continuación, nos vamos a centrar en la precisión gramatical de las competencias comunicativas lingüísticas del MCER (CEFR CV, 2018) dado que abarca el objeto de estudio de esta tesis doctoral.

En el nuevo volumen del MCER (CEFR CV, 2018) la corrección gramatical se describe como se expone a continuación⁴:

[...] La corrección gramatical se refiere tanto a la capacidad del usuario/alumno para recordar expresiones "prefabricadas" correctamente como a su capacidad para concentrarse en las formas gramaticales mientras articula el pensamiento. Esto es difícil porque al formular pensamientos o realizar tareas más exigentes, el usuario/alumno tiene que dedicar la mayor parte de su capacidad de procesamiento mental a realizar la tarea. Por eso la precisión tiende a caer durante las tareas complejas. Además, la investigación en inglés, francés y alemán sugiere que la inexactitud aumenta alrededor del nivel B1 a medida que el alumno comienza a utilizar el lenguaje de forma más independiente y creativa. El hecho de que la precisión no aumenta de manera lineal se refleja en los descriptores. [...] (CEFR CV, 2018:131)

Los conceptos clave operacionalizados en la escala descriptiva de la corrección gramatical del MCER (CEFR CV, 2018:131) incluyen los siguientes:

- el control de un repertorio específico (niveles de A1 a B1)
- el predominio de errores (de B1 a B2)
- el grado de control (de B2 a C2)

En la Tabla 6, se exponen los descriptores de la corrección gramatical del MCER (CEFR CV, 2018)⁵.

⁴ La traducción es de la doctoranda.

⁵ La traducción es de la doctoranda.

CORRECCIÓN GRAMATICAL	
C2	Mantiene una alta corrección gramatical, incluso cuando la atención está ocupada de otra manera (por ejemplo, en la planificación o en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene constantemente un alto grado de corrección gramatical; los errores son raros y difíciles de detectar.
B2	Tiene buen control gramatical. Es posible que aún ocurran "deslices" ocasionales o errores no sistemáticos, así como fallos menores, pero son raros y, a menudo, pueden ser corregidos en retrospectiva.
	Muestra un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que conduzcan a malentendidos. Tiene un buen dominio de estructuras lingüísticas simples y de algunas formas gramaticales complejas, aunque tiende a utilizar estructuras complejas rígidamente con cierta inexactitud.
B1	Comunica con una corrección suficiente en contextos familiares; en general tiene buen control gramatical, aunque se nota la influencia de su lengua materna. Se producen errores, pero está claro lo que está tratando de expresar.
	Utiliza con una precisión razonable un repertorio de "rutinas" de uso frecuente y patrones asociados con situaciones bastante predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras simples correctamente, pero aún comete sistemáticamente errores básicos; por ejemplo, tiende a mezclar los tiempos verbales y se olvida de la concordancia. Sin embargo, suele estar claro lo que está tratando de decir.
A1	Muestra solo un control limitado de las estructuras sintácticas y de las formas gramaticales simples en un repertorio memorizado.
Pre-A1	Puede emplear principios muy simples de orden de las palabras en producciones breves.

Tabla 7 - Los descriptores de la corrección gramatical del MCER (CEFR CV, 2018)

Como se puede comprobar en la Tabla 4 y en la Tabla 5, no existe casi ninguna diferencia entre la corrección gramatical del MCER (2002) y la corrección gramatical del volumen complementario del MCER (CEFR CV, 2018), solo se le añade el nivel Pre-A1. Sin embargo, en el volumen complementario del MCER (CEFR CV, 2018) no está incluida la organización gramatical de una lengua (que aparecía detalladamente en su edición anterior), por esta razón, no se encuentra ninguna referencia al conocimiento del artículo como parte de la competencia gramatical.

3.1.3 El componente gramatical del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)

Como ya es sabido por todos los profesionales del campo de enseñanza de español como lengua extranjera, el Plan Curricular del Instituto Cervantes ofrece un desarrollo pormenorizado, tanto en términos de objetivos como de contenidos, de los niveles comunes de referencia (del A1 al C2) del MCER (2002).

En dicho documento, por un lado, se desarrollan los objetivos generales del alumno en sus tres dimensiones –agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo– basándose en las competencias generales del MCER (2002). Por otro lado, se lleva a cabo el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación; este aspecto se divide en cinco componentes y sus respectivos inventarios: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje.

El componente gramatical en el PCIC (2006) se divide en tres inventarios: Gramática; Pronunciación y prosodia, y Ortografía, que se corresponden con la competencia gramatical que figura entre las competencias lingüísticas en el MCER (2002) y también abarca otras como la ortográfica y la ortoépica.

El concepto de la gramática que se sustenta en el inventario “Gramática” de este documento oficial responde a una visión integradora de diferentes factores lingüísticos que en su totalidad forman la competencia comunicativa del alumno en una lengua (PCIC, 2006). Asimismo, este inventario se organiza partiendo de las unidades básicas para ir construyendo sobre ellas estructuras más complejas.

En la Tabla 7 siguiente se ofrece un resumen del desarrollo del inventario gramatical en el PCIC (2006).

1. El sustantivo	<ul style="list-style-type: none">• Clases de sustantivos• El género de los sustantivos• El número de los sustantivos
2. El adjetivo	<ul style="list-style-type: none">• Clases de adjetivos• El género del adjetivo• El número del adjetivo• Posición del adjetivo

	<ul style="list-style-type: none"> • Grados del adjetivo • Metátesis del adjetivo
3. El artículo	<ul style="list-style-type: none"> • El artículo definido • El artículo indefinido • Ausencia de determinación: los nombres escuetos
4. Los demostrativos	
5. Los posesivos	
6. Los cuantificadores	<ul style="list-style-type: none"> • Los demostrativos • Los posesivos • Los cuantificadores
7. El pronombre	<ul style="list-style-type: none"> • El pronombre personal • Los relativos • Los interrogativos • Los exclamativos
8. El adverbio y las locuciones adverbiales	<ul style="list-style-type: none"> • Adverbios en -mente • Adverbios nucleares o de predicado • Adverbios externos al dictum • Adverbios del modus • Adverbios conjuntivos • Focalizadores • Intensificadores • Adverbios relativos e interrogativos • Locuciones adverbiales
9. El verbo	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempos verbales de indicativo • Tiempos verbales de subjuntivo • El imperativo • Formas no personales del verbo
10. El sintagma nominal	<ul style="list-style-type: none"> • El núcleo • Complementos y modificadores • Concordancia interna al SN • Concordancia del SN con el verbo
11. El sintagma adjetival	<ul style="list-style-type: none"> • El núcleo • Complementos y modificadores
12. El sintagma verbal	<ul style="list-style-type: none"> • El núcleo • Complementos
13. La oración simple	<ul style="list-style-type: none"> • Concordancia • Orden de los constituyentes • Tipos de oraciones simples
14. Oraciones compuestas por coordinación	<ul style="list-style-type: none"> • Copulativas • Disyuntivas • Adversativas • Distributivas
15. Oraciones compuestas por subordinación	<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones subordinadas sustantivas • Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo • Oraciones subordinadas adverbiales

Tabla 8 El inventario gramatical en el PCIC (2006)

Como puede observarse en la tabla anterior, en el PCIC (2006) el artículo en español aparece en el inventario de la Gramática y, además, se realiza una descripción detallada de los conocimientos necesarios en cada nivel de lengua del MCER (2002). A continuación, se trata este aspecto de la competencia gramatical.

3.1.3.1 El tratamiento del artículo en el PCIC (2006)

El tratamiento del artículo en el PCIC (2006), tal como ocurre en todo el inventario de la *Gramática*, se desarrolla en los seis niveles de referencia. A continuación, se presenta este tratamiento por niveles.

Artículo definido	Artículo indefinido
<p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> Paradigma regular: <i>el, la, los, las</i> Formas contractas: <i>al, del</i> 	<p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> Paradigma regular: <i>un, una, unos, unas</i>
	<p>Valores/significado:</p> <ul style="list-style-type: none"> Significado básico: indefinición Primera mención (referentes nuevos) <i>Tengo un libro.</i>
<p>Distribución sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas al tipo de sustantivo Ausencia con nombre propio de persona: regla general Restricciones por la presencia de otros determinantes: <ul style="list-style-type: none"> Primera posición del SN: <i>la otra chica / *otra la chica</i> Imposibilidad de aparición de posesivos y demostrativos prenominales <i>*el este libro / *la mi hermana</i> Restricciones por la posición sintáctica: <ul style="list-style-type: none"> Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo <i>gustar</i> <i>Me gusta la paella.</i> Incompatibilidad general con el verbo <i>haber</i> <i>*Ahí hay la mesa.</i> Compatibilidad con el verbo <i>estar</i> <i>Aquí está la mesa.</i> Incompatibilidad con el verbo <i>saber</i> <i>Sabe * el ruso / *la filosofía.</i> 	<p>Distribución sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas al tipo de sustantivo: <ul style="list-style-type: none"> Incompatibilidad general con los nombres propios <i>*un Javier, *una España, *unos Correos</i> Restricciones debidas a otros componentes del SN: <ul style="list-style-type: none"> Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos <i>*este un amigo, *un otro amigo</i>
Ausencia de determinación: los nombres escuetos	
<ul style="list-style-type: none"> Incompatibilidad con el verbo <i>gustar</i>. 	

**Me gusta paella.*

- Compatibilidad general con el verbo *haber* impersonal.
Hay árboles en la plaza. No hay leche en la nevera.

Tabla 9 - El tratamiento del artículo en el nivel A1 (PCIC. 2006)

Artículo definido	Artículo indefinido
<p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “El” delante de vocal “a-” tónica <i>el aula / las aulas</i> 	<p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Un” delante de vocal “a-” tónica <i>un aula / unas aulas; una amplia aula; toda un aula</i>
<p>Valores/significado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso anafórico: Segunda mención <i>El curso es interesante.</i> • Uso déictico basado en la situación extralingüística <i>¿Puedes cerrar la puerta, por favor?</i> • Posesión inalineable <i>Me duele la cabeza.</i> • Valor genérico <i>Leo el periódico.</i> • Valor sustantivador: Elipsis nominal <i>Compra el nuevo.</i> 	<p>Valores/significado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significado básico: indefinición Imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos <i>¿Me das una hoja?</i> • Anafórico sin correferencia estricta <ul style="list-style-type: none"> - Relación anafórica de identidad de sentido. <i>Voy a una clase de español y luego a una de francés.</i> - Relación anafórica asociativa <i>En la clase hace frío, una ventana está rota.</i> - Posesión inalineable <i>Me duele un dedo.</i> • Valor aproximativo <i>unos 50 euros</i> • Valor sustantivador. Uso básico <i>Compra una nueva.</i>
<p>Distribución sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restricciones debidas al tipo de sustantivo <ul style="list-style-type: none"> - Obligatorio en sustantivos que expresan actividades de ocio <i>Juego al tenis.</i> • Restricciones por la presencia de otros determinantes: <ul style="list-style-type: none"> • Detrás de <i>todo/a/os/as</i> <i>todos los libros / *los todos libros</i> • Compatibilidad con cuantificadores numerales <i>los dos amigos</i> • Restricciones por la presencia de definidos modificadores: <ul style="list-style-type: none"> - Incompatibilidad con modificadores de gradación <i>*la película muy buena</i> • Restricciones por la posición sintáctica: 	<p>Distribución sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restricciones debidas al tipo de sustantivo <ul style="list-style-type: none"> - Incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas <i>*una madre de Juan</i> • Restricciones por la posición o función sintáctica <ul style="list-style-type: none"> - Atributo con nombres de profesión, función, clase, nacionalidad o creencia sin artículo <i>Es profesora de español.</i> - Atributo clasificador <i>Es un amigo.</i> - Obligatorio con <i>hay</i>

<ul style="list-style-type: none"> - Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con verbos del tipo <i>apetecer, encantar...</i> <i>Me encanta la paella.</i> - Incompatibilidad con estructuras posesivas y complementos de medida, sin modificar restrictivo <i>* Tiene el perro. / Tiene el perro de Juan.</i> 	
Ausencia de determinación: los nombres escuetos	
<ul style="list-style-type: none"> • En singular con nombres no contables y en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica <i>Bebe agua. / Escribe cartas.</i> • Incompatibilidad con predicados que exigen un sujeto delimitado, como <i>encantar</i>. <i>*Le encanta cine.</i> • Restricciones en la aparición de nombres contables en singular. Con el verbo <i>tener</i> cuando corresponden a un cierto estereotipo social. <i>Tiene casa. / *Tiene palacio.</i> <i>Tiene perro. / *Tiene serpiente.</i> 	

Tabla 10 - El tratamiento del artículo en el nivel A2 (PCIC. 2006)

Artículo definido	Artículo indefinido
<p>Valores/significado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso anafórico <ul style="list-style-type: none"> - Asociativo <i>Cogió un libro y miró el índice.</i> - Segunda mención de carácter discursivo. <i>Viajaremos a Marruecos. El viaje será en barco.</i> • Usos endofóricos o de primera mención, con modificadores restrictivos. <i>Dibujó una cara. / Dibujó la cara de un niño.</i> 	<p>Valores/significado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significado básico: indefinitud No valor anafórico (referencia disjunta) <i>Me regaló un disco de ópera sabiendo que no me gusta la ópera y este año me vuelve a regalar un disco de ópera. / Me regaló el disco de ópera sabiendo que no me gusta la ópera y este año me vuelve a regalar el disco de ópera [el mismo disco].</i>
<p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restricciones debido al sustantivo <ul style="list-style-type: none"> - Obligatorio con apellidos para designar familias y en accidentes geográficos - Topónimos que pueden llevar artículo • Restricciones por la presencia de otros determinantes <ul style="list-style-type: none"> - Coaparición con posesivo postnominal <i>la amiga mía</i> - Compatibilidad con otro y demás <i>los otros compañeros</i> • Restricciones por la presencia de definidos modificadores 	<p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restricciones debidas al tipo de sustantivo <ul style="list-style-type: none"> - Incompatibilidad con nombres no contables (recategorización por elisión del nombre) <i>un café (=una taza de café)</i> • Restricciones debidas a otros componentes delSN <ul style="list-style-type: none"> - Incompatibilidad con los cuantificadores universales <i>cada y cualquiera</i> <i>*cada un amigo</i>

<ul style="list-style-type: none"> - Incompatibilidad con oraciones de infinitivo. <i>*Tengo la cosa que decirte.</i> • (Hispanoamérica) Tendencia a usar el artículo con casa con valor posesivo. <i>Vamos a casa [España]. / Vamos a la casa [Hispanoamérica].</i> 	
Ausencia de determinación: los nombres escuetos	
<ul style="list-style-type: none"> • Combinatoria sintáctica <ul style="list-style-type: none"> - Restricciones: imposibilidad de ser sujeto preverbal. <i>Niños juega en el patio (incorrecto)./En el patio juegan niños (correcto).</i> • Imposibilidad de interpretación genérica. <i>*Gatos son inteligentes.</i> • Como complemento de otro sustantivo para formar compuestos sintagmáticos <i>silla de ruedas, profesor de universidad, lápiz de labios, libro de reclamaciones</i> 	

Tabla 11 - El tratamiento del artículo en el nivel B1 (PCIC. 2006)

Artículo definido	Artículo indefinido
<p>Valores/significado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor genérico. Alternancia con el indefinido <i>El bolígrafo se usa para escribir. / Un bolígrafo se usa para escribir.</i> • Valor sustantivador <ul style="list-style-type: none"> - El neutro con <i>lo</i> con adjetivo, con preposición <i>de</i> <i>lo interesante, lo mejor, lo peor, lo de ayer</i> • Sustantivación de otras categorías <i>No comprendo el porqué de tu decisión. No sabemos el cuándo ni el dónde.</i> 	<p>Valores/significado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor genérico. Alternancia con el indefinido • Sujeto general o abstracto, con verbo en presente genérico y sin acotación temporal. <i>*Un bolígrafo no se usaba hace cincuenta años. / El bolígrafo no se usaba hace cincuenta años.</i> <i>*Un bolígrafo se usa desde hace cincuenta años. / El bolígrafo se usa desde hace cincuenta años.</i> • Valor sustantivador <ul style="list-style-type: none"> - Delante de preposición relativa con verbo conjugado <i>uno que sea de otro país</i> • Anáforico sin correferencia estricta Relación anafórica, seguido de modificadores restrictivos <i>Juan aprobó. No lo esperaba de un chico que estudia tan poco.</i>
<p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restricciones debidas al tipo de sustantivo <ul style="list-style-type: none"> - Obligatorio en nombres propios de individuos o realidades únicas. 	<p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restricciones debidas al sustantivo <ul style="list-style-type: none"> - Incompatibilidad con nombres no contables <i>*un agua / un agua muy clara</i> • Restricciones debidas a otros componentes del SN <ul style="list-style-type: none"> - Compatibilidad en singular con nombres de entidades únicas o con

	<p>nombres no contables si tienen modificador restrictivo. Posibilidad de elisión con valor enfático <i>Hacía un calor horrible, brillaba un sol espléndido.</i> <i>¡Hacía un calor...!, ¡Brillaba un sol...!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Incompatibilidad con construcciones “el N de SN definido” con significado predicativo <i>*un problema de la contaminación/ Un problema de la contaminación es que puede causar daños a la salud.</i> - Dificultad de aparición con nombres eventivos con complementos argumentales (exigidos por el verbo del que proceden) <i>*un descubrimiento del culpable</i> • Restricciones por la posición o función sintáctica <ul style="list-style-type: none"> - Atributo con valor enfático y nombre metafórico <i>Luis es un lince / un Adonis.</i>
Ausencia de determinación: los nombres escuetos	
<ul style="list-style-type: none"> • Combinatorio sintáctica Sujeto preverbal cuando aparecen con un adjetivo prenominal o coordinados <i>Fuertes tempestades asolaron la comarca.</i> <i>Agua y vino se combinan mal.</i> • Con <i>alguno</i> y <i>ninguno</i> pospuestos <i>No tiene pudor alguno / ninguno.</i> • Con verbos semiauxiliares (hacer, tener, dar, poner...) para formar predicados complejos <i>hacer noche, tener lugar, dar clase, dar besos, poner fecha</i> • Restricciones en la aparición de nombres contables en singular Nombres de profesiones <i>Se necesita camarero.</i> 	

Tabla 12 - El tratamiento del artículo en el nivel B2 (PCIC. 2006)

Artículo definido	Artículo indefinido
<p>Valores/significado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor enfático: <ul style="list-style-type: none"> - Con preposición relativa <i>La cara que puso.</i> - Con el neutro <i>lo</i> <i>Lo mal que cantó.</i> • Valor sustantivador <ul style="list-style-type: none"> - El neutro <i>lo</i>: con adverbios con complementos <i>lo antes que puedas</i> - Con infinitivo. Opcional cuando se sobreentiende el sustantivo <i>hecho</i>. 	<p>Valores/significado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor enfático, con significado consecutivo <i>Tiene una cara que es de impresión.</i>

<p>Presencia obligada ante infinitivos sustantivos <i>el ser de otro país/ser de otro país</i> <i>*florecer de las plantas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Delante de la preposición con verbo conjugado. Opcional ante subordinada sustantiva, cuando se sobreentiende el sustantivo <i>hecho</i>. Presencia obligada ante oración de relativo. <i>Me preocupa el que no me lo haya dicho todavía.</i> <i>El que sea listo lo conseguirá.</i> 	
<p>Distribución sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restricciones por presencia de otros determinantes <ul style="list-style-type: none"> - Compatibilidad con cuantificadores poco, mucho con un modificador restrictivo <i>*Va con los pocos amigos. / Va a con los pocos amigos que tiene.</i> • Restricciones por la posición sintáctica. <ul style="list-style-type: none"> - Casos especiales de compatibilidad con <i>hay</i>, acompañado de modificador restrictivo <i>En esta clase hay el lío de siempre [datos conocidos].</i> 	<p>Distribución sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restricciones debidas al tipo de sustantivo <ul style="list-style-type: none"> - Compatibilidad con el nombre propio <i>Un Buñuel solo puede aparecer una vez. [valor prototípico o modélico].</i> <i>Escuchamos a un Carreras pletórico [identificación mediante modificador valorativo].</i> <i>Tiene un Picasso en su casa [reategorización a nombre común].</i> <i>Vino un tal José Durán [precedido de tal].</i> • Restricciones debidas a otros componentes del SN <ul style="list-style-type: none"> - Compatibilidad con construcciones de <i>un N de SN</i> sin artículo, con valor enfático <i>un encanto de persona</i> • Restricciones por la posición o función sintáctica <ul style="list-style-type: none"> - Incompatibilidad de sujeto indefinido de interpretación inespecífica con un predicado estativo o de propiedades <i>*Un gato es cruce de siamés y gato común.</i> - Dislocación a la izquierda <i>Una cámara, mejor que sea digital.</i>
Ausencia de determinación: nombres escuetos	
<ul style="list-style-type: none"> • Como complementos predictivos, con verbos como <i>nombrar, declarar</i> <i>La nombraron embajadora.</i> • Incompatibilidad con predicados que exigen delimitación: <i>comerse, beberse, adorar, probar</i> <i>*Luis se comió bistec./ Luis comió bistec.</i> • Predicados de la preposición <i>en</i>, para expresarse medio o modo <i>Ir en tren (medio) /ir en el tren (localización)</i> <i>jugar en campo contrario [modo] / jugar en el campo contrario [localización]</i> • Predicados de las preposiciones <i>con y a</i> 	

cortar el pelo a navaja, escribir a mano, escribir con bolígrafo

- En aposiciones adscriptivas
Valencia, tierra de naranjos (adscriptiva) /*Madrid, la capital de España* (identificativa)

Tabla 13 - El tratamiento del artículo en el nivel C1 (PCIC. 2006)

Artículo definido	Artículo indefinido
<ul style="list-style-type: none"> • Valor enfático <ul style="list-style-type: none"> - Valor de grado máximo <i>No es una película, es la película.</i> - Seguido de preposición de, con valor cuantitativo <i>¡La de disparates dijo!</i> • Valor sustantivador <ul style="list-style-type: none"> - En construcciones de SN atributivo <i>el inepto de tu hermano, , la buena de María</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Valor enfático <ul style="list-style-type: none"> - Acompañado o no de refuerzos <i>Es un médico./Es todo un médico/Es un señor médico./Es un médico, médico.</i> - Con una de+sustantivo (se sobrentiende de cantidad) <i>Tengo una de libros viejos.</i> • Valor sustantivador <ul style="list-style-type: none"> - Delante de infinitivo con complementos modificadores (a menudo con valor estilístico) <i>un despertar sin sosiego</i> - Metátesis plenas <i>un ir y venir</i> - Sustantivación de otras categorías (valor más estilístico) <i>un porqué</i>
<p>Distribución sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restricciones debidas al tipo de sustantivo <ul style="list-style-type: none"> - Nombres de pila, apellidos, apodosos y seudónimos con artículo - Topónimos con artículo • Restricciones por la presencia de otros determinantes <ul style="list-style-type: none"> - Coaparición con demostrativo postnominal <i>los chicos estos</i> 	<p>Distribución sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restricciones debidas a otros componentes del SN En combinación con todo en singular y con valor enfático <i>todo un hombre</i>
Ausencia de determinación: nombres escuetos	
<ul style="list-style-type: none"> • Combinatoria sintáctica Sujeto preverbal cuando reciben acento contrastivo o enfático <i>Oro es lo que necesito.</i> • En titulares de presa <i>Alcalde desobedece una sentencia.</i> Con participio <i>Ministro implicado en fraude.</i> • En refranes y proverbios <i>Casa con dos puertas mala es de guardar.</i> <i>Secreto entre tres ya no lo es.</i> • Precedidos de la preposición <i>en</i> <ul style="list-style-type: none"> - Para expresar situación: <i>presidio, presión, cubierta</i> 	

- Está en prisión* (=está preso: situación). / *Está en la prisión* (localización).
– Sustantivos que denotan partes o servicios. Alternancia con artículo definido
Está en (la) conserjería.
Lo dejé en (la) recepción.

Tabla 14 - El tratamiento del artículo en el nivel C2 (PCIC. 2006)

Como se presenta en las Tablas entre 9 y 14, el PCIC (2006) tiene un tratamiento gradual del artículo (definido, indefinido y su ausencia) en español en los diferentes niveles de lengua. Sin embargo, a veces corre peligro de que esta nivelación no concuerde con la realidad del aula, con los materiales de ELE ni con la necesidad de comunicación del alumno. Por ejemplo, según el PCIC (2006), el alumno debe esperar el nivel A2⁶ para hablar de profesión o de nacionalidad de manera correcta, ya que la omisión del artículo para hablar de profesiones o nacionalidades se enseña en el nivel A2 según el PCIC (2006).

Basándonos en esta realidad, algunos descriptores del nivel A2 del PCIC (2006) cuyo uso es muy frecuente en cursos de A1 también se han incluido en el marco teórico de este trabajo de investigación. A continuación, desde nuestro punto de vista, exponemos un resumen de los conocimientos del artículo necesarios para un alumno de ELE del nivel A1; en las investigaciones que realizaremos vamos a partir de estos conocimientos y los resultados nos van a mostrar si realmente estos corresponden al nivel A1 del MCER (2002, 2018):

- El paradigma regular del artículo definido e indefinido y las formas contractas (del nivel A1 del PCIC (2006))
- Significado básico de los artículos: primera mención con el artículo indefinido (A1) y la segunda mención con el artículo definido (A2).
- Ausencia del artículo definido e indefinido con nombres de personas y con la presencia de otros determinantes (A1), excepto el artículo definido detrás de *todo/a/os/as*, por ejemplo, *todos los libros* (A2).
- Uso obligatorio del artículo definido con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo *gustar* (A1).

⁶ La superación de este nivel supone como mínimo 60 horas de clase en los cursos de español del Instituto Cervantes. Por otro lado, el grupo meta de esta tesis doctoral estudia más de 100 horas de clase de español para superar el nivel A1 en esta lengua.

- Compatibilidad del artículo definido con el verbo *estar* e incompatibilidad con los verbos *haber* y *saber* (A1).
- Compatibilidad del artículo indefinido con el verbo *haber* e incompatibilidad con el verbo *estar* (A1).
- Ausencia del artículo con el verbo *haber* impersonal (A1).
- Restricciones por la posición o la función sintáctica, por ejemplo, obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo *gustar* (A1) y obligatorio con verbos del tipo *apetecer*, *encantar* (A2).
- Ausencia del artículo, atributo con nombres de profesión o nacionalidad. *Es profesora de español* (A2).
- El valor genérico del artículo definido en construcciones como *leer el periódico*, *ver la televisión*, *tocar el piano* (A2).
- Uso obligatorio del artículo definido en sustantivos que expresan actividades de ocio, por ejemplo, *jugar al tenis* (A2).

3.2 La determinación y el artículo en español

El artículo pertenece a la categoría gramatical conocida como determinantes que son palabras de naturaleza gramatical utilizadas típicamente en posición prenominal dentro del Sintagma Nominal (SN) (Morimoto, 2011:9). En español, las posiciones de los determinantes son más libres: en la organización interna del SN, pueden ocupar posiciones postnominales y pueden situarse entre el primer determinante y el nombre (Leonetti, 2016: 533).

Los determinantes forman clases cerradas e integran un número limitado de elementos, especialmente en los posesivos (*mi libro*), demostrativos (*este libro*) y los indefinidos (*un libro*) (Leonetti, 1999) y son necesarios para que un nombre común (*papel*, *muchacho*, *mesa*) adquiera una capacidad referencial (Leonetti, 2016, Morimoto, 2011).

Según Leonetti (1997: 189), el artículo sirve para “restringir y definir la referencia de los sintagmas nominales y las entidades a las que los hablantes aluden por medio de tales expresiones”. En español se encuentran dos tipos de artículos: el “artículo definido” y el

“artículo indefinido”. Como el resto de los determinantes, el artículo también concuerda obligatoriamente en número y en género con el sustantivo. En la tabla siguiente se presenta el paradigma regular de los artículos definido e indefinido en español.

	Artículo definido		Artículo indefinido	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Masculino	El	Los	Un	Unos
Femenino	La	Las	Una	Unas

Tabla 15 – El paradigma del artículo en español

3.2.1 El artículo indefinido

En español el artículo indefinido se usa principalmente cuando se indica un nombre o un objeto “no específico o no conocido” por el hablante y, por otro lado, también se usa con sentido numérico.

- UN → Un chico → Alberto es un chico muy inteligente. (con sentido no conocido/ específico)
Sólo tengo un bolígrafo. (con sentido numérico)
- UNA → Una chica → Laura es una chica habladora. (con sentido no conocido/ específico)
¿Tienes una hermana? O ¿Tienes dos? (con sentido numérico)
- UNOS → Unos chicos → En mi clase hay unos chicos trabajadores.
- UNAS → Unas chicas → En mi clase hay unas chicas muy altas.

A continuación, se presentan algunas cuestiones relacionadas con el uso del artículo indefinido en español que corresponden mayormente al nivel A1 del PCIC (2006); sin

embargo, aparecen también algunos usos del nivel A2 justo por las razones expuestas en el apartado 3.1.3.1 de este trabajo.

1. Su significado básico es la primera mención con referentes nuevos y sirve para introducir un objeto, un lugar, una persona, etc. por primera vez. Antes, este objeto, lugar, persona es desconocido para nuestro interlocutor o para nosotros también.
 - *Tengo **una** nueva amiga española.*
 - *¡Mira! Hay **un** gato negro en la puerta.*

2. Tiene restricciones debidas al tipo de sustantivo. Es incompatible con los nombres propios de personas, países, entidades únicas, etc.
 - *~~un~~ Alberto*
 - *~~una~~ Turquía*
 - *~~un~~ padre de Elisa*

3. Tiene restricciones debidas a otros componentes del SN. Es incompatible con demostrativos, numerales e indefinidos.
 - *~~un~~ otro coche*
 - *esta ~~una~~ chica*

4. En plural expresa un valor aproximado.
 - *¿Cuánto cuesta **una** barra de pan en España?*
 - ***Unos** dos euros, creo.*
 - *Hay **unos** parques grandes en mi barrio.*

5. Tiene restricciones por la posición o la función sintáctica: Atributo con nombres de profesión o nacionalidad aparecen sin artículo.
 - *El padre de Juan es \emptyset médico de cabecera.*

6. Es compatible con el verbo haber.
 - *¿Hay **una** parada de bus por aquí cerca?*

7. Es incompatible con el verbo estar.
 - ~~Una~~ parada de taxi está cerca de mi casa.

8. Es compatible con el verbo ser + profesión/nacionalidad + adjetivos cuando hacemos identificación.
 - Isabel Coixet es **una** directora de cine española.

3.2.2 El artículo definido

El artículo definido se usa cuando se indica “algo conocido que se identifica”. Según Leonetti (1999: 789), el significado del artículo definido “contiene una información gramatical que sirve para restringir la construcción de una interpretación adecuada por parte del receptor.” Los artículos determinados son los siguientes:

- EL → El coche → El coche de Rafael es negro.
- LA → La casa → La casa de María es grande.
- LOS → Los turcos → Los turcos son hospitalarios.
- LAS → Las habitaciones → Las habitaciones del hotel son cómodas.

El uso del artículo definido es más extenso, en comparación con el artículo indefinido. A continuación, se exponen algunas cuestiones relacionadas con el uso del artículo definido en español que corresponden mayormente al nivel A1 del PCIC (2006); sin embargo, aparecen también algunos usos del nivel A2 justo por las razones expuestas en el apartado 3.1.3.1 de este trabajo.

1. Tiene formas contractas cuando preceden por las preposiciones *a* y *de*.
 - Voy **al** cine todos los fines de semana. *a+el* → al
 - Mi padre sale **del** trabajo a las 19h. *de+el* → del

2. Tiene uso anafórico (segunda mención), sirve para hablar de un objeto, un lugar, una persona, etc. que ya se ha mencionado antes o del que ya sabemos o conocemos su existencia.

- *La novela es muy buena.*
3. Es incompatible con los nombres propios de personas.
 - *el Alberto*
 4. No aparece con posesivos y demostrativos pronominales.
 - *el este coche*
 - *la mi hermana*
 5. Tiene restricciones debidas a otros componentes del SN. Es incompatible con demostrativos, numerales e indefinidos.
 - *un otro coche*
 - *esta-una-chica*
 6. Tiene restricciones por la presencia de otros determinantes, siempre aparece en la primera posición del SN.
 - *el otro profesor*
 - *otro-el profesor*
 7. Su uso es obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo *gustar*.
 - *Me gustan mucho los gatos.*
 8. Presenta una incompatibilidad general con el verbo *haber*.
 - *Hay la farmacia en mi barrio.*
 9. Es compatible con el verbo *estar*.
 - *La farmacia está enfrente del supermercado.*
 10. Es incompatible con el verbo *saber*.
 - *El alumno sabe el español.*

11. Sirve para informar sobre la hora, los días y partes del día.
 - *Los supermercados abren a **las** 9h en Turquía.*
 - ***Los** sábados no trabajo. (en plural tiene valor de todos: *trabajo todos los sábados.*)*
 - ***El** sábado voy al dentista (en singular significa *este: este sábado voy al dentista.*)*

12. Su uso es obligatorio cuando los nombres comunes son el sujeto de la frase.
 - ***Los** tiburones son animales peligrosos.*

13. Es obligatorio con el verbo *jugar* dentro de la categoría deportes.
 - *Me gusta jugar **al** fútbol.*

14. Es obligatorio con el verbo *tocar* y con el concepto general instrumento.
 - *Jaime toca **la** guitarra.*

3.3 La lengua turca y el artículo

El turco es una de las lenguas que pertenece a la familia altaica. Sufrió posteriormente la influencia del persa y del árabe. Con la desintegración del Imperio Otomano a principios del siglo XX, gracias a Mustafa Kemal Atatürk, fundador de la República Turca⁷, se hizo la reforma del alfabeto el 1 de noviembre de 1926. El alfabeto latino fue adoptado e impuesto en lugar del alfabeto árabe. La idea del movimiento era modernizar la lengua turca, incorporar el nuevo sistema de escritura y, con esta renovación, acercarse al Occidente civilizado. Hoy en día, con la inmigración a países como Alemania, Francia, Bélgica, Países Bajos, Bulgaria, Suiza, etc. a partir de los años 60 del siglo XX, más de 250 millones de personas hablan el turco moderno.

Actualmente, el lenguaje oral y escrito de las lenguas túrquicas se agrupa por varias ramas en países como Azerbaiyán, Turkmenistán, Uzbekistán, Kazajstán, Kirguizistán, Países Balcánicos, Rusia, Irán, Irak, Afganistán. Según el centro de la investigación del

⁷ La República Turca fue proclamada el 19 de octubre de 1923.

*Ethnologue: Languages of the World*⁸ en el año 2021, el turco se ha clasificado como la décimosexta lengua entre los 200 idiomas más hablados.

El idioma turco comparte un amplio vocabulario con otras lenguas túrquicas; tienen características comunes como la armonía vocálica, la aglutinación y la ramificación lingüística. Pero en turco no hay género, es decir, un sustantivo o adjetivo es masculino y femenino al mismo tiempo. Una sola palabra significa <él y ella>; mientras que en español los sustantivos y adjetivos, en la mayoría de los casos, tienen ambas formas:

Öğretmen → profesor (m), profesora (f)

İyi → bueno (m), buena (f)

Como se acaba de mencionar en líneas anteriores, el turco pertenece al grupo de las lenguas aglutinantes. Según los tipólogos, en las lenguas aglutinantes el orden básico de palabras se entiende como el orden del sujeto (S), el objeto (O) y el verbo (V) en una oración declarativa típica.

Por ejemplo: Can bir elma yiyor.



En las lenguas fusionantes, como el español, es difícil de clasificar el orden de palabras, debido al hecho de que se aceptan muchas combinaciones de verbo, objeto y sujeto como posibilidades correctas. Hernando Cuadrado (2005: 175) afirma que:

[...] En español, la lengua románica que mayor libertad sintáctica posee, la claridad de las desinencias permite un amplio número de combinaciones dentro de los límites impuestos por el sistema. Aunque en la modalidad escrita no resulta extraña la ordenación lógica, en la oral se percibe una acusada tendencia a la tematización o topicalización al anteponerse el elemento que se considera más destacable.

⁸ Para más información, véase <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>.

No obstante, en español, el orden básico o predominante que se acepta es el de Sujeto (S)+ Verbo (V) + Objeto(O). Entonces la misma frase sería en español como:

Por ejemplo: Alberto está comiendo una manzana.



A continuación, se presentan dos textos idénticos: uno en español y otro en turco:

Yo vivo en un barrio muy popular. Mi casa está en el centro del barrio. Por eso, no necesitamos coche, siempre monto en bicicleta. Cerca de mi casa hay una escuela que se llama Mustafa Kemal. La escuela tiene un jardín grande. Me gusta mucho jugar al fútbol en el jardín de la escuela.

Ben popüler bir mahallede yaşıyorum. Evim mahallenin merkezinde. Bu sebeple arabaya ihtiyaç duymuyoruz, her zaman bisiklete biniyorum. Evimin yakınında Mustafa Kemal adında bir okul vardır. Okulun büyük bir bahçesi vardır. Okulun bahçesinde futbol oynamayı çok severim.

Si hacemos un análisis estructural de estos dos textos, lo primero que llama la atención es el orden de las frases y el uso de los artículos. Veámoslo con más detalle.

En primer lugar, en español después del sujeto se coloca un verbo conjugado: “**Yo vivo** en un barrio muy popular”; en turco, al igual que en español, la frase empieza con el sujeto, pero el verbo siempre se debe colocar al final de la frase: **Ben** popüler bir mahallede **yaşıyorum**.

En cuanto al uso de los artículos, podemos comparar las siguientes frases:

“Yo vivo en **un** barrio muy popular”

“Popüler **bir** mahallede yaşıyorum.”

“Cerca de mi casa hay **una** escuela que se llama Mustafa Kemal”

“Evimin yakınında Mustafa Kemal adında **bir** okul vardır.”

“La escuela tiene **un** jardín grande.”

En esta frase el artículo indefinido se usa en el sentido indefinido, <un chico> o <bir çocuk> es decir, el oyente lo escucha por primera vez.

Sin embargo, en la siguiente frase, <Bir>, con sentido general, se comprende como el artículo como número.

Ejemplo: Hay **un estudiante** en la clase. – Sınıfta **bir öğrenci** var.

- <Unos, unas>, el artículo indefinido en plural, en turco se interpreta como <<bazı, birkaç>>, en el sentido de <algunos/as> o <pocos/as>

Ejemplo: Sınıfta İspanyolca konuşan **birkaç çocuk / bazı çocuklar** var.

En mi clase hay **unos chicos** que hablan español.

- En turco, sólo hay una forma para hacer el sustantivo en plural y no hay excepciones para la pluralización: el sufijo <-ler, -lar> se añade al final del sustantivo. Si la última vocal es a, ı, o, u se usa <-lar> ; si es e, i, ö, ü entonces se usa <-ler>

Ejemplo: Bazı **çocuklar** → Unos chicos

Bazı öğrenci**ler** → Unos/Unas estudiantes

- Cuando usamos el artículo <unos, unas> en el sentido de <birkaç>, es decir, cuando nos referimos al número del sustantivo, el sustantivo no se hace plural, se usa con el sustantivo singular:

Ejemplo: Birkaç kedi**ler**

Birkaç kedi (correcto) – Unos gatos

- En la lengua turca no existe una forma correspondiente al artículo definido. Nosotros entendemos, a partir del contexto, dónde tiene lugar el artículo:

Ejemplo: Araba pahalı – *El coche* es caro.

- Sin embargo, el turco posee una armonía vocalica, es decir, se añade un sufijo (-ı, -i, -u, -ü) al sustantivo para dar el sentido del artículo definido. En este tipo de frases, el sustantivo es el Objeto directo. El sufijo se transforma en función de la última vocal del sustantivo si el sustantivo termina en consonante:

Ejemplo: **Topu** (Top-u) satın aldım. – He comprado **la pelota**.

Kalemi (Kalem-i) satın aldım. – He comprado ***el lápiz***.

- Si el sustantivo termina en vocal, el sufijo se combina con fonemas de vinculación.

Kutuyu (Kutu-y-u) açtım. – He abierto ***la caja***.

Halıyı (Halı-y-ı) temizledim. – He limpiado ***la alfombra***.

- Como no existe el artículo definido en turco, sólo se añade <-ler, -lar> al sustantivo. Si el sustantivo no es una persona, sino un objeto, un animal, un concepto abstracto, el verbo se usa en la forma singular:

Ejemplo: Arabalar pahalı~~lar~~.

Arabalar pahalı. – *Los coches son caros.*

3.5 Recapitulación

En este capítulo hemos definido, por un lado, los componentes de la competencia gramatical que tiene un alumno de una lengua extranjera en general y el lugar que ocupa el conocimiento del artículo en español en esta competencia para un alumno de ELE. Por ello, hemos expuesto el conocimiento del artículo que debe adquirir este alumno en cada nivel de lengua basándonos en el PCIC (2006), prestando especial atención al nivel A1 que es objeto de estudio de esta tesis doctoral. Después, hemos realizado un análisis contrastivo entre el uso del artículo en la lengua española y en la lengua turca, y hemos expuesto algunos mecanismos que tiene la lengua turca para asignar el significado que se da al artículo determinado en español.

En el siguiente capítulo vamos a realizar un estudio sobre el tratamiento del artículo en español en algunos manuales (del nivel A1) de uso frecuente en Turquía y vamos a analizar hasta qué punto incluyen estos manuales los aspectos que hemos tratado en este capítulo.

Capítulo 4 - ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL EN MANUALES DE ELE

Este capítulo está dedicado al análisis del tratamiento del artículo en los manuales de ELE del nivel A1 del MCER (2002) que va a servir para contestar la Pregunta de investigación 1 y, de esta manera, verificar la Hipótesis 1 de esta tesis doctoral. Está organizado en cuatro partes principales; en la primera se expone el corpus de análisis donde se indican los criterios de selección de los manuales que se han analizado y también se hace una descripción detallada de estos manuales para contextualizar el análisis realizado después; en la segunda parte, se exponen las variables de análisis utilizadas en la investigación; en la tercera parte, se presenta la metodología empleada en ella; y en la cuarta parte, que es la más amplia, se exponen los resultados obtenidos según las variables de análisis consideradas.

4.1 Corpus de análisis

El corpus de análisis del presente trabajo está constituido por las actividades de lengua y las explicaciones gramaticales sobre el tratamiento del artículo en español incluidas en los libros del alumno y en los cuadernos de ejercicios de los siguientes manuales de ELE, del nivel A1 del MCER (2002):

- *Aula internacional 1 Nueva Edición* de la Editorial Difusión, publicado en 2010
- *Nos vemos 1* de la Editorial Difusión, publicado en 2010
- *Nuevo ven 1* de la Editorial Edelsa, publicado en 2011

4.1.1 Criterios de selección de los manuales analizados

La selección de estos tres manuales de ELE se realizó en función de dos criterios principales:

1. Contexto de la investigación: El análisis se centra solo en los manuales del nivel A1, teniendo en cuenta el que se utiliza en la Universidad Isik donde solo se imparten

las clases de español del nivel A1. Por esta razón se excluyeron los manuales de los niveles más altos. Además, el manual *Nos Vemos 1*¹⁰ se incluyó en el análisis por ser utilizado en las clases de español de esta universidad.

2. El uso de los manuales de ELE en Turquía: En Turquía, a nivel universitario, se tienden a utilizar principalmente dos manuales: *Aula Internacional Nueva Edición* -que también es el que se utiliza en el Instituto Cervantes de Estambul¹¹- y *Nuevo ven 1*, el manual preferido especialmente por los profesores sudamericanos que trabajan en diversas universidades tales como la Universidad TOBB ETU de Ankara¹², o la Universidad Baskent de Ankara¹³. Los otros dos manuales analizados se utilizan también en diversos ámbitos educativos, aunque con menos frecuencia en comparación con los mencionados en líneas anteriores.

4.1.2 Descripción de los manuales

En este apartado, se describen los manuales analizados, tanto externamente como internamente. Los parámetros de este análisis se han adaptado de la propuesta de análisis de materiales de Fernández López (2004) y se resumen en la Tabla 16:

Descripción externa del manual	<ul style="list-style-type: none">- Título- Autor/es- Editorial- Fecha y lugar de publicación- Número de páginas- Componentes (libro del alumno, cuaderno de ejercicios, guía didáctica, etc.)- Nivel (otros niveles del manual también, en el caso de que existan)
---------------------------------------	---

¹⁰ Para más información sobre los cursos de español en la Universidad Isik, véase el enlace siguiente: <https://www.isikun.edu.tr/akademik/sfl/flp>

¹¹ Para más información sobre los manuales que se usan en el Instituto Cervantes de Estambul y los niveles impartidos, véase el enlace siguiente: https://estambul.cervantes.es/es/cursos_espanol/estudiantes_espanol/cursos_generales_espanol.htm

¹² Para más información sobre los manuales que se usan en la Universidad TOBB ETU de Ankara y los niveles impartidos, véase el enlace siguiente: <https://www.etu.edu.tr/tr/sayfa/ikinci-yabanci-dil-istryayolca>

¹³ Para más información sobre los manuales que se usan en la Universidad TOBB ETU de Ankara y los niveles impartidos, véase el enlace siguiente: <https://www.etu.edu.tr/tr/sayfa/ikinci-yabanci-dil-istryayolca>

Descripción interna del manual	<ul style="list-style-type: none"> - Destinatarios del manual - Objetivo/s del manual - Metodología empleada - Estructura del manual (número de las unidades didácticas, glosario, índice, etc.) - Estructura de las unidades didácticas (partes de las unidades didácticas, apartados destinados al desarrollo de la competencia gramatical del alumno, etc.)
---------------------------------------	---

Tabla 16 - Lista de los elementos descritos en los manuales

4.1.2.1 Descripción del manual *Aula Internacional 1 Nueva Edición*

Aula Internacional 1 Nueva Edición se usa en muchos centros de enseñanza del español como lengua extranjera en Turquía como, por ejemplo, en el Instituto de Cervantes, la Universidad Aydin de Estambul, la Universidad de Estambul, la Universidad de Maltepe, la Universidad de Gazi, entre otros.

Este manual se estudia durante dos semestres en estas universidades. El manual está orientado al enfoque orientado a la acción; ofrece a los alumnos la flexibilidad y el uso autónomo del libro. Por eso, se considera más fácil y práctico usarlo en la clase de español. En la tabla siguiente presentamos la descripción externa del manual *Aula Internacional 1 Nueva Edición*:

Título:	Aula Internacional 1 Nueva Edición
Nivel:	A1 del MCER
Autoras:	Jaime Corpas, Eva García, Agustín Garmendia Coordinación pedagógica: Neus Sanz
Editorial:	Difusión S.L.
Fecha y lugar de publicación:	2013, Barcelona.
Número de páginas:	190
Componentes:	Libro del profesor Llave USB El manual no dispone de un Cuaderno de ejercicios aparte. Al final de las unidades didácticas se encuentra un apartado titulado “Más Ejercicios” destinado a este fin.

Otros niveles del manual:	Aula Internacional 2 (Nivel A2), Aula Internacional 3 (Nivel B1), Aula Internacional 4 (Nivel B2.1), Aula Internacional 5 (Nivel B2.2). Además, disponen de Aula Internacional 1 Complemento de gramática y vocabulario para hablantes de inglés, alemán, árabe, francés, ruso e italiano.
----------------------------------	--

Tabla 17 - Descripción externa del manual *Aula Internacional 1 Nueva Edición*

La Tabla 18 presenta la descripción interna del manual *Aula Internacional 1 Nueva Edición*:

Destinatarios del manual:	Destinado a jóvenes y adultos del nivel A1.
Metodología empleada:	Enfoque orientado a la acción.
Objetivo:	Ayudar a los alumnos a obtener el nivel A1 en español siguiendo las directrices de MCER.
Estructura del manual:	Se compone de un índice, 10 unidades, la sección de “Más Ejercicios” de 10 unidades y la sección de “Más gramática” con las explicaciones del contenido gramatical del manual.
Estructura de las unidades temáticas:	Están organizadas en cinco apartados: <ul style="list-style-type: none"> - Empezar - Comprender - Practicar y comunicar - Explorar y reflexionar - Viajar

Tabla 18 - Descripción interna del manual *Aula Internacional 1 Nueva Edición*

Este método consta de tres apartados principales. En primer lugar, se encuentra un apartado que sirve como libro del alumno en el que se encuentra una sección destinada a describir la configuración de las unidades didácticas, un índice y 10 unidades didácticas. A continuación, se presenta la sección “Más ejercicios” -de 10 unidades- que sirve como cuaderno de ejercicios del manual y, al final, la de “Más gramática” en la que se desarrollan los contenidos gramaticales presentados en el método.

En el “Índice” de este manual se presentan los contenidos de cada unidad didáctica organizados en tres partes: recursos comunicativos, gramaticales y léxicos. En la Figura 5 se muestra el desarrollo de los contenidos de la Unidad 2 en el índice:



Figura 5 - Ejemplo del índice del manual *Aula Internacional 1 Nueva Edición*

Las unidades didácticas de este manual constan de seis partes: Empezar, Comprender, Explorar y Reflexionar, Gramática, Practicar y Comunicar y, por último, Viajar. “Empezar” es la parte inicial de dos páginas de cada unidad donde se encuentran contenidos como textos, fotos, etc. relacionados con el tema comunicativo y lingüístico de la unidad. En este apartado también se introduce la tarea final de la unidad.



Figura 6 - Imagen del apartado “Empezar” de la unidad 5 del *Aula Internacional 1 Nueva Edición*

COMPRENDER

2. ¿QUIÉN ES? P. 144, E.J. 2

A. Una revista sortea dos entradas para un concierto de Estrella Morente. Para participar en el sorteo hay que completar algunos datos sobre esta artista. Hazlo con un compañero.

¿Cuánto sabes sobre Estrella Morente?

Lugar de nacimiento: _____
Año de nacimiento: _____
Segundo apellido: _____
Nombre de su madre: _____
Hermanos: _____
Profesión: _____
Título de su primer disco: _____
Color favorito: _____
Deporte favorito: _____
Ciudad preferida: _____
Escritores favoritos: _____
Comida favorita: _____

Federico García Lorca y José Bergamín
las naranjas Granada
2 (Enrique y Soleá)
Granada cantante
Carbonell 1980
Mi cante y un poema
Aurora el esquí
el blanco

• Cantante es su profesión, ¿no?
◦ Sí, claro. ¿Y Aurora?

Figura 7 - Imagen del apartado “Comprender” de la unidad 5 del *Aula Internacional 1 Nueva Edición*

En el apartado “Comprender” se suelen presentar textos o documentos que contextualizan los contenidos básicos de la unidad, como se puede comprobar en la Figura 7. Después, en “Explorar y reflexionar” se encuentran temas gramaticales y ejercicios comunicativos. En este apartado de cada unidad se ofrece una página con claras explicaciones de uso de la gramática. A continuación, en la Figura 8, podemos ver una imagen de este apartado.

EXPLORAR Y REFLEXIONAR

4. ¿ESTA O ESTAS? P. 140, E.J. 15

A. Lee los diálogos y fíjate en las palabras en negrita. Escribe debajo de cada diálogo a qué sustantivo se refieren. Marca también el género y el número de ese sustantivo.

¿Cuáles son más bonitas?
¿Estas o estas?

Las verdes.

¿Cuáles prefieres?
¿Estos o estos?

Los negros.

sustantivo: masculino femenino singular plural

sustantivo: masculino femenino singular plural

Figura 8 - Imagen del apartado “Explorar y reflexionar” de la unidad 4 del *Aula Internacional 1 Nueva Edición*

El apartado “Gramática” sigue al de “Explorar y Reflexionar” y presenta de manera explícita los contenidos gramaticales de la unidad. En la figura siguiente se puede observar un fragmento de este apartado de la Unidad 2:

EXPRESAR INTENCIONES + P. 130, E.J. 18

	QUERER	+ INFINITIVO
(yo)	quiero	viajar aprender idiomas vivir en España
(tú)	quieres	
(él/ella/usted)	quiere	
(nosotros/nosotras)	queremos	
(vosotros/vosotras)	queréis	
(ellos/ellas/ustedes)	quieren	

- ¿Qué **queréis hacer** este fin de semana?
- Yo **quiero hacer** deporte.
- Pues yo **quiero leer y pasear**.

Figura 9 - Imagen del apartado “Gramática” de la unidad 2 del *Aula Internacional 1 Nueva Edición*

En cuanto a la sección “Practicar y comunicar”, está dedicada a la práctica lingüística y comunicativa. Se encuentran diferentes tareas comunicativas, la mayoría basadas en la experiencia del alumno, para que les ayuden a practicar los contenidos de la unidad. Al final de esta parte los alumnos tendrán tareas en las que se inician procesos de comunicación verdaderos en pareja o en grupos.

10. UN PAÍS INTERESANTE
+ P. 136, E.J. 18-19; P. 137, E.J. 20-23

PEL **A.** Piensa en un país que te interesa o que conoces bien y escribe un texto sobre él.

B. Ahora preséntaselo a la clase.

C. De todos los países que han presentado tus compañeros, ¿cuáles quieres visitar?

• Yo, China y Tailandia.

China es un país muy grande y muy interesante. Está en Asia y la capital es Pequín. Es el país más poblado del mundo. La lengua oficial es el chino mandarín, pero hay muchos dialectos y otras lenguas.

Figura 10 - Imagen de una tarea comunicativa del apartado “Practicar y comunicar” de la unidad 3 del *Aula Internacional 1 Nueva Edición*

La última sección de cada unidad, “Viajar”, tiene materiales culturales como canciones, fotos auténticas de lugares, poemas, textos literarios o informativos del mundo hispánico. En la Figura 11 se puede observar una imagen de este apartado.



VIAJAR

10. COMIDA EN LA CALLE

A. ¿Conoces estas comidas típicas de América Latina? ¿Puedes encontrarlas en tu ciudad? ¿Dónde?

TACOS

Qué son: son tortillas hechas de maíz y enrolladas con algún alimento dentro. Normalmente llevan carne y alguna salsa.

Países: Son tradicionales de México, aunque ahora son muy populares también en Estados Unidos.

En las calles hay puestos donde se preparan todo tipo de tacos. Son las “taquerías”. En esos lugares, la gente suele comprar varios tacos y los come de pie, con la mano. También los venden chicos que van en bicicleta por las calles. Los llevan en una canasta, y por eso los tacos que venden se conocen con el nombre de “tacos de canasta”.

The image also features a large photograph of several tacos topped with meat, onions, and cilantro, and a circular inset showing a street vendor in a red shirt preparing food at a stall.

Figura 11 - Imagen de una tarea comunicativa del apartado “Practicar y comunicar” de la unidad 3 del *Aula Internacional 1 Nueva Edición*

Como ya se ha mencionado al comienzo de este apartado, el libro de ejercicios de *Aula Internacional 1 Nueva Edición* está, junto al libro del estudiante, al final de la última unidad. Este apartado, “Más ejercicios”, se compone de 10 partes que se presentan con el mismo nombre de las unidades del libro del alumno. Los ejercicios de este apartado están relacionados con el vocabulario y la gramática de las unidades, pero, además de esto, se encuentran algunas actividades de comprensión oral. En la figura siguiente se presenta un ejemplo de las actividades de este apartado:

14. Completa las dos columnas. Puede haber más de una opción en algunos casos.

SUSTANTIVOS	ADJETIVOS
ruido	ruidoso/-a
	tranquilo/-a
cultura	
	aburrido/-a
	céntrico/-a
modernidad	

Figura 12 - Imagen del apartado “Más Ejercicios” de la unidad 8 del manual *Aula Internacional 1 Nueva Edición*

Al final del manual hay un resumen de la gramática presente en *Aula Internacional 1 Nueva Edición*, “Más gramática”, con los ejemplos. En caso de que tengan duda o si quieren aprender más gramática, los alumnos pueden consultar este apartado. Junto con la gramática hay un índice de verbos del libro; la mayoría se indica en presente, pretérito indefinido y pretérito perfecto.

4.1.2.2 Descripción del manual *¡Nos vemos! 1*

Hemos escogido este manual puesto que es el que se utiliza en las clases de español del nivel A1 en la Universidad de Isık; cubre unas 60 horas lectivas. En las clases, aparte del manual *¡Nos vemos! 1*, se emplea también el material adicional que he elaborado para el curso. A continuación, en la Tabla 19, se expone la descripción externa del manual *¡Nos vemos! 1*:

Título:	<i>¡Nos vemos! 1</i>
Nivel:	A1 del MCER
Autoras:	Eva María Lloret Ivorra, Rosa Ribas, Bibiana Wiener, Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló, Pilar Pérez Cañizares.
Editorial:	Difusión S.L.
Fecha y lugar de publicación:	2010, Barcelona.
Número de páginas:	Libro del alumno: 127 páginas Cuaderno de ejercicios: 80 páginas Libro del profesor: 112 páginas

Componentes:	Libro del alumno, Cuaderno de ejercicios, Libro del profesor y CD audio + La versión de Pizarra digital interactiva (PDI).
Otros niveles del manual:	Nivel A1, Nivel A2, Nivel B1, Nivel A1.1, Nivel A1.2, Nivel B1.1 y Nivel B1.2. Como se puede observar, por un lado, no llega hasta los Niveles B2, C1 y C2, que son los niveles más altos establecidos por el MCER y, por otro lado, existen versiones en las que se hace un desdoblamiento para los niveles A1, A2 y B1.

Tabla 19 - Descripción externa del manual *¡Nos vemos! 1*

La Tabla 20 presenta la descripción interna del manual *¡Nos vemos! 1*:

Destinatarios del manual:	Destinado a principiantes o falsos principiantes adultos o adolescentes que estudian español en escuelas de idiomas, centros de enseñanza secundaria y universidades.
Metodología empleada:	Enfoque por tareas.
Objetivo:	Ayudar al alumno a desarrollar una competencia comunicativa que le permita desenvolverse de forma eficaz y adecuada en diferentes situaciones de la vida cotidiana y expresar sus propios intereses y necesidades.
Estructura del manual:	Se compone de un índice y 12 unidades (9 temáticas y 3 de repaso)
Estructura de las unidades temáticas:	Están organizadas en seis apartados: <ul style="list-style-type: none"> - La Portadilla - Tres páginas dobles con los nuevos contenidos - La Tarea Final - ¿Qué me llevo de esta etapa? - La Panamericana - La página de recursos comunicativos y contenidos gramaticales
Estructura de las unidades de repaso:	Están organizadas en cinco apartados: <ul style="list-style-type: none"> - Hablamos de la cultura - Ahora ya sabemos - Aprender a aprender - Terapia de errores - Organizar un juego

Tabla 20 - Descripción interna del manual *¡Nos vemos! 1*

El manual *¡Nos Vemos! 1* está diseñado siguiendo el enfoque por tareas; tiene como objetivo que los alumnos sean capaces de hablar, expresar y escribir lo que necesitan. De esta manera, los alumnos aprenden cómo resolver un problema, negociar con los compañeros, intercambiar información para elaborar un texto, etc., en cooperación y reproduciendo procesos de comunicación auténticos.

En cuanto a la estructura del libro del alumno del manual *¡Nos Vemos! 1*, consta de un índice, un apartado destinado a la descripción del manual y 12 unidades -3 de las cuales son unidades de revisión-. El libro del alumno se inicia con el “Índice” en el que se detallan los contenidos de las 12 unidades, organizados en tres partes: recursos comunicativos y situaciones, gramática y cultura. En la siguiente figura se puede ver el desarrollo de los contenidos de la Unidad 1 en el índice:



Índice		
1 Viaje al español..... 8		
Recursos comunicativos y situaciones	Gramática	Cultura
<ul style="list-style-type: none">■ Saludarse y despedirse■ Preguntar a alguien por su nombre y responder■ Preguntar por palabras desconocidas■ Preguntar y decir para qué se estudia español	<ul style="list-style-type: none">■ Reglas de acentuación■ El artículo definido■ El género de los sustantivos■ El plural de los sustantivos■ Los pronombres de sujeto■ Verbos regulares en -ar■ Los números de 0 a 10	<ul style="list-style-type: none">■ Algunas personas famosas■ Nombres y apellidos españoles■ Los saludos a diferentes horas del día■ El tuteo y la forma de cortesía■ El origen de palabras españolas Panamericana: El itinerario
Dossier: Elaborar un dominó		

Figura 13 - Ejemplo del índice del manual *¡Nos vemos! 1*

A continuación, se encuentra el apartado de la “Estructura de *¡Nos Vemos!*” que presenta la organización interna del material desde el punto de vista metodológico. En la Figura 14 se ofrece una imagen de este apartado:



Figura 14 - Imagen del apartado “Estructura de ¡Nos vemos! 1”

En cuanto a las unidades didácticas del manual, cada una empieza con una página doble de portadilla en la que, por un lado, se presentan los objetivos de la unidad correspondiente y, por otro lado, se activan los conocimientos previos del alumno para introducir el tema en cuestión. En la Figura 15, se puede observar la portadilla de la unidad 6:



Figura 15 - Portadilla de la unidad 6 del manual ¡Nos vemos! 1

Luego se encuentran tres páginas dobles que forman el corazón de la unidad. Contienen textos, dibujos, fotos o viñetas para practicar la comprensión escrita o la comprensión oral. En este apartado, y también en los siguientes, por la derecha o izquierda de cada página, se sitúa una columna gris en la que se ofrecen explicaciones breves sobre el aspecto tratado en la página.

Al final de cada unidad se encuentra, primero, la tarea final que permite al alumno poner en práctica todo lo adquirido a lo largo de la unidad; a continuación, en la Figura 16, se puede observar la tarea final de la unidad 7 de este manual:

Tarea final Una postal de las vacaciones

Tu grupo ha hecho un curso intensivo de español en Sevilla (o en otro lugar).
En grupos de tres, escribid una postal a vuestro profesor sobre vuestras experiencias.

Portfolio
Guarda la postal en tu dossier.

Sevilla

Querido/a...

Saludos desde...

El curso es...

Ya hemos aprendido...

El hotel / apartamento es..., tiene...

En el tiempo libre hacemos excursiones. Ya hemos...

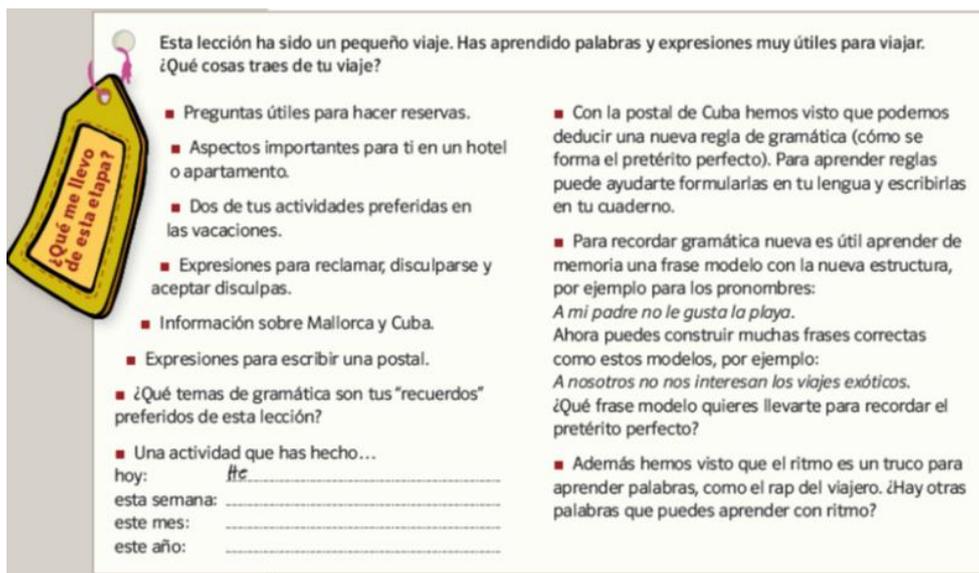
Pero todavía no hemos... Nos interesa ver también...

De las comidas típicas ya hemos probado...

Besos,

Figura 16 - Tarea final de la unidad 7 del manual ;Nos vemos! 1

Después de la tarea final, se encuentra la sección “Qué me llevo de esta etapa” que ayuda al alumno a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y a desarrollar unas estrategias de aprendizaje. La Figura 17 expone la imagen de este apartado de la unidad 7:



Esta lección ha sido un pequeño viaje. Has aprendido palabras y expresiones muy útiles para viajar. ¿Qué cosas traes de tu viaje?

- Preguntas útiles para hacer reservas.
- Aspectos importantes para ti en un hotel o apartamento.
- Dos de tus actividades preferidas en las vacaciones.
- Expresiones para reclamar, disculparse y aceptar disculpas.
- Información sobre Mallorca y Cuba.
- Expresiones para escribir una postal.
- ¿Qué temas de gramática son tus "recuerdos" preferidos de esta lección?
- Una actividad que has hecho...

hoy: etc
esta semana: _____
este mes: _____
este año: _____

- Con la postal de Cuba hemos visto que podemos deducir una nueva regla de gramática (cómo se forma el pretérito perfecto). Para aprender reglas puede ayudarte formularlas en tu lengua y escribirlas en tu cuaderno.
- Para recordar gramática nueva es útil aprender de memoria una frase modelo con la nueva estructura, por ejemplo para los pronombres:
A mi padre no le gusta la playa.
Ahora puedes construir muchas frases correctas como estos modelos, por ejemplo:
A nosotros no nos interesan los viajes exóticos.
¿Qué frase modelo quieres llevarte para recordar el pretérito perfecto?
- Además hemos visto que el ritmo es un truco para aprender palabras, como el rap del viajero. ¿Hay otras palabras que puedes aprender con ritmo?

Figura 17 - Imagen del apartado de "¿Qué me llevo de esta etapa" de la unidad 7 del manual *¡Nos vemos! 1*

Cabe indicar que, además de los apartados mencionados, al final de las unidades didácticas, se incluyen, también, el apartado "Panamericana", que ofrece contenidos culturales de toda Latinoamérica, y dos páginas de recopilaciones de recursos comunicativos y contenidos gramaticales explotados a lo largo de la misma. La Figura 18 ofrece una imagen de este apartado:



Panamericana

En Ecuador con Héctor.
¡Hola! Me llamo Héctor Inca y soy ecuatoriano. Me encanta presentarles mi país.



Ecuador es el segundo productor de cacao de Latinoamérica. Tenemos varios tipos de cacao de muy buena calidad. Es la base del chocolate, que me gusta mucho, sobre todo el chocolate puro con 70 % de cacao.

- *Y ahora tú: ¿te gusta el chocolate? ¿En qué momentos lo comes?*

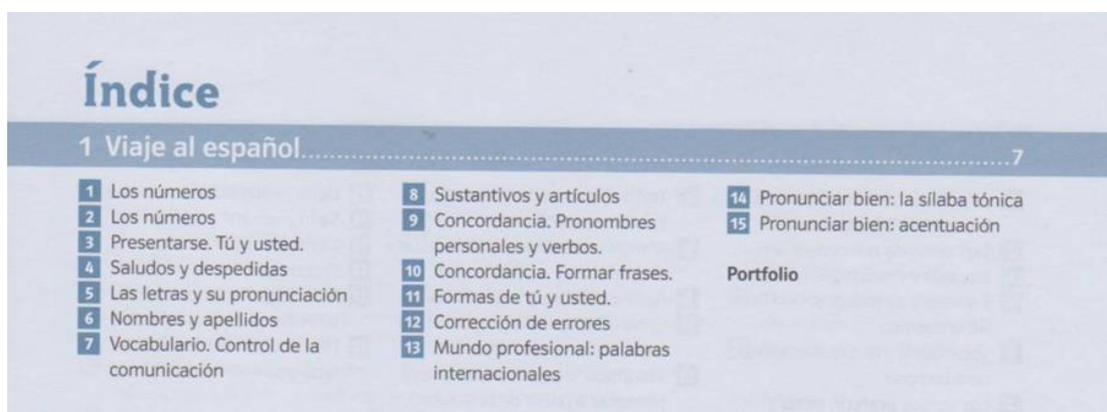
En muchas regiones del país se puede hacer turismo rural en las "haciendas". Son casas tradicionales que ofrecen alojamiento y además muchas posibilidades para hacer excursiones. También hay haciendas en "la ruta del cacao" con visitas guiadas para ver su producción. Creo que es una idea muy buena estar en la naturaleza y además aprender cómo se produce el cacao.

- *Y ahora tú: estás en una hacienda, pero no sabes si tiene desayuno. ¿Cómo lo preguntas?*

Figura 18 - Imagen del apartado de "Panamericana" de la unidad 7 del manual *¡Nos vemos! 1*

Por último, las unidades de revisión, que son las unidades 4, 8 y 12, se llaman “Mirador”, pues ofrecen una visión global sobre todos los conocimientos lingüísticos y culturales adquiridos en las tres unidades anteriores.

En cuanto al cuaderno de ejercicios del manual *¡Nos vemos! 1*, al igual que el libro del alumno, se compone de un índice, un apartado en el que se detalla la estructura de este y las doce unidades. A continuación, en la Figura 19, se presenta una imagen del índice de este cuaderno de ejercicios.



The image shows the index of the workbook '¡Nos vemos! 1'. It is titled 'Índice' and lists 15 numbered items. Item 1 is 'Viaje al español' (7 pages). Items 2-7 are: 2. Los números; 3. Presentarse. Tú y usted.; 4. Saludos y despedidas; 5. Las letras y su pronunciación; 6. Nombres y apellidos; 7. Vocabulario. Control de la comunicación. Items 8-13 are: 8. Sustantivos y artículos; 9. Concordancia. Pronombres personales y verbos.; 10. Concordancia. Formar frases.; 11. Formas de tú y usted.; 12. Corrección de errores; 13. Mundo profesional: palabras internacionales. Items 14-15 are: 14. Pronunciar bien: la sílaba tónica; 15. Pronunciar bien: acentuación. There is also a 'Portfolio' section.

Índice		
1 Viaje al español.....7		
1	Los números	
2	Los números	
3	Presentarse. Tú y usted.	
4	Saludos y despedidas	
5	Las letras y su pronunciación	
6	Nombres y apellidos	
7	Vocabulario. Control de la comunicación	
8	Sustantivos y artículos	
9	Concordancia. Pronombres personales y verbos.	
10	Concordancia. Formar frases.	
11	Formas de tú y usted.	
12	Corrección de errores	
13	Mundo profesional: palabras internacionales	
14	Pronunciar bien: la sílaba tónica	
15	Pronunciar bien: acentuación	
	Portfolio	

Figura 19 - Ejemplo del índice del cuaderno de ejercicios de *¡Nos vemos! 1*

En cada unidad, además de las actividades que refuerzan los temas presentados en el Libro del alumno, se encuentran dos apartados distintos: “Mundo profesional”, dedicado a los temas relacionados con el ámbito profesional español e hispanoamericano, y “Pronunciar bien”, que trata la fonética. Cada unidad del cuaderno de ejercicios cierra con el apartado “Portfolio” que permite al estudiante evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, las unidades 4, 8 y 12 -unidades de “Mirador”- incluyen unas pruebas que constan de cuatro partes (cada una destinada a una destreza diferente) que sirven para comprobar los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores. Para acabar, al final del cuaderno de ejercicios, se incluyen transcripciones de las audiciones del libro del alumno y también las del cuaderno de ejercicios.

4.1.2.3 Descripción del manual *Nuevo ven 1*

A continuación, en la Tabla 21, se expone la descripción externa del manual *Nuevo Ven 1*:

Título:	Nuevo Ven 1
Nivel:	A1-A2 del MCER
Autoras:	Francisca Castro, Fernando Marín, Reyes Morales, Soledad Rosa
Editorial:	Edelsa
Fecha y lugar de publicación:	2011, Madrid
Número de páginas:	192
Componentes:	Libro del alumno + CD Audio Libro de ejercicios + CD Audio Libro del profesor + CD Audio <i>Voces de Latinoamérica</i> y Carpeta de explotación DVD (opcional): Apartamento para dos (I Parte) Workbook + CD Audio (en inglés)
Otros niveles del manual:	Nuevo Ven 2 (B1/B1+ del MCER) Nuevo Ven 3 (B2/B2+ del MCER)

Tabla 21 - Descripción externa del manual *Nuevo ven 1*

La Tabla 22 presenta la descripción interna del manual *Nuevo Ven 1*:

Destinatarios del manual:	Alumnos de diferentes nacionalidades que quieran alcanzar el nivel A2 en español.
Metodología empleada:	Método ecléctico con cierto predominio de actividades estructurales.
Objetivo:	Al finalizar este manual los alumnos serán capaces de desenvolverse, tanto de forma oral como escrita, en situaciones comunicativas correspondientes al nivel A2, descritas en el MCER.
Estructura del manual:	Se compone de un índice, 15 unidades y el Glosario (en alemán, francés, inglés, portugués e italiano)
Estructura de las unidades temáticas:	Se compone de nueve apartados organizados en 3 etapas: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Apropiación</i>: Secciones A y B - <i>Ampliación y Sistematización</i>: Sección C y Pronunciación y ortografía; Amplía tu vocabulario; Contenidos gramaticales

	- <i>Consolidación y Transmisión:</i> Actividades; Descubriendo; Internet
--	---

Tabla 22 - Descripción interna del manual *Nuevo ven 1*

El libro del alumno del manual *Nuevo ven 1* consta de un índice detallado con todas las competencias promovidas en cada unidad didáctica, 15 unidades didácticas organizadas en diferentes secciones y un glosario con las equivalencias del léxico empleado en el manual en alemán, francés, inglés, portugués e italiano. En la Figura 20 se presenta una imagen del índice de este libro del alumno.

Unidad	Competencias pragmáticas	Competencias gramatical
 <p>1 ¡Hola!</p> <p>p. 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos y presentaciones: decir tu nombre y preguntar a alguien el suyo. Presentar a amigos. • Información personal: origen o nacionalidad, residencia y profesión. • Confirmar y corregir información. • Estrategias de comunicación: preguntar el significado de una palabra. • Deletrear; el abecedario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Masculino y femenino de los adjetivos y sustantivos. • Presente de indicativo de ser, llamarse, trabajar, vivir. • Interrogativos (dónde, qué, de dónde, cómo).
lingüísticas		Conocimiento sociocultural
léxica	fonológica	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesiones. • Nacionalidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entonación de frases afirmativas e interrogativas. • Signos de puntuación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los países de Hispanoamérica.

Figura 20 - Imagen del índice del libro del alumno del manual *Nuevo ven 1*

Cada unidad didáctica de este libro del alumno, estructurada en 7 secciones, dispone de una portadilla donde se informa al alumno de las competencias que va a desarrollar a lo largo de la unidad. En las dos primeras secciones, las secciones A y B, se presentan algunas muestras de lengua, la mayoría en forma de diálogos, un apartado dedicado al control de la comprensión y actividades de interacción. A continuación, en la Figura 21, se puede ver un ejemplo de esta sección.

Daniel:	<i>¡Hola! Te presento a unos amigos: este es David. Es médico. David y yo somos compañeros de trabajo. Vivimos en Madrid y trabajamos en un hospital.</i>
David:	<i>¡Hola!</i>
Daniel:	<i>Esta es Natalia. Natalia es de Sevilla. Es empresaria. Tiene una empresa de servicios informáticos allí. Natalia y yo somos amigos.</i>
Natalia:	<i>¿Qué tal?</i>
Daniel:	<i>Estos son Miguel y Alejandro. Son argentinos, pero ahora viven y trabajan en España. Son actores.</i>
Miguel y Alejandro:	<i>Encantado.</i>
Daniel:	<i>Estas son Sandra y Mónica. Son brasileñas. Son compañeras de clase. Estudian español en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid.</i>
Sandra y Mónica:	<i>¡Hola!</i>

1  **ESCUCHA otra vez y completa la tabla con el nombre o los nombres adecuados.**

Empresaria	Argentinos	Estudiantes	Médico	Sevillana	Brasileñas
<i>Natalia</i>					

Figura 21 - Actividad 1 de la Sección A de la Unidad 2 del manual *Nuevo ven 1*

En las secciones C y “Pronunciación y ortografía” se trabaja con elementos de lengua y con la fonética y la ortografía, tal como se puede observar en la figura siguiente.

1  **ESCUCHA y señala la sílaba tónica.**

- am – bu – lan – cia
- te – lé – fo – no
- tra – ba – jar
- va – ca – cio – nes
- ca – ma – re – ro
- Mé – xi – co
- Bar – ce – lo – na
- hos – pi – tal
- es – cri – bir
- Co – lom – bia
- di – rec – tor
- cu – ba – no

Figura 22 - Actividad 1 de la Sección C de la Unidad 2 del manual *Nuevo ven 1*

En cuanto a la sección “Amplía tu vocabulario”, está destinada a actividades de léxico. A continuación, en la Figura 23, se puede ver un ejemplo de esta sección.

1 LEE las palabras que aparecen en el cuadro y reláctalas con la imagen correspondiente.

peluquero/a	enfermero/a	taxista	alcalde/alcaldesa
arquitecto/a	azafata	panadero/a	actor/actriz
		economista	piloto

Figura 23 - Actividad 1 de la Sección “Amplía tu vocabulario” de la Unidad 2 del manual Nuevo ven 1

Asimismo, la sección de “Contenidos gramaticales” está destinada a las actividades de gramática, como se puede observar en la Figura 24.

11 Los adjetivos posesivos

Singular		
1ª pers.	2ª pers.	3ª pers.
mi	tu	su

3 COMPLETA con el adjetivo posesivo adecuado.

- Pietro es italiano. ...*Su*... país es Italia.
- Soy nigeriano. país es Nigeria.
- Eres argentino. ¿..... país es Argentina?
- David, ¿Cuál es número de móvil?
 • número es el 622 32 36 89.
- ¿Me puede decir número de teléfono?
 • Sí, claro, es el 93 100 25 67.

Figura 24 - Actividad 1 de la Sección “Contenidos gramaticales” de la Unidad 2 del manual Nuevo ven 1

En la sección de “Actividades” se ponen en práctica los diferentes contenidos de la unidad y, para acabar, en “Descubriendo” se incluyen actividades de cultura e interculturalidad.

El cuaderno de ejercicios también se compone de un índice, 15 unidades con distintos tipos de actividades lingüísticas y las claves de estas actividades. En cuanto a la

configuración de las unidades, se componen de 5 secciones: Comunicación, Gramática, Léxico, Comprensión oral y Comprensión Lectora.

4.2 Variables de análisis

Para el análisis del tratamiento del artículo en los manuales, se establecen tres variables elaboradas a partir de Leonetti (1999), PCIC (2006) y Ezeiza Ramos (2009). A continuación, se presentan las variables a través de las cuales se analizan los manuales.

Variable 1- ¿Qué áreas del conocimiento del artículo en español se tratan en el manual? (Leonetti, 1999; PCIC, 2006).

Con esta variable se pretende determinar qué aspectos del artículo en español se abordan en los textos analizados. Los descriptores de este variable son los siguientes:

- 1.1 El artículo definido
- 1.2 El artículo indefinido
- 1.3 El contraste del artículo definido e indefinido
- 1.4 La omisión del artículo
 - 1.4.1 La omisión del artículo definido
 - 1.4.2 La omisión del artículo indefinido

Variable 2- ¿Cómo se presenta este conocimiento en el manual? (Ezeiza Ramos, 2009)

La variable 2 sirve para determinar si se desarrolla un conocimiento explícito o implícito del artículo en español en la actividad. De acuerdo con su objetivo dispone de dos indicadores expresados a continuación:

- 2.1 De manera implícita
- 2.2 De manera explícita

Variable 3- En el caso de que se presente de manera explícita, ¿mediante qué tipo de procedimientos discentes se abordan? (Ezeiza Ramos, 2009)

Esta tercera variable se pone en juego si el conocimiento del artículo se presenta de manera explícita en la actividad y tiene como objetivo determinar el procedimiento discente mediante el que se aborda este conocimiento en la actividad. Esta variable se compone de cinco indicadores principales, dos de los cuales (las formas deductiva e inductiva) disponen de algunos subindicadores, tal y como se puede consultar a continuación:

3.1 Mediante la memorización, repetición y/o manipulación mecánica de las actividades descontextualizadas.

3.2 De forma deductiva:

3.2.1 Se ofrece a los alumnos una formulación o explicación formal de la regla o el fenómeno comunicativo en cuestión.

3.2.2 La regla se acompaña de ejemplos significativos y muestras de uso auténtico de la lengua.

3.2.3 Los contenidos de aprendizaje (estructuras, reglas, funciones, etc.) se vehiculan mediante algún ejercicio manipulativo controlado.

3.2.4 Los contenidos de aprendizaje (estructuras, funciones, etc.) se vehiculan mediante algún ejercicio comunicativo estructurado.

3.3 De forma inductiva:

3.3.1 Se ofrece a los alumnos una serie de muestras de lengua que ilustran la regla o el fenómeno en cuestión.

3.3.2 Se ofrece a los alumnos una serie de apoyos o instrucciones que los guían en el descubrimiento de la regla o criterio de uso.

3.3.3 Se solicita a los alumnos que participen en la recopilación de ejemplos.

3.3.4 Los alumnos deberán interactuar en la lengua meta para llegar a un acuerdo sobre la regla o criterio en cuestión.

3.3.5 Los alumnos deberán exponer y justificar sus conclusiones.

3.4 Mediante la comunicación estructurada: experimentando las posibilidades comunicativas de una determinada estructura mediante una tarea que requiere necesariamente su uso.

3.5 De forma contextualizada: mediante actividades de sensibilización, reconocimiento y/o toma de conciencia.

4.3 Metodología de análisis

Tal como se ha expresado en la Introducción de esta tesis, con el análisis de los manuales seleccionados del nivel A1, se pretende detectar las carencias que estos presentan con relación al tratamiento del artículo. Por esta razón, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo desde lo cualitativo, en el cual se han tomado como referencia, por un lado, las actividades en las cuales se trata el artículo en español, tanto de manera explícita como de manera implícita en el manual. Por otro lado, se han analizado también las explicaciones y las pequeñas notas incluidas en el manual sobre el uso del artículo.

En el análisis, para la recopilación de los datos, se ha empleado una base de datos elaborada con el programa informático Microsoft Access 2010 que se puede consultar en el Anexo Digital 2. En la Figura 25 presentamos una imagen de la página de entrada de datos de esta base de datos:

Gezinti Bölmesi

Dosya Giriş Oluştur Diş Veri Veritabanı Araçları

Análisis del tratamiento del artículo en los manuales de ELE

Tabla1

Número de entrada	1
Manual	Nos vemos 1 Libro del alumno
Unidad	1
Actividad	5.c
Página	11
Variable 1	Artículo determinado
Variable 2	De manera implícita
Variable 3	No se aplica
Variable 3A	No se aplica
Variable 3B	No se aplica
Contexto de enseñanza	Pronunciación de palabras

Kayıt: 1 / 41 Filtre Yok Ara

Form Görünümü

Figura 25 - Página de entrada de datos del programa informático elaborado para el análisis de los manuales

Como puede comprobarse en la Figura 25, para cada actividad o referencia analizada se entran primero los datos descriptivos especificados a continuación:

- Número de entrada asignada automáticamente a la referencia por el programa.
- Manual en el que se encuentra la referencia.
- Número de la unidad y actividad de las cuales se ha extraído la referencia.
- Página en la que se encuentra.

Una vez rellenados estos campos, se observan las tres variables del análisis expuestas detalladamente en el apartado 4.2. Cabe destacar que la Variable 2 cumple una función de filtro, pues la Variable 3 solo se aplica en el caso de que la referencia o actividad se trate de manera explícita. En el caso contrario, se observa el espacio del “contexto de enseñanza” que se refiere a los elementos que acompañan al tratamiento del artículo, tales como los verbos empleados en la actividad, la competencia lingüística estimulada, etc. Igualmente, la Variable 3.2 se aplica si la referencia se trata de manera deductiva y la Variable 3.3, en el caso de que se trate de manera inductiva en la actividad.

En cuanto al análisis de datos registrados, se realiza desde lo cualitativo centrándose en la clasificación de las referencias encontradas según el área del conocimiento del artículo y el procedimiento discente empleado para su tratamiento. Para ello, se calcula la cantidad correspondiente de los diversos aspectos analizados en cada manual y los resultados obtenidos se exponen en tablas y textos a lo largo del apartado 4.4, de acuerdo con su naturaleza cualitativa.

4.4 Resultados del análisis sobre el tratamiento del artículo en español en los manuales de ELE (nivel A1 del MCER)

En este apartado se exponen los resultados del análisis de los tres manuales de ELE del nivel A1 realizado en esta etapa del estudio. Como se ha expresado anteriormente, en este análisis se han incluido tanto los libros del alumno como los cuadernos de ejercicios de los manuales mencionados.

En la Tabla 23 se presenta el número total de las referencias -actividades y explicaciones gramaticales- encontradas en los manuales analizados, sobre la enseñanza del artículo en español, tanto en los libros del alumno como en los cuadernos de ejercicios.

	Número total de referencias encontradas	Número de explicaciones gramaticales	Número de actividades de lengua
<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i> Libro del alumno	54	11	43
<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i> Cuaderno de ejercicios	14	0	14
<i>¡Nos vemos! 1</i> Libro del alumno	29	11	18
<i>¡Nos vemos! 1</i> Cuaderno de ejercicios	11	0	12
<i>Nuevo ven 1</i> Libro del alumno	63	6	57
<i>Nuevo ven 1</i> Cuaderno de ejercicios	17	0	17

Tabla 23 - Cantidad de referencias sobre el artículo en los manuales analizados

Esta tabla muestra que en el libro del alumno de los manuales analizados en esta investigación se encuentran más referencias del artículo en español que en el cuaderno de ejercicios de los mismos manuales. Asimismo, los manuales *Aula Internacional 1 Nueva Edición* y *Nuevo ven 1* tienden a incluir más referencias de este tipo que en el manual *¡Nos vemos! 1*. Si analizamos estas referencias, vemos que la cantidad de actividades de lengua es mayor que la de explicaciones gramaticales en los libros del alumno analizados. Por otro lado, en los cuadernos de ejercicios analizados existen explicaciones gramaticales sobre el artículo en español.

4.4.1. Los resultados relativos al tipo del artículo tratado en los manuales

4.4.1.1 En los libros del alumno

Como se puede ver en la Tabla 24, el artículo definido prevalece en todos los libros del alumno analizados frente a otro tipo de artículo en español. En *Aula Internacional 1 Nueva*

Edición constituye el 56% de las referencias encontradas (actividades o explicaciones gramaticales); en *Nos vemos 1*, un 57% y en *Nuevo ven 1*, un 64%.

Tipo del artículo tratado		Libro del alumno de <i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	Libro del alumno de <i>Nos vemos 1</i>	Libro del alumno de <i>Nuevo ven 1</i>
Artículo definido		30	16	39
Artículo indefinido		10	4	9
Contraste del artículo definido e indefinido		9	6	13
Omisión del artículo	definido	3	2	1
	indefinido	2	1	1

Tabla 24 - Tipo de artículos encontrados en el libro del alumno de los manuales analizados

En el libro del alumno de estos manuales este conocimiento gramatical se ofrece en diferentes contextos; en la tabla siguiente se presentan algunos de estos contextos:

	<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	<i>Nos vemos 1</i>	<i>Nuevo Ven 1</i>
Los verbos del tipo <i>gustar</i> o <i>interesar</i>	+	+	+
Formas contractas	+	+	+
Frasas comparativas y superlativas	+	+	
La mención de cosas únicas como la moneda, el clima, la lengua oficial, etc.	+	+	+
La expresión de la hora, los días de la semana, el número de teléfono	+	+	+
La mención del género y el número del sustantivo	+	+	+
El verbo <i>estar</i>	+	+	+

Tabla 25 - Contextos utilizados para presentar el artículo definido en los libros del alumno

Por otro lado, como se ha expresado en líneas anteriores, el artículo indefinido se trata mucho menos en comparación con el artículo definido en los libros del alumno analizados: se observa en un 19% de las referencias encontradas en *Aula Internacional 1 Nueva Edición*, en un 14% en *Nos vemos 1* y en un 13% en *Nuevo ven 1*. En la Tabla 26 se presentan algunos contextos que sirven para presentar el artículo indefinido en los libros del alumno.

	<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	<i>Nos vemos 1</i>	<i>Nuevo Ven 1</i>
La expresión de la cantidad	+		+
La mención del género y el número del sustantivo	+	+	+
El verbo <i>llevar</i> y léxico de ropa	+		
La expresión de la nacionalidad y la profesión con un calificativo	+	+	+
La identificación de algo o alguien como parte de un grupo	+	+	
El verbo <i>trabajar</i> y léxico de profesiones y lugares de trabajo	+		+

Tabla 26 - Contextos para presentar el artículo indefinido en los libros del alumno

La cantidad de las referencias encontradas sobre el contraste entre los artículos supera la del artículo indefinido: se trata en un 16% de las referencias encontradas en *Aula Internacional 1 Nueva Edición*, en un 21% en *Nos vemos 1* y en un 19% en *Nuevo ven 1*. En la tabla siguiente se presentan algunos de estos contextos que sirven para presentar el contraste de artículos en los libros del alumno.

	<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	<i>Nos vemos 1</i>	<i>Nuevo Ven 1</i>
Con los verbos <i>hay</i> y <i>estar</i>	+	+	+
Con el verbo <i>ir</i>			+
Con los verbos <i>llevarse</i> y <i>querer</i>	+		+
Con el verbo <i>parecer</i>	+		+

Tabla 27 - Contextos para presentar la omisión del artículo en los libros del alumno

En cuanto a la omisión del artículo, se presenta mucho menos en los libros del alumno analizados. Se trata en un 9% de las referencias encontradas en *Aula Internacional 1 Nueva Edición*, en un 7% en *Nos vemos 1* y en un 3% en *Nuevo ven 1*. En la Tabla 28 se muestran algunos contextos que sirven para presentar la omisión del artículo en los libros del alumno.

	<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	<i>Nos vemos 1</i>	<i>Nuevo Ven 1</i>
Incompatibilidad del artículo definido con el verbo <i>haber</i>	+	+	+
Incompatibilidad del artículo indefinido con las profesiones	+	+	+
Incompatibilidad del artículo indefinido con la hora			+

Tabla 28 - Contextos para presentar la omisión del artículo en los libros del alumno

4.4.1.2 En los cuadernos de ejercicios

En los cuadernos de ejercicios analizados se encuentran menos actividades sobre el artículo en español en comparación con el libro del alumno de los mismos manuales; además, la mayoría de estas actividades tratan el artículo definido. Por ejemplo, en el cuaderno de ejercicios de *Nuevo ven 1* en un 100% de las actividades encontradas se trata el artículo definido, en el cuaderno de ejercicios de *Aula Internacional 1 Nueva Edición* en un 64% y en *Nos vemos 1* en un 57%. Véase la tabla 29:

Tipo del artículo tratado		Cuaderno de ejercicios de <i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	Cuaderno de ejercicios de <i>Nos vemos 1</i>	Cuaderno de ejercicios de <i>Nuevo ven 1</i>
Artículo definido		9	8	17
Artículo indefinido		5	1	0
Contraste del artículo definido e indefinido		0	1	0
Omisión del artículo	definido	0	1	0
	indefinido	0	0	0

Tabla 29 - Tipo de artículos encontrados en los cuadernos de ejercicios

En estos cuadernos de ejercicios el artículo definido se ofrece generalmente en los contextos presentados en la Tabla 30:

	<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	<i>Nos vemos 1</i>	<i>Nuevo Ven 1</i>
Los verbos del tipo <i>gustar</i> o <i>interesar</i>	+		+
Formas contractas	+	+	
La mención de cosas únicas como la moneda, el clima, la lengua oficial, etc.	+		+
La expresión de la hora, los días de la semana, el número de teléfono		+	+
La mención del género y el número del sustantivo		+	+
La familia	+	+	+
El verbo <i>estar</i>		+	+

Tabla 30 - Contextos para presentar el artículo definido en los cuadernos de ejercicios

El artículo indefinido se observa en un 36% de las referencias encontradas en el cuaderno de ejercicios de *Aula Internacional 1 Nueva Edición* y en un 14% en *Nos vemos 1*. En la tabla siguiente, Tabla 31, se presentan algunos de estos contextos que sirven para presentar el artículo indefinido en los libros del alumno.

	<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	<i>Nos vemos 1</i>	<i>Nuevo Ven 1</i>
Con los verbos <i>hay</i> y <i>estar</i>	+	+	
Con los verbos <i>llevarse</i> y <i>querer</i>	+		
Con el verbo <i>parecer</i>	+		

Tabla 31 - Contextos para presentar el artículo indefinido en los cuadernos de ejercicios

En cuanto al contraste de los artículos y su omisión, solo se observan en el cuaderno de ejercicios de *Nos vemos 1*, en una actividad. El contraste del artículo se presenta en el

contexto de los verbos *ser* y *estar* y la omisión del artículo definido en las formas de tratamiento.

4.4.2. Los resultados relativos al modo de presentación del artículo en los manuales

4.4.2.1 En los libros del alumno

En los manuales del nivel A1 el análisis del tratamiento del artículo muestra que estas obras prefieren tratar este conocimiento de manera explícita más que de manera implícita. En la tabla siguiente, Tabla 32, se puede comprobar que en el 82% de las referencias encontradas en el libro del alumno de *Nos vemos 1*, el artículo se trata de manera explícita y solo en el 18% de los casos de manera implícita. Asimismo, en el libro del alumno de *Aula Internacional 1 Nueva Edición* en el 67% de las referencias se trata explícitamente y en *Nuevo ven 1*, en un 60% de las referencias encontradas.

	De manera implícita	De manera explícita
<i>Aula Internacional 1 Nueva Edición</i>	17	37
<i>Nos vemos 1</i>	4	25
<i>Nuevo ven 1</i>	25	40

Tabla 32 - Modo de presentación del artículo en los libros del alumno

Si analizamos el tipo del artículo vemos que, tanto en la mayor parte de las actividades implícitas como en las explícitas, se prefiere tratar el artículo definido, tal como se expone en la tabla siguiente.

	De manera implícita	De manera explícita
Artículo definido	31	88
Artículo indefinido	10	19
Contraste del artículo	8	19
Omisión del artículo	3	8

Tabla 33 - Tipo del artículo presentado en actividades implícitas y explícitas en los libros del alumno

4.4.2.2 En los cuadernos de ejercicios

Asimismo, en los cuadernos de ejercicios analizados, el artículo en español se trata principalmente de manera explícita. Partiendo de la Tabla 33 se puede comprobar que, en el cuaderno de ejercicios de *Nuevo ven 1*, el artículo se presenta explícitamente en todas las referencias encontradas. De la misma manera, en el cuaderno de ejercicios de *Nos vemos 1* el 75% de las actividades con el artículo se trata de manera explícita y en *Aula Internacional 1 Nueva Edición*, el 64% de las actividades.

	De manera implícita	De manera explícita
<i>Aula Internacional 1 Nueva Edición</i>	5	9
<i>Nos vemos 1</i>	3	8
<i>Nuevo ven 1</i>	0	17

Tabla 34 - Modo de presentación de los artículos en los cuadernos de ejercicios

Al igual que en los libros del alumno, también en los cuadernos de ejercicios, la mayor parte de las actividades implícitas presenta el artículo definido, como se ve en la tabla siguiente.

	De manera implícita	De manera explícita
Artículo definido	7	27
Artículo indefinido	1	5
Contraste del artículo	0	1
Omisión del artículo	0	1

Tabla 35 - Tipo del artículo presentado de manera explícita e implícita en los cuadernos de ejercicios

4.4.3. Los resultados relativos al procedimiento discente del artículo presentado de manera explícita

4.4.3.1 En los libros del alumno

Como exponemos en líneas anteriores, en los manuales analizados se prefiere tratar el artículo en español de manera explícita más que de manera implícita. En la tabla 36 se expone el procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera explícita en cada uno de los manuales analizados:

	<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	<i>Nos vemos 1</i>	<i>Nuevo Ven 1</i>
Mediante la memorización, repetición y/o manipulación mecánica de las actividades descontextualizadas	7	0	8
De forma deductiva	8	11	11
De forma inductiva	13	5	12
Mediante la comunicación estructurada	10	6	11
De forma contextualizada	6	6	2

Tabla 36 - Procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera explícita

En la tabla anterior se ve que los manuales tienden a usar más los procedimientos: deductivo, inductivo y la comunicación estructurada en sus libros del alumno. Por ejemplo, en un 70% de las actividades presentadas de manera explícita de *Aula Internacional 1 Nueva Edición* se emplean estos tres procedimientos. De la misma manera, en un 78% de las actividades explícitas de *Nos vemos 1* y en un 77% de las actividades explícitas de *Nuevo Ven 1* se utilizan estos tres procedimientos.

Si analizamos más detalladamente las actividades deductivas, vemos que, en la mayor parte de estas actividades, se ofrece a los alumnos una formulación o explicación formal de la regla o el fenómeno comunicativo en cuestión en los libros del alumno analizados; el resto de los procedimientos son escasos, como se puede observar en la Tabla 37.

	<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	<i>Nos vemos 1</i>	<i>Nuevo Ven 1</i>
Se ofrece a los alumnos una formulación o explicación formal de la regla o el fenómeno comunicativo en cuestión.	8	6	5
La regla se acompaña de ejemplos significativos y muestras de uso auténtico de la lengua.	0	4	2
Los contenidos de aprendizaje (estructuras, reglas, funciones, etc.) se vehiculan mediante algún ejercicio manipulativo controlado.	0	1	4
Los contenidos de aprendizaje (estructuras, funciones, etc.) se vehiculan mediante algún ejercicio comunicativo estructurado.	0	0	0
Se ofrece a los alumnos una formulación o explicación formal de la regla o el fenómeno comunicativo en cuestión.	0	0	0

Tabla 37 - Procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera deductiva

Por otro lado, si analizamos las actividades inductivas, vemos que, en la mayor parte de estas actividades, en los manuales *Aula Internacional 1* y *Nuevo Ven 1*, se ofrece a los alumnos una serie de muestras de lengua que ilustran la regla o el fenómeno en cuestión. En el libro del alumno de *Aula Internacional 1* también se observan actividades que ofrecen a los alumnos una serie de apoyos o instrucciones que los guían en el descubrimiento de la regla o criterio de uso y en los que los alumnos deberán exponer y justificar sus conclusiones. El resto de los procedimientos son escasos, como se puede observar en la Tabla 38.

	<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	<i>Nos vemos 1</i>	<i>Nuevo Ven 1</i>
Se ofrecen a los alumnos una serie de muestras de lengua que ilustran la regla o el fenómeno en cuestión.	6	2	10
Se ofrecen a los alumnos una serie de apoyos o instrucciones que los guían en el descubrimiento de la regla o criterio de uso.	3	0	2
Se solicita a los alumnos que participen en la recopilación de ejemplos.	0	1	0
Los alumnos deberán interaccionar en la lengua meta para llegar a un acuerdo sobre la regla o criterio en cuestión.	0	0	0
Los alumnos deberán exponer y justificar sus conclusiones.	4	0	0

Tabla 38 - Procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera inductiva

4.4.3.2 En los cuadernos de ejercicios

Como hemos expuesto antes, también en los cuadernos de ejercicios analizados se prefiere tratar el artículo en español de manera explícita más que de manera implícita. En la tabla siguiente, se expone el procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera explícita en cada uno de los manuales analizados:

	<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	<i>Nos vemos 1</i>	<i>Nuevo Ven 1</i>
Mediante la memorización, repetición y/o manipulación mecánica de las actividades descontextualizadas.	7	2	12
De forma deductiva	0	5	2
De forma inductiva	2	0	1
Mediante la comunicación estructurada	0	1	1
De forma contextualizada	0	0	1

Tabla 39 - Procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera explícita

En la Tabla 39 se ve que aproximadamente en un 80% de las actividades explícitas de los cuadernos de ejercicios de *Aula Internacional 1* y *Nuevo Ven 1* se prefiere la técnica de memorización, repetición y/o manipulación mecánica de las actividades descontextualizadas, mientras que en el cuaderno de ejercicios de *Nos Vemos 1* se opta por el procedimiento deductivo en un 62% de sus actividades. El resto de los procedimientos son escasos.

Si analizamos más detalladamente las actividades deductivas, vemos que, en todas las que figuran en los cuadernos de ejercicios de *Nos Vemos 1* y *Nuevo Ven 1*, el artículo se trabaja mediante algún ejercicio manipulativo controlado, tal como se presenta en la tabla siguiente.

	<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	<i>Nos vemos 1</i>	<i>Nuevo Ven 1</i>
Se ofrece a los alumnos una formulación o explicación formal de la regla o el fenómeno comunicativo en cuestión.	0	0	0
La regla se acompaña de ejemplos significativos y muestras de uso auténtico de la lengua.	0	0	0
Los contenidos de aprendizaje (estructuras, reglas, funciones, etc.) se vehiculan mediante algún ejercicio manipulativo controlado.	0	5	2
Los contenidos de aprendizaje (estructuras, funciones, etc.) se vehiculan mediante algún ejercicio comunicativo estructurado.	0	0	0
Se ofrece a los alumnos una formulación o explicación formal de la regla o el fenómeno comunicativo en cuestión.	0	0	0

Tabla 40 - Procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera deductiva

En cuanto a los procedimientos inductivos, en una actividad inductiva de *Aula Internacional 1* y en una actividad inductiva de *Nuevo Ven 1* se ofrece a los alumnos una serie de muestras de lengua que ilustran la regla o el fenómeno en cuestión. Por otro lado,

en otra actividad de *Aula Internacional 1* se solicita a los alumnos que participen en la recopilación de ejemplos. El resto de los procedimientos inductivos no se emplean, como se puede observar en la Tabla 41.

	<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>	<i>Nos vemos 1</i>	<i>Nuevo Ven 1</i>
Se ofrecen a los alumnos una serie de muestras de lengua que ilustran la regla o el fenómeno en cuestión.	1	0	1
Se ofrecen a los alumnos una serie de apoyos o instrucciones que los guían en el descubrimiento de la regla o criterio de uso.	0	0	0
Se solicita a los alumnos que participen en la recopilación de ejemplos.	1	0	0
Los alumnos deberán interactuar en la lengua meta para llegar a un acuerdo sobre la regla o criterio en cuestión.	0	0	0
Los alumnos deberán exponer y justificar sus conclusiones.	0	0	0

Tabla 41 - Procedimiento discente de las actividades que presentan el artículo de manera inductiva en los cuadernos de ejercicios

4.5 Recapitulación

En este apartado hemos analizado el tratamiento del artículo en español en el nivel A1 de tres manuales de ELE, *Aula Internacional Nueva Edición*, *Nos vemos* y *Nuevo ven 1*, para contestar la Pregunta de investigación 1 y verificar la Hipótesis 1 de esta tesis doctoral. En la investigación se encontraron en total 182 referencias y/o actividades del artículo en español en estos tres manuales tal y como se expone en la Tabla 42 donde se resumen los resultados.

De estas 182 referencias, el 44% viene del manual *Nuevo Ven 1*, el 37% del manual *Aula Internacional Nueva Edición 1* y solo un 19% del manual *Nos vemos 1*. En cada manual, la mayor parte de estas referencias se encuentran en los libros del alumno analizados. A continuación, se presenta un resumen de los resultados que obtuvimos en este análisis:

		<i>Aula internacional 1 Nueva Edición</i>		<i>Nos vemos 1</i>		<i>Nuevo ven 1</i>	
		Libro del alumno	Cuaderno de ejercicios	Libro del alumno	Cuaderno de ejercicios	Libro del alumno	Cuaderno de ejercicios
Tipo del artículo tratado							
Artículo definido		30	9	16	8	39	17
Artículo indefinido		10	5	4	1	9	0
Contraste del artículo definido e indefinido		9	0	6	1	13	0
Omisión del artículo	definido	3	0	2	1	1	0
	indefinido	2	0	1	0	1	0
Modo de presentación del artículo							
De manera implícita		17	5	4	3	23	0
De manera explícita		37	9	25	8	40	17
Procedimiento discente de los artículos presentados de manera explícita							
Manipulación mecánica de actividades descontextualizadas		0	7	0	2	8	12
De forma deductiva		9	0	12	5	11	2
De forma inductiva		12	2	5	0	12	1
Mediante comunicación estructurada		10	0	6	1	11	1
De forma contextualizada		6	0	2	0	2	1

Tabla 42 - Tabla de resumen

Teniendo en cuenta los datos expuestos en la Tabla 42, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- i. Los manuales analizados tienden a incluir más conocimientos sobre el artículo definido que sobre el artículo indefinido o el contraste del artículo. Esta tendencia es válida tanto para los libros del alumno como para los cuadernos de ejercicios. La cantidad del conocimiento sobre el artículo indefinido y el contraste de artículos no presenta mucha diferencia; sin embargo, la omisión del artículo es el conocimiento menos trabajado en los manuales analizados.
- ii. Si tomamos el tratamiento del artículo en el inventario de la Gramática (nivel A1) del PCIC (2006) como punto de referencia para el diseño de materiales de enseñanza y aprendizaje de ELE, vemos que en los manuales analizados este inventario está parcialmente contemplado (Tabla 43 y Tabla 44).

El tratamiento del artículo definido en el nivel A1 en el Inventario de la Gramática del PCIC (2006)	Su presencia en los manuales analizados
<p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paradigma regular: <i>el, la, los, las</i> <p>Formas contractas: <i>al, del</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, el paradigma del artículo definido y las formas contractas se encuentran presentes en todos los manuales.
<p>Distribución sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restricciones debidas al tipo de sustantivo 	<ul style="list-style-type: none"> • No se menciona en ningún manual.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia con nombre propio de persona 	<ul style="list-style-type: none"> • No se menciona en ningún manual.
<ul style="list-style-type: none"> • Restricciones por la presencia de otros determinantes: <ul style="list-style-type: none"> - Primera posición del SN <i>la otra chica</i> - Imposibilidad de aparición de posesivos y demostrativos pronominales 	<ul style="list-style-type: none"> • No se menciona en ningún manual.
<ul style="list-style-type: none"> • Restricciones por la posición sintáctica: 	

- Obligatorio con sustantivo sujeto en las construcciones con el verbo <i>gustar</i>	• Sí, se encuentran presentes en todos los manuales analizados.
- Incompatibilidad general con el verbo <i>haber</i>	• Sí, se encuentra presente en todos los manuales analizados.
- Compatibilidad con el verbo <i>estar</i>	• Sí, se encuentra presente en todos los manuales analizados.
- Incompatibilidad con el verbo <i>saber</i>	• No se menciona en ningún manual.

Tabla 43 - Tabla I de comparación del PCIC (2006) y los manuales analizados

El tratamiento del artículo indefinido en el nivel A1 en el Inventario de la Gramática del PCIC (2006)	Su presencia en los manuales analizados
Forma: • Paradigma regular: <i>un, una, unos, unas</i>	• Sí, el paradigma del artículo indefinido está presente en todos los manuales analizados.
Valores/significado: • Significado básico: indefinición Primera mención (referentes nuevos) <i>Tengo un libro.</i>	• Sí, se encuentra en todos los manuales.
Distribución sintáctica: • Restricciones debidas al tipo de sustantivo: - Incompatibilidad general con los nombres propios	• No se menciona en ningún manual.
• Restricciones debidas a otros componentes del SN: - Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos	• No se menciona en ningún manual.
Ausencia de determinación: los nombres escuetos: • Incompatibilidad del artículo indefinido con el verbo <i>gustar</i> .	• No se menciona explícitamente en ningún manual.
• Compatibilidad general del artículo indefinido con el verbo <i>haber</i> impersonal	• Sí, se encuentran en todos los manuales.

Tabla 44 - Tabla II de comparación del PCIC (2006) y los manuales analizados

- iii. El paradigma regular del artículo definido e indefinido, las formas contractas y la incompatibilidad del artículo definido o indefinido con algunos verbos se observan en los tres manuales analizados. Sin embargo, las restricciones del artículo definido por la presencia de otros determinantes y las restricciones del artículo indefinido con los nombres propios, demostrativos, numerales e indefinidos no están incluidos en los manuales.
- iv. En cuanto al modo de presentación del artículo en los manuales, se ve que hay más actividades donde se trabaja el artículo de manera explícita. El procedimiento discente de estas actividades es diverso, sin embargo, es importante señalar que se encuentran pocas actividades de manipulación mecánica de actividades descontextualizadas.

En el siguiente capítulo se va a exponer el estudio realizado con alumnos turcos que estudian el nivel A1 de español. En este estudio analizamos cuál de los aspectos sobre el artículo en español tratados en los capítulos anteriores tienen en su repertorio lingüístico y qué tipo de errores cometen a cuando usan este conocimiento gramatical.

Capítulo 5 - ANÁLISIS DE ERRORES DE ALUMNOS TURCOS DEL NIVEL A1

Este capítulo se dedica al análisis de errores de alumnos turcos de ELE del nivel A1 relativos al uso de los artículos en español. El objetivo principal de realizar este análisis es contestar las Preguntas de investigación 2, 3 y 4 y, de esta manera, verificar las hipótesis correspondientes de la presente tesis doctoral. El capítulo está organizado en tres partes principales: en la primera se expone el corpus de análisis donde se detalla su formación; después, en la segunda parte, se exponen las categorías de análisis y la metodología empleada. En cuanto a la tercera parte, que es la más amplia, se destina a la presentación de los resultados de este análisis.

5.1 Contexto de la investigación

Las dos investigaciones¹⁴ realizadas para fines de esta tesis doctoral se llevaron a cabo con alumnos que estudian el español como L2 en la Universidad de Isik (Estambul, Turquía)¹⁵. La Universidad Isik es una universidad de fundación situada en Estambul, Turquía. La vida educativa en Isik se inició en 1996, como fruto de una tradición educativa de 136 años de antigüedad, la Fundación de Escuelas de Feyziye. La institución empezó a trabajar con la escuela Feyz-i Sıbyan en Salónica el 14 de diciembre de 1885; siguió en la época del Imperio Otomano hasta la República de Turquía; y finalmente, en 1934, con la aprobación de Mustafa Kemal Atatürk, fue nombrada Escuela Secundaria Işık. Al mismo tiempo, tiene el honor de ser una institución educativa que incorpora la Escuela Şemsi Efendi, donde estudió Atatürk. La Universidad Isik se agrega a la cadena educativa de la Fundación de las Escuelas de Feyziye, así como los jardines de infancia, las escuelas primarias y las escuelas secundarias en Nişantaşı, Ayazağa y Erenköy.

Hoy en día la Universidad de Isik tiene dos campus en Estambul; uno en la parte asiática y otro en la europea. En los dos campus, hay 14 programas de pregrado en 2 facultades,

¹⁴ Una de estas dos investigaciones es el análisis de errores de alumnos turcos relativos al uso del artículo en español presentada en este capítulo y la segunda es el diseño experimental del Capítulo 6.

¹⁵ Para obtener más información sobre esta universidad, se puede visitar su página web: <https://www.isikun.edu.tr/en>

25 programas de grado en 5 facultades, programas de posgrado y 6 programas de doctorado en el Instituto de Ciencias Sociales y en el Instituto de Ciencias.

El campus Maslak está en el centro del mundo empresarial de Estambul. El campus central, Sile, se ha construido en un área de 490 mil cuadrados metros. La universidad tiene cinco facultades: Bellas Artes, Artes y Ciencias, Ciencias Económicas y Administrativas, Arquitectura y Diseño, e Ingeniería y la Escuela de Idiomas Extranjeros. Aunque en el campus Maslak hay otra escuela de Idiomas Extranjeros, solamente se imparten clases de inglés. En el campus Sile, aparte de los cursos de inglés, cada semestre se ofrece a los estudiantes cursos de francés, alemán, italiano, ruso, japonés y español en el nivel A1. La universidad de Isik ofrece muchas oportunidades a sus estudiantes dentro del campus: aulas diseñadas para cada departamento, laboratorios, residencias, bibliotecas, instalaciones sociales y deportivas y galerías de arte.

5.2 Corpus de análisis de errores

El trabajo de investigación que presentamos aquí se realizó con un grupo de 31 alumnos de ELE que estudian diferentes carreras como Administración de Empresas, Logística, Arquitectura, etc. en la Universidad Isik en el primer cuatrimestre del curso académico 2019-2020. En la Universidad de Isik el curso académico está organizado por dos cuatrimestres. En cada cuatrimestre hay 14 semanas de clase y después durante dos semanas se realizan exámenes finales. En verano se ofrece escuela de verano para que los alumnos repitan las asignaturas suspendidas. Dentro de esta organización las clases de segundas lenguas se imparten cuatro horas por semana durante dos cuatrimestres.

Los alumnos que optan por el español (entre otras alternativas) primero se matriculan en la asignatura SPAN1101- Spanish 1 para estudiar el nivel A1.1 del MCER (2002) y después, en la SPAN1102 – Spanish 2 para estudiar el nivel A1.2. Estos alumnos cursan en total unas 112 horas de clase de español. En la Universidad cada cuatrimestre se ofrece tanto Spanish I como Spanish II y normalmente se forman 4 grupos de Spanish I y un grupo de Spanish II. En cuanto al número de alumnos de cada grupo, casi siempre los grupos de Spanish I son más numerosos más o menos entre 25 y 30 y los de Spanish II oscilan entre 10 y 15.

En las clases de español se usa principalmente el manual *¡Nos vemos 1!* (Libro del alumno y Cuaderno de Ejercicios) de la Editorial Difusión: las seis primeras unidades en la asignatura Spanish I y las otras seis en la de Spanish II. Normalmente en cada cuatrimestre las materias se acaban en la Semana 12 o en la 13, y después se hace repaso y/o práctica de los temas estudiados. En estas sesiones de repaso y/o práctica se utilizan actividades extraídas de otros manuales como el *Aula Internacional 1* o *Nuevo ven 1* o muchas veces la profesora elabora sus propios ejercicios según la necesidad de aprendizaje de los alumnos. De este modo, ellos se sienten más preparados antes del examen final.

Este trabajo de investigación se realizó al final de la asignatura Spanish II el primer cuatrimestre del curso 2019-2020, cuando había dos grupos de Spanish II con un total de 35 alumnos de diferentes carreras como Administración de Empresas, Logística, Arquitectura, etc. Nuestro corpus de análisis está constituido por los ejercicios de repaso realizados por estos alumnos en la última semana de clases (semana 14).

Los alumnos cuyas pruebas de repaso son objeto de análisis en este estudio son 31 en total. Las pruebas realizadas por alumnos pertenecen al nivel A1 del MCER (2002) y son parte de un grupo de actividades que se suelen hacer al final de la asignatura Spanish II, justo antes del examen final. Sin embargo, para los fines de este trabajo se han analizado solo tres pruebas, precisamente las que están relacionadas con este trabajo de investigación. En la tabla siguiente, se expone un resumen de los componentes del corpus de análisis.

Número de alumnos que hicieron la prueba de repaso	Tipo de actividad	Tarea pedida en la prueba
31	Expresión escrita	Presentación del alumno y de su familia
31	6 ejercicios controlados	Decir la hora
10	5 ejercicios controlados	Descripción de la localización de algunos organismos y lugares públicos en un barrio

Tabla 45 - Configuración del corpus de análisis de errores de alumnos turcos

La prueba número uno es una actividad de expresión escrita donde se pide al alumno que se presente y también presente a su familia; esta prueba fue realizada por 31 alumnos. La segunda prueba consta de 6 ejercicios controlados, donde el alumno habla de la hora mirando el reloj que se pone en cada ejercicio. Esta prueba también fue realizada por 31 alumnos. Por último, en la prueba número 3 al alumno se le da un plano de un barrio y se le pide hablar de la existencia y localización de algunos lugares públicos. Esta prueba también contiene ejercicios controlados y fue realizada por 10 alumnos. En el Anexo 1, se pueden ver estas pruebas y un ejemplo de cada una de las realizadas por alumnos. El resto de las pruebas se encuentran escaneadas en el Anexo digital 3.

5.3 Las categorías y la metodología del análisis

En el análisis de errores realizado en este trabajo se ha partido de la propuesta de Vázquez (1992, 1999) que clasifica los errores principalmente según seis criterios: el criterio lingüístico, el etiológico, el comunicativo, el pedagógico, el pragmático y el cultural. El criterio lingüístico de Vázquez (1999:21), a su vez, se divide en cinco tipos: errores de adición, errores de omisión, errores de yuxtaposición, errores de falsa colocación, errores de falsa selección. Basándonos en esta clasificación, hemos establecido las siguientes categorías para el análisis de errores del uso de artículo en español:

1. Error de concordancia
 - Error de concordancia de género
 - Error de concordancia de número
2. Error sobre la elección entre el artículo definido e indefinido
 - Elección errónea del artículo definido
 - Elección errónea del artículo indefinido
3. Error sobre la omisión inadecuada del artículo
 - Omisión inadecuada del artículo definido
 - Omisión inadecuada del artículo indefinido
4. Error sobre la adición inadecuada del artículo

- Adición inadecuada del artículo definido
- Adición inadecuada del artículo indefinido

En cuanto a la metodología de análisis, se ha seguido la metodología de análisis de errores propuesta por Corder (1967) que sigue siendo válida en este campo. En su propuesta, Corder (1967) establece seis pasos para el análisis: recopilación del corpus; identificación de los errores, catalogación de los errores; descripción de los errores; explicación de los errores y, por último, terapias propuestas para solventarlos si el Análisis de Errores tiene una perspectiva didáctica o pedagógica. De los seis pasos de Corder (1967), los cinco primeros se han desarrollado en este capítulo y el último, en el capítulo siguiente, el Capítulo 6, donde se pone a prueba la validez de las actividades didácticas diseñadas para fomentar el uso adecuado del artículo en español en alumnos universitarios turcos.

Para la recogida de datos en este análisis se ha formado una base de datos a través de Microsoft Access 2010. En la Figura 26 se puede ver una página de entrada de datos de esta base de datos¹⁶. La entrada de datos se hace por cada actividad de repaso hecha por alumnos. En total se han introducido los errores de 72 pruebas hechas por 31 alumnos (tal como se ha detallado en la Tabla 43).

El número de entrada de esta base de datos se asigna automáticamente por prueba y después se decide el tipo de prueba (ejercicio controlado de gramática o expresión escrita). Después se especifica el estado de error; aquí las opciones son cuatro:

- No se encuentra ningún tipo de error en la prueba.
- Se encuentra error gramatical pero no en el uso del artículo.
- Se encuentra al menos un error en el uso del artículo.
- Se encuentra al menos un error en el uso del artículo con otro tipo de error gramatical.

¹⁶ En el Anexo Digital 4 se puede consultar esta base de datos.

A continuación, se decide el tipo de error en el uso de la gramática encontrado en la prueba; puede ser: un error de concordancia, un error de selección errónea del artículo, omisión o adición inadecuada del artículo. En este variable se puede elegir más de una opción. Si no se encuentra ningún tipo de error en la prueba en cuanto al artículo, se elige NA (no aplicable) en este variable y, también, en las siguientes.

Errores	
Número de entrada	1
Tipo de actividad	Ejercicio controlado de gramática
Estado de error	No se encuentra ningún tipo de error gramatical
Tipo de error	NA
Error de concordancia	NA
Error de elección	NA
Omisión inadecuada	NA
Adición inadecuada	NA
Cantidad del error de concordancia	0
Cantidad del error de la elección errónea	0
Cantidad del error de omisión inadecuada	0
Cantidad del error de adición inadecuada	0
Observaciones	

Figura 26 - Imagen de la base de datos de Análisis de Errores

La entrada de datos se realizó de la siguiente manera:

- En primer lugar, a cada prueba se le dio un número que se representa con el número de entrada en la base de datos.
- Después, se registró el tipo de error encontrado en cada prueba y también su cantidad.
- Muchas veces en una sola prueba se encontró más de un tipo de error. En este caso se eligieron todas las variables correspondientes en la base de datos.
- Para acabar, se anotan las observaciones en el caso que hubiera algo importante para el estudio.

Todos los datos obtenidos se analizaron mediante un análisis mixto, es decir, un análisis cualitativo y un análisis cuantitativo. En la primera parte del análisis, a través del uso de la estadística descriptiva, se calculó la frecuencia de los tipos de errores cometidos por los alumnos; y, en la segunda parte, se realizó una descripción cualitativa de estos errores.

5.4 Los resultados del análisis de errores

En este trabajo se han analizado 72 pruebas de repaso de los alumnos que estudian el nivel A1 de español. En la Figura 27 podemos ver la distribución del estado de error de estas muestras de alumnos.



Figura 27- Distribución de entradas con errores

En el 30% de estas pruebas de repaso, que son 20 en total, no hemos encontrado ningún tipo de error gramatical y en el 7% (en 5 pruebas) hemos encontrado errores gramaticales, pero no sobre el uso de artículo en español. Por otro lado, en el 43% (en 32 pruebas) solo se encuentran errores del uso de artículo y en el 20% (en 15 pruebas) se encuentra el error del uso del artículo con otro tipo de error gramatical.

Por ejemplo, en la entrada 46 se encuentra el error del uso del artículo con otro tipo de error gramatical. El error del artículo es la omisión inadecuada del artículo que se pone a continuación:

“[...] Me gusta azul.” (Entrada número 46)

De la misma manera, en la misma se encuentra error de la forma regular del verbo llamarse:

“[...] Mi madre **te llama** Asuman. [...] Mi padre **te llama** Ali.” (Entrada número 46)

Por otro lado, la entrada número sería un ejemplo para las entradas que no contienen error en el artículo, pero con otro tipo de error gramatical, donde tiene problemas de con añade el pronombre *me* donde no corresponde y con el verbo *ir*.

“[...] **Me** quiero ir América.” (Entrada número 62)

En la Tabla 46 se expone la distribución de errores del artículo en español encontrados en este análisis. Como se puede observar en esta tabla, el error de concordancia del artículo y el error sobre la omisión inadecuada del artículo son los más numerosos en las muestras de los alumnos turcos. El resto de los errores –el de la elección entre el artículo definido e indefinido y el de la adición inadecuada del artículo- son escasos.

Tipo de error del artículo encontrado	Cantidad de entradas en las que se encuentra	Cantidad total de errores encontrados
Error de concordancia	22	48
Error sobre la elección entre el artículo definido e indefinido	1	2
Error sobre la omisión inadecuada del artículo	30	70
Error sobre la adición inadecuada del artículo	3	4

Tabla 46 - Distribución de errores encontrados sobre el uso del artículo

A continuación, se va a describir detalladamente cada tipo de error encontrado.

5.3.1 Errores de concordancia del artículo

En la Tabla 47 se presenta la cantidad de errores de concordancia del artículo encontrados en las muestras de alumnos turcos. Como se ve en esta tabla, no existe mucha diferencia entre los errores de concordancia de género y de número. Los primeros se encuentran en 12 entradas, mientras que los segundos en 10. Sin embargo, si comparamos la cantidad de errores de número y de género por entrada, no sería un error decir que la de número es mayor (en total son 28) respecto a la de género (en total son 20).

Tipo de error encontrado	Cantidad de pruebas en las que se encuentran errores	Cantidad total de errores encontrados
Error de concordancia de género	13	20
Error de concordancia de número	10	28

Tabla 47 - Distribución de errores de concordancia del artículo

El análisis cualitativo de los errores de concordancia muestra que la mayor parte de los errores sobre el número del artículo se encuentran más en las actividades de decir la hora. Algunos de estos errores son los siguientes:

“Es *la* dos y media” (Entrada número 2)

“Son *la* dos y media” (Entrada número 6)

“Es *las* una en punto” (Entrada número 14)

“Son *las* una y diez” (Entrada número 23)

Como se puede observar en estas muestras, algunos alumnos optan por usar el artículo singular cuando deberían utilizarlo en plural mientras que otros emplean el artículo plural en vez del singular. Sin embargo, es importante indicar que el error de usar el artículo singular en lugar del plural es más numeroso.

En cuanto a los errores de concordancia de género, se encuentran en las tres tareas de repaso pedidas a los alumnos. Algunos de estos errores se detallan a continuación:

En las actividades de decir la hora:

“Es *el* una” (Entrada número 8)

“Son *los* siete y media” (Entrada número 17)

“Son *los* ocho” (Entrada número 25)

En estas actividades el alumno se equivoca del género de la hora y opta por usar el artículo masculino en vez del femenino.

En las actividades de descripción de localización y el lugar podemos encontrar errores como los que señalamos a continuación¹⁷:

“La peluquería está derecha *la* hospital” (Entrada número 38)

“No, la estación de bomberos está enfrente de *la* supermercado” (Entrada número 41)

¹⁷ Los errores gramaticales de estas muestras son del alumno.

En estas actividades el alumno no conoce el género del sustantivo y generalmente opta por usar el artículo masculino en vez del femenino.

En las actividades de presentación del alumno y de su familia, observamos errores como:

“Yo tengo *una* gato” (Entrada número 65)

“Soy estudiante en la Universidad Isik en *la* departamento ingeniería y economía”
(Entrada número 72)

En estas actividades tampoco conoce el género del sustantivo y generalmente opta por usar el artículo equivocado.

5.3.2 Errores sobre la elección entre el artículo definido e indefinido

En las muestras analizadas se ha encontrado solo un error de este tipo, en las actividades de descripción de localización y el lugar.

“*Un* supermercado entre de *un* escuela¹⁸” (Entrada número 40)

5.3.3 Errores sobre la omisión inadecuada del artículo

Este grupo de errores es el grupo más numeroso en las muestras de alumnos. En la Tabla 48 se presenta la cantidad de errores encontrados sobre la omisión inadecuada del artículo.

Tipo de error del artículo encontrado	Cantidad de entradas en las se encuentra	Cantidad total de errores encontrados
Omisión inadecuada del artículo definido	29	69
Omisión inadecuada del artículo indefinido	1	1

Tabla 48 - Distribución de errores de la omisión inadecuada del artículo

¹⁸ El error gramatical es del alumno.

Como se puede observar en la tabla anterior, solo en una muestra se ha encontrado la omisión inadecuada del artículo indefinido, en el resto de las muestras se produce la omisión inadecuada del artículo definido. Si analizamos estos errores vemos que se encuentran en todas las tareas pedidas al alumno; sin embargo, son más numerosos en las actividades presentación. Algunos de estos errores son los siguientes:

1. En las actividades de decir la hora:

“Son \emptyset doce y media” (Entrada número 12)

“Son \emptyset tres i media¹⁹” (Entrada número 16)

2. En las actividades de descripción de la localización y el lugar:

“ \emptyset Hospital está cerca del circuito” (Entrada número 34)

“No, \emptyset Bomberos enfrente de \emptyset teatro²⁰” (Entrada número 34)

“Sí, \emptyset Supermercado está enfrente de la estación de bomberos” (Entrada número 41)

En este tipo de actividades el alumno no pone el artículo definido del sujeto de la frase.

- En las actividades de presentación del alumno y de su familia:

En esta categoría se han encontrado muchos errores de omisión del artículo con el verbo *gustar*. Por ejemplo:

“Me gustan \emptyset gatos mucho.” (Entrada número 43)

“Me gusta \emptyset fútbol” (Entrada número 44)

“Me gustan \emptyset futbolistas.” (Entrada número 49)

También, con los nombres propios. Por ejemplo:

“Estudio en \emptyset Isik Universidad.” (Entrada número 58)

“Yo soy estudiante en \emptyset Universidad de Isik” (Entrada número 65) En algunos casos omiten el artículo definido cuando dan el número de teléfono:

¹⁹ El error ortográfico es del alumno.

²⁰ El error gramatical es del alumno.

“Mi móvil Ø 0506-666-66-61.” (Entrada número 45)

Además, se encuentran actividades en las que el alumno no pone el artículo definido al sujeto de la frase:

“(....) Ø nombre de mi padre es Gurcan.” (Entrada número 68)

En cuanto a la omisión inadecuada del artículo indefinido, solo se encuentra en la siguiente muestra de lengua:

“Tengo Ø perro.” (Entrada número 70)

5.3.4 Errores sobre la adición inadecuada del artículo

Este grupo de errores también son escasos, se han encontrado solo 4 en las actividades de la presentación de sí mismo y de la familia.

Uno de ellos está relacionado con el uso genérico de sustantivos con el verbo *gustar*.

“Me gusta leer *el* libro.” (Entrada número 43)

Otros dos, con decir la edad:

“Tengo *el* veintitrés años (...). Tiene *el* cuarenta y siete.” (Entrada número 51)

5.5 Recapitulación

En la investigación que realizamos para descubrir los errores de alumnos turcos en el uso de artículos en español²¹ analizamos en total 72 pruebas de repaso de 31 alumnos universitarios del nivel A1 de español, para contestar las Preguntas de investigación 2, 3 y 4 y verificar las Hipótesis 2, 3 y 4 de esta tesis doctoral. En el 63% de estas pruebas encontramos en total 124 errores de uso del artículo en español. Más del 55% de estos errores tienen que ver con la omisión errónea del artículo, en su mayoría, el artículo

²¹ En este análisis se ha excluido cualquier otro tipo de error gramatical por no corresponder al objeto de estudio de esta tesis doctoral.

definido. Este análisis mostró que los alumnos turcos cometen bastantes errores de omisión del artículo definido cuando su uso es obligatorio con sustantivo sujeto en las construcciones con el verbo *gustar*. Según el PCIC (2006), un alumno que tiene el nivel A1 en español debe dominar este conocimiento.

De igual manera, los alumnos turcos también cometen errores sobre la compatibilidad del artículo definido con el verbo *estar*. Además, cometen bastantes errores sobre la compatibilidad del artículo definido con el verbo *ser* para expresar la hora. Por otro lado, casi el 39% de los errores encontrados corresponden a la concordancia del artículo. En este grupo de errores, los de concordancia de género son mayores y se deben al desconocimiento del género del sustantivo por parte del alumno. El resto de los errores de los usos de artículo son escasos en las pruebas analizadas.

En el siguiente capítulo presentaremos una investigación experimental elaborada a partir de los resultados que obtuvimos en dos análisis que llevamos a cabo: el tratamiento del artículo en los manuales del nivel A1 (expuesto en el Capítulo 4) y el análisis de errores del uso del artículo en español de alumnos turcos que acabamos de exponer en este capítulo.

Capítulo 6 – DISEÑO EXPERIMENTAL

Este capítulo presenta la investigación que se realiza para la validación de la propuesta de actividades diseñadas para fomentar el uso adecuado del artículo en español en alumnos universitarios turcos. El objetivo principal de esta investigación ha sido contestar la Pregunta de investigación 5 y verificar, de esta manera, la Hipótesis 5.

En el capítulo, en primer lugar, se describe la investigación realizada donde se explica detalladamente la muestra y las etapas seguidas. La segunda parte está dedicada a cuestiones metodológicas del experimento y al proceso de la recogida de datos. A continuación, en la tercera parte se presentan los materiales complementarios que se diseñaron. Por último, presentamos los resultados y la discusión de estos resultados.

6.1 Descripción de la investigación

En el Capítulo 5 de este trabajo de investigación, se ha demostrado que los alumnos universitarios turcos suelen tener problemas con el uso del artículo en español, especialmente con el artículo definido, ya que en turco no existe una construcción gramatical similar. Asimismo, en el Capítulo 4 se ha expuesto que los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE del nivel A1 del MCER, no tratan de manera suficiente esta categoría gramatical para que estos alumnos adquieran su uso.

Entonces, en esta investigación se partió de esta premisa:

- Si se trabaja con una serie de materiales diseñados para fomentar el uso adecuado del artículo en español, se puede observar un cambio significativo en el uso del artículo en español de este perfil del alumnado.

Por ello, se llevó a cabo un estudio en la Universidad Isik en tres etapas al final del primer cuatrimestre del Curso 2020-2021. La muestra de este estudio está formada por un grupo de 37 estudiantes de ELE del nivel A1 de la Universidad Isik. El material educativo de esta muestra es *Nos Vemos 1* de la Editorial Difusión. Estos alumnos están al final de la

asignatura SPAN1102 – Spanish 2 (previamente estudiaron SPAN1101-Spanish 1) y en total han tenido unas 112 horas de clase de español. A continuación, se describen las tres etapas de la investigación:

- **ETAPA 1:** Se realizó en la semana 10²² del primer cuatrimestre del curso académico 2020-2021. En esta etapa a los alumnos se les aplicó el Pre-test²³ (una prueba de 19 preguntas con 31 espacios para rellenar con los artículos en español) para evaluar su conocimiento sobre los artículos en español en ese momento. Después, basándonos en esta prueba, elaboramos la Propuesta de actividades²⁴ sobre el artículo en español.
- **ETAPA 2:** En la segunda etapa -en las semanas 11, 12 y 13- se dedicó una parte de cada sesión de español a trabajar con esa propuesta de actividades. A los alumnos se les explicó el funcionamiento del artículo, se practicó con las actividades de la propuesta y se les resolvieron las dudas que tenían. En esta etapa se trabajó aproximadamente 4 horas sobre el artículo.
- **ETAPA 3:** Para acabar, en la semana 14, a los alumnos se les aplicó el Post-test (otra prueba de 19 preguntas con 31 espacios para rellenar con los artículos en español) para detectar si realmente había un cambio significativo en el uso del artículo en español de los alumnos que participaron en el estudio. Las conclusiones se basan en las respuestas dadas por los alumnos en estas dos pruebas sobre las que se hicieron los cálculos²⁵ correspondientes.

6.2 Metodología de la investigación

Esta investigación se realizó desde lo cuantitativo y se utilizó un modelo experimental. Normalmente los modelos experimentales están directamente bajo el control del investigador y se producen los datos que quiere observar el investigador. Dentro de los

²² Como se ha expuesto en el apartado 5.1 de esta tesis, cada cuatrimestre tiene 14 semanas de clases.

²³ Las dos pruebas que usamos para recopilar datos se presentan detalladamente en el apartado 6.3 de este capítulo.

²⁴ Esta propuesta se describe en el apartado 6.3 de este capítulo.

²⁵ Los resultados obtenidos se presentan en el apartado 6.4 de este capítulo.

modelos experimentales se prefirió el "Diseño de Prueba Previa y Posterior". En este modelo, que no tiene grupo de control, se toma el grupo de investigación y se les da una prueba a los sujetos antes de iniciar el experimento y se determina el éxito. Una vez finalizado el experimento, los grupos se vuelven a probar y el resultado del experimento se evalúa observando la diferencia entre estas dos pruebas.

Como en muchas pruebas paramétricas, la Prueba T de Student de muestra dependiente, que se basa en la comparación de las medias, se utilizó para medir las tasas de éxito de nuestro grupo experimental. La prueba t correlacionada (dependiente) es una técnica paramétrica que se utiliza para probar la significancia de la diferencia entre 2 medias obtenidas de dos muestras relacionadas. En esta prueba paramétrica, solo hay un grupo de muestras y las mediciones se repitieron en el mismo grupo de muestras.

En nuestro experimento, los sujetos se determinaron para el grupo experimental mediante una asignación no sesgada de la población de investigación (en estudiantes de la Universidad Isik del nivel A1 de español) de acuerdo con el modelo de prueba previa y posterior no controlada. Al comienzo y al final del experimento, los resultados de la variable dependiente antes y después de la prueba se obtuvieron de los sujetos del grupo experimental.

6.3 Recopilación de datos

En esta investigación, para la recolección de los datos, se utilizaron dos instrumentos que son dos pruebas con preguntas de selección múltiple sobre el uso del artículo en español. La configuración de estos dos instrumentos es idéntica, es decir tienen la misma cantidad de preguntas y en cada pregunta se evalúa el mismo conocimiento. En cada prueba se puede obtener una calificación máxima de 100 puntos. Uno de los instrumentos (el Pre-test) sirvió para evaluar el conocimiento del alumno antes del experimento, es decir antes de la aplicación de la propuesta de materiales complementarias sobre el artículo en español; y el otro (el Post-test) para evaluarlo después.

Tanto los instrumentos de recopilación de datos como las actividades de la propuesta de actividades complementarias utilizadas en el experimento corresponden al nivel A1 del

MCER (2002) y se han diseñado a partir del tratamiento del artículo en el PCIC (2006), del análisis de manuales llevados a cabo para esta tesis doctoral (presentado en el Capítulo 4) y del análisis de errores de alumnos turcos (presentado en el Capítulo 5).

A continuación, vamos a exponer detalladamente la configuración de estos dos instrumentos de recopilación de datos.

6.3.1 Instrumento de recopilación de datos I (el Pre-test)

Este instrumento de recopilación de datos se compone de 19 preguntas que tienen en total 35 huecos sobre el uso del artículo en español. Para cada hueco se da la misma cantidad de opciones. Estas opciones en total son 11: Ø (es decir, la omisión del artículo), los artículos definidos (*el, la, los, las*), los artículos indefinidos (*un, una, unos, unas*) y las formas contractas (*al, del*).

En esta investigación optamos por no agrupar las preguntas ni limitar las opciones y las presentamos en un formato diferente de como aparecen en los manuales y gramáticas de ELE, ya que en la vida real el alumno no va a tener estas limitaciones cuando tiene que usar el artículo correctamente. Por esta razón, mezclamos todo tipo de usos del artículo en el nivel A1 y su ausencia también, añadimos todas las posibles opciones y dejamos la elección al alumno. Los alumnos hicieron la prueba en soporte digital a través de *Google Forms*²⁶. Las repuestas que dieron los alumnos en esta prueba se encuentran en el Anexo digital 5. En la Figura 28 se puede ver una imagen del Instrumento de recopilación de datos I.

²⁶ Se puede acceder a esta prueba por medio de este enlace: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQYaShHUdzifahmYmE9CUq0lBxu81IsVqZjhcCxI-N4W2DGA/viewform>

Uso del artículo en español (Pre-test)

*Esta prueba es parte de una investigación realizada para conocer el uso del artículo en español por alumnos turcos. Tus respuestas serán totalmente confidenciales y serán utilizadas solo para fines de esta investigación.

***Obligatorio**

Nombre y Apellido *

Tu respuesta

1-) • ¿Quién es Pablo Alborán? ◦ Es (1) _____ cantante muy famoso, es 6 puntos
(2) _____ español. *

	Ø	el	la	los	las	un	una	unos	unas	a
(1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 28 - Una imagen del instrumento de recogida de datos I (el Pre-test)

En la Tabla 49 se presenta la distribución del tipo de artículo incluido en el Instrumento de recogida de datos I (el Pre-test). Como se puede comprobar en la tabla, el instrumento de recogida de datos se compone de 19 preguntas que contiene 31 espacios para rellenar con el fin de que puedan escoger entre el artículo definido, el artículo indefinido o la omisión del artículo.

En 22 huecos el alumno tiene que elegir entre singular/plural/masculino/femenino/formas contractas del artículo definido e indefinido, y en 13 huecos tienen que omitir el artículo. Las preguntas se elaboraron teniendo en cuenta los dos análisis previos

(análisis de manuales de ELE del nivel A1 y análisis de errores) y el tratamiento del artículo en el Inventario de Gramática del PCIC (2007).

En la Tabla 50 se pueden consultar las preguntas del Instrumento de recogida de datos I (el Pre-test) y el conocimiento del artículo en español requerido para cada una de las preguntas y su punto de partida.

Pregunta no:	Artículo indefinido				Artículo definido				Ausencia del artículo
	S ²⁷ /M ²⁸	S/F ²⁹	P ³⁰ /M	P/F	S/M	S/F	P/M	P/F	
1	1								1
2						2			
4									1
5		1				1			
6								1	
7					1				1
8									1
9							2		
10									1
11					1				1
12								1	1
13					1			1	
14									1
15	1								1
16									1
18					2				
19	1					1			
20									1
21					1	1			

Tabla 49 - Distribución del tipo de artículo incluido en el Instrumento de recogida de datos I

²⁷ S significa "singular" en esta tabla.

²⁸ M, "masculino".

²⁹ F, "femenino".

³⁰ P, "plural".

Pregunta no:	Pregunta:	El conocimiento que debe dominar el alumno:	Se ha preparado a partir de ...
1	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién es Pablo Alborán? o Es (1) _____ cantante muy famoso, (2) _____ español. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El uso del artículo indefinido masculino-singular para identificar (primera mención). 2. La omisión del artículo cuando se expresa la nacionalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - El artículo nivel A1/A2 (PCIC, 2006)
2	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente trabajo por (3) _____ mañana y descanso por (4) _____ tarde. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. El uso del artículo definido femenino-singular con partes del día. 4. El uso del artículo definido femenino-singular con partes del día. 	<ul style="list-style-type: none"> - El artículo nivel A1 (PCIC, 2006) - Errores parecidos se observan en las entradas 8, 12, 16, 25 del análisis de errores.
3	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tienes (5) _____ hermanos? 	<ol style="list-style-type: none"> 5. La omisión del artículo con el verbo <i>tener</i> cuando se habla en general de una categoría de cosas o personas indeterminadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - El artículo nivel A1 (PCIC, 2006)
4	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay (6) _____ farmacia cerca? o Sí, (7) _____ farmacia que está más cerca está en la Calle Fuencarral. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. El uso del artículo indefinido para la primera mención. 7. El uso anafórico del artículo definido singular-femenino. 	<ul style="list-style-type: none"> - El artículo nivel A1/A2 (PCIC, 2006) - Errores parecidos se observan en las entradas 58, 65 del análisis de errores.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Me gustan mucho (8) todas _____ películas de Isabel Coixet. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. El uso del artículo definido plural-femenina para definición. 	<ul style="list-style-type: none"> - El artículo nivel A1 (PCIC, 2006) - Errores parecidos se observan en las entradas 43, 44, 49 del análisis de errores.

6	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoces a (9) _____ Fernando? • No, ¿quién es él? • Es (10) _____ padre de Luisa. 	<p>9. Omisión del artículo con los nombres propios.</p> <p>10. El uso del artículo definido para hablar de elementos únicos (sintagma nominal).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006) – Errores parecidos se observan en las entradas 12, 16, 34, 41, 68 del análisis de manuales.
7	<ul style="list-style-type: none"> • En este edificio no hay (11) _____ ascensor, tenemos que subir las escaleras. 	<p>11. La omisión del artículo con el verbo <i>haber</i> cuando se habla de elementos de los que es normal que haya uno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A2 (PCIC, 2006) – Análisis de manuales de ELE nivel A1
8	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Te gustan más (12) _____ gatos o (13) _____ perros? 	<p>12. El uso obligatorio del artículo definido (plural-masculino) con el verbo <i>gustar</i>, en función de sujeto.</p> <p>13. El uso obligatorio del artículo definido (plural-masculino) con el verbo <i>gustar</i>, en función de sujeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006) – Errores parecidos se observan en las entradas 43, 44, 49 del análisis de errores.
9	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Comes (14) _____ carne roja? ○ No, soy vegetariana. 	<p>14. La omisión del artículo cuando se habla en general de una categoría de cosas o personas indeterminadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A2 (PCIC, 2006) – Análisis de manuales de ELE nivel A1
10	<ul style="list-style-type: none"> • Oye, ¿(15) _____ paella lleva (16) _____ marisco? ○ Sí, creo que sí. 	<p>15. El uso obligatorio del artículo definido (singular-femenino) en función de sujeto.</p> <p>16. La omisión del artículo cuando se habla en general de una categoría de cosas o personas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1/A2 (PCIC, 2006) – Análisis de manuales de ELE nivel A1

<p>11</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay (17) _____ playas bonitas en Turquía? ○ Sí, hay muchas, pero (18) _____ playas más bonitas están en Antalya. 	<p>17. La omisión del artículo con el verbo <i>haber</i> cuando se habla de una categoría de cosas.</p> <p>18. El uso del artículo definido singular-femenino para definir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Errores parecidos se observan en las entradas 40, 58, 65 del análisis de errores. – El artículo nivel A1/A2 (PCIC, 2006) – Análisis de manuales de ELE nivel A1
<p>12</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mi padre sale (19) _____ trabajo a (20) _____ 19h. 	<p>19. El uso de artículo definido singular-masculino en forma contracta para hablar de un elemento único.</p> <p>20. El uso de artículo definido plural-femenino para informar sobre las horas y los días.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Errores parecidos se observan en las entradas 12, 25, 38, 41, 72 del análisis de errores. – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006)
<p>13</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta leer (21) _____ novelas. 	<p>21. La ausencia del artículo para hablar en general de una categoría de cosas o personas indeterminadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Errores parecidos se observan en la entrada 43 del análisis de manuales.
<p>14</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El padre de Carla es (22) _____ médico y trabaja en (23) _____ hospital de Madrid. 	<p>22. La omisión del artículo para hablar de profesiones.</p> <p>23. El uso del artículo indefinido singular-masculino para introducir un elemento por primera mención (significado básico).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Errores parecidos se observan en las entradas 58, 65 del análisis de errores.
<p>15</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio (24) _____ portugués en la universidad. 	<p>24. La omisión del artículo para hablar de las lenguas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1/ A2 (PCIC, 2006) – Análisis de manuales de ELE nivel A1

16	<ul style="list-style-type: none"> • Oye, (25) _____ idioma oficial de Turquía es (26) _____ turco, ¿no? 	<p>25. El uso del artículo definido singular-masculino en función del sujeto.</p> <p>26. El uso del artículo definido singular-masculino para hablar de algo único.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006)
17	<ul style="list-style-type: none"> • Necesito comprar (27) _____ vestido para ir a (28) _____ boda de mi mejor amiga. 	<p>27. El artículo indefinido singular-plural para mencionar de un elemento por primera vez.</p> <p>28. El uso del artículo definido singular-masculino para hablar de algo único definido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Errores parecidos se observan en la entrada 40 del análisis de errores. – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006)
18	<ul style="list-style-type: none"> ○ Camarero: ¿Quieren (29) _____ otra botella de vino?³¹ • Cliente: Sí, gracias. 	<p>29. La omisión del artículo indefinido con otros determinantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006)
19	<ul style="list-style-type: none"> • En mi tiempo libre me interesa jugar (30) _____ baloncesto y tocar (31) _____ guitarra. 	<p>30. El uso del artículo definido singular-masculino en forma contracta con el verbo <i>jugar</i> dentro de la categoría deportes.</p> <p>31. El uso del artículo definido (singular-femenino) con el verbo <i>tocar</i> y con el concepto general instrumento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1/ A2 (PCIC, 2006)

Tabla 50 - La configuración de las preguntas del Instrumento de recogida de datos I

³¹ En este ítem el uso del artículo definido “*otro*” sería compatible también; sin embargo, este conocimiento del uso del artículo definido corresponde al nivel B1 según el PCIC (2006). Además, en el manual *Nos Vemos 1* que se utiliza en clase, no se recoge este uso. Por estas razones, este uso no se tuvo cuenta en este estudio y se continuó con la omisión del artículo indefinido con otros determinantes que debe ser parte del repertorio lingüístico de un alumno del nivel A1 de español.

6.3.2 Instrumento de recogida de datos 2 (el Post-test)

Este instrumento de recogida de datos es casi idéntico al Instrumento de recopilación de datos I -en el sentido de la configuración de las preguntas y el conocimiento pedido en cada una de ellas-, con el fin de evaluar la mejora de los conocimientos de los alumnos sobre el artículo en español después del experimento. Igual que el Instrumento de recopilación de datos I, este también se compone de 19 preguntas con 35 huecos sobre el uso del artículo en español y para cada hueco se da la misma cantidad de opciones (en total 11: la omisión del artículo, los artículos definidos e indefinidos y las formas contractas. Los alumnos también hicieron esta prueba en soporte digital a través de *Google Forms*³². Las respuestas que dieron los estudiantes en esta prueba se encuentran en el Anexo digital 6. En la Figura 29 se puede ver una imagen de este instrumento.

Uso del artículo en español (Post-test)

*Esta prueba es parte de una investigación realizada para conocer el uso del artículo en español por alumnos turcos. Tus respuestas serán totalmente confidenciales y serán utilizadas solo para fines de esta investigación.

***Obligatorio**

Nombre y Apellido *

Tu respuesta

1-) • ¿Quién es Paulo Coelho? - Es (1) _____ escritor muy famoso, es (2) _____ portugués. * 7 puntos

	Ø	el	la	los	las	un	una	unos	unas	al
(1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 29 - Una imagen del instrumento de recopilación de datos II

³² Se puede acceder a esta prueba por medio de este enlace: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSecsSfQtN3rNpAzC8pdZC55EP-Yje5mZF33h8YesQ4q_tHoOA/viewform

En la Tabla 51 se presenta la distribución del tipo de artículo incluido en el Instrumento de recopilación de datos II. Como se puede comprobar en la tabla, el instrumento de recogida de datos se compone de 19 preguntas que contiene 31 espacios para rellenar escogiendo entre el artículo definido, el indefinido o su omisión.

En 22 huecos el alumno tiene que elegir entre singular/plural/masculino/ femenino/ formas contractas del artículo definido e indefinido, y en 13 huecos tiene que omitir el artículo. Las preguntas se elaboraron teniendo en cuenta los dos análisis previos (análisis de manuales de ELE del nivel A1 y análisis de errores) y el tratamiento del artículo en el Inventario de Gramática del PCIC (2007). En la Tabla 52 se pueden consultar las preguntas del Instrumento de recopilación de datos II y el conocimiento del artículo en español requerido para cada una.

Pregunta no:	Artículo indefinido				Artículo definido				Ausencia del artículo
	S ³³ /M ³⁴	S/F ³⁵	P ³⁶ /M	P/F	S/M	S/F	P/M	P/F	
1	1								1
2						2			
3									1
4		1				1			
5								1	
6					1				1
7									1
8							2		
9									1
10					1				1
11								1	1
12					1			1	
13									1
14	1								1
15									1
16					2				
17	1					1			
18									1
19					1	1			

Tabla 51 - Distribución del tipo de artículo incluido en el Instrumento de recopilación de datos II

³³ Singular³⁴ Masculino³⁵ Femenino³⁶ Plural

Pregunta no:	Pregunta:	El conocimiento que debe dominar el alumno:	Se ha preparado a partir de ...
1	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es Paulo Coelho? ○ Es (1) _____ escritor muy famoso, es (2) _____ portugués. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El uso del artículo indefinido masculino-singular para identificar (primera mención). 2. La omisión del artículo cuando se expresa la nacionalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1/A2 (PCIC, 2006)
2	<ul style="list-style-type: none"> • Alberto tiene clase por (3) _____ mañana y estudia en la biblioteca por (4) _____ tarde. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. El uso del artículo definido femenino-singular con partes del día. 4. El uso del artículo definido femenino-singular con partes del día. 	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006) – Errores parecidos se observan en las entradas 8, 12, 16, 25 del análisis de errores.
3	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tienes (5) _____ mascotas? 	<ol style="list-style-type: none"> 5. La omisión del artículo con el verbo <i>tener</i> cuando se habla en general de una categoría de cosas o personas indeterminadas. 	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006)
4	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay (6) _____ parada de metro por aquí? ○ Sí, (7) _____ parada de metro que está más cerca está en la Plaza de España. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. El uso del artículo indefinido para la primera mención. 7. El uso anafórico del artículo definido singular-femenina. 	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1/A2 (PCIC, 2006) – Errores parecidos se observan en las entradas 58, 65 del análisis de errores.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Me encantan (8) todas _____ novelas de Gabriel García Márquez. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. El uso del artículo definido plural-femenina para definición. 	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006) – Errores parecidos se observan en las entradas 43, 44, 49 del análisis de errores.

<p>6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoces a (9) _____ Roberto? ○ No, ¿quién es él? • Es (10) _____ novio de Luisa. 	<p>9. Omisión del artículo con los nombres propios.</p> <p>10. El uso del artículo definido para hablar de elementos únicos (sintagma nominal).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006) – Errores parecidos se observan en las entradas 12, 16, 34, 41, 68 del análisis de manuales.
<p>7</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En mi casa no hay (11) _____ jardín, me gustaría tener uno para mi perro. 	<p>11. La omisión del artículo con el verbo <i>haber</i> cuando se habla de elementos de los que es normal que haya uno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A2 (PCIC, 2006) – Análisis de manuales de ELE nivel A1
<p>8</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Me encantan (12) _____ perros, pero no me gustan mucho (13) _____ gatos. 	<p>12. El uso obligatorio del artículo definido (plural-masculino) con el verbo <i>gustar</i>, en función de sujeto.</p> <p>13. El uso obligatorio del artículo definido (plural-masculino) con el verbo <i>gustar</i>, en función de sujeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006) – Errores parecidos se observan en las entradas 43, 44, 49 del análisis de errores.
<p>9</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Café? ○ Gracias, no tomo (14) _____ café. 	<p>14. La omisión del artículo cuando se habla en general de una categoría de cosas o personas indeterminadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A2 (PCIC, 2006) – Análisis de manuales de ELE nivel A1
<p>10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oye, ¿(15) _____ gazpacho lleva (16) _____ tomate? ○ Ni idea. 	<p>15. El uso obligatorio del artículo definido (singular-femenino) en función de sujeto.</p> <p>16. La omisión del artículo cuando se habla en general de una categoría de cosas o personas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1/A2 (PCIC, 2006) – Análisis de manuales de ELE nivel A1
<p>11</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay (17) _____ parques en la zona donde vives? 	<p>17. La omisión del artículo con el verbo <i>haber</i> cuando se habla de una categoría de cosas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Errores parecidos se observan en las entradas 40, 58, 65 del análisis de errores.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sí, hay muchos, pero (18) _____ parque más grande está en Florya. 	<p>18. El uso del artículo definido singular-femenina para definir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1/A2 (PCIC, 2006) – Análisis de manuales de ELE nivel A1
12	<ul style="list-style-type: none"> • Yo trabajo mucho, normalmente salgo (19) _____ trabajo a (20) _____ 20h. 	<p>19. El uso de artículo definido singular-masculino en forma contracta para hablar de un elemento único.</p> <p>20. El uso de artículo definido plural-femenino para informar sobre las horas y los días.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Errores parecidos se observan en las entradas 12, 25, 38, 41, 72 del análisis de errores. – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006)
13	<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta mucho ver (21) _____ películas. 	<p>21. La ausencia del artículo para hablar en general de una categoría de cosas o personas indeterminadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Errores parecidos se observan en la entrada 43 del análisis de manuales.
14	<ul style="list-style-type: none"> • Soy (22) _____ profesor de inglés y trabajo en (23) _____ colegio de Barcelona. 	<p>22. La omisión del artículo para hablar de profesiones.</p> <p>23. El uso del artículo indefinido singular-masculino para introducir un elemento por primera mención (significado básico).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Errores parecidos se observan en las entradas 58, 65 del análisis de errores.
15	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendo (24) _____ español en una escuela de idiomas. 	<p>24. La omisión del artículo para hablar de las lenguas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1/ A2 (PCIC, 2006) – Análisis de manuales de ELE nivel A1
16	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Sabes cuál es (25) _____ idioma oficial de Argentina? ○ Sí, es (26) _____ español. 	<p>25. El uso del artículo definido singular-masculino en función del sujeto.</p> <p>26. El uso del artículo definido singular-masculino para hablar de algo único.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006)

17	<ul style="list-style-type: none"> • Alberto necesita comprar (27) ____ traje nuevo para ir a (28) ____ entrevista de trabajo que tiene el lunes. 	<p>27. El artículo indefinido singular-plural para mencionar de un elemento por primera vez.</p> <p>28. El uso del artículo definido singular-masculino para hablar de algo único definido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Errores parecidos se observan en la entrada 40 del análisis de errores. – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006)
18	<ul style="list-style-type: none"> ○ Camarero: ¿Quieren (29) ____ otra lata de coca cola?³⁷ ○ Cliente: Sí, gracias. 	<p>29. La omisión del artículo indefinido con otros determinantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1 (PCIC, 2006)
19	<ul style="list-style-type: none"> • Prefiero jugar (30) ____ fútbol y tocar (31) ____ batería en mi tiempo libre. 	<p>30. El uso del artículo definido singular-masculino en forma contracta con el verbo <i>jugar</i> dentro de la categoría deportes.</p> <p>31. El uso del artículo definido (singular-femenino) con el verbo <i>tocar</i> y con el concepto general instrumento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El artículo nivel A1/ A2 (PCIC, 2006) – Análisis de manuales de ELE nivel A1

Tabla 52 - La configuración de las preguntas del Instrumento de recopilación de datos II

³⁷ Igual que la pregunta 18 del Pretest, en esta pregunta el uso del artículo definido “*otro*” también sería compatible. Sin embargo, como se ha expresado en la mencionada pregunta, este conocimiento del uso del artículo definido corresponde al nivel B1 según el PCIC (2006). Además, en el manual *Nos Vemos 1* que se utiliza en clase, no se recoge este uso. Por estas razones, este uso no se tuvo cuenta en este estudio y se continuó con la omisión del artículo indefinido con otros determinantes que debe ser parte del repertorio lingüístico de un alumno del nivel A1 de español.

6.3.3 Validez y fiabilidad de la investigación

6.3.3.1 Validez de contenido de los instrumentos de recopilación de datos

En esta investigación se utilizó el modelo de la Razón de Validez de Contenido³⁸ (*Content Validity Ratio, CVR*) de Lawshe para determinar la validez de contenido de las herramientas de medición. Según este modelo, se convoca un grupo de expertos que conocen bien el campo conceptual y estos evalúan las herramientas de medición puntuándolas en una escala de 3 niveles, de acuerdo con los factores de "relevancia" y "comprensibilidad" (Tristán-López, 2008). Después, para calcular la validez del contenido se aplica la fórmula de Lawshe, definida por la siguiente expresión:

$$CVR_i = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

En esta fórmula:

CVR_i: Validez del ítem "i" de la herramienta de medición

n_e= número de jueces que tienen acuerdo en la categoría "esencial"

N= número total de jueces

$$-1 \leq CVR_i \leq 1$$

-1 ≤ CVR_i; rechazado, CVR_i ≤ 1; aceptado

En este modelo CVR puede tomar valores de -1 a +1:

CVR se toma un valor negativo cuando el acuerdo ocurre en menos de la mitad de los jueces.

CVR es nula cuando hay exactamente la mitad de acuerdos entre los jueces.

CVR se toma un valor positivo cuando hay más de la mitad de acuerdos (Tristán-López, 2008).

Una vez calculada la CVR para todos los ítems, se obtienen los ítems que se van a incluir en la herramienta de medición.

³⁸ Los cálculos correspondientes de validez de la investigación pueden ser consultados en el Anexo digital 7.

Para validar los Instrumentos de recopilación de datos I y II de esta investigación, se formó un grupo de jueces compuesto por 5 profesores universitarios, expertos en ELE. El contenido de las preguntas se les envió a estos expertos junto con el objetivo y descripción de la investigación. Los jueces examinaron si las preguntas estaban dentro del alcance del objetivo planteado de la investigación, teniendo en cuenta el nivel de español de los estudiantes.

La versión inicial del instrumento de recopilación de datos, la cual fue sometida al estudio de validación de contenido, se conformó de 25 preguntas con 35 ítems. Los resultados de la evaluación de los jueces de esta versión se dan en la siguiente tabla.

Razón de Validez de Contenido (Content Validity Ratio, CVR) de Lawshe				
Validez de Contenido				
Ítems	Indispensable para medir el conocimiento	Adecuada pero no indispensable	No adecuada	Número total de jueces
Pregunta1_1	5	0	0	5
Pregunta1_2	4	0	1	5
Pregunta2_3	5	0	0	5
Pregunta2_4	5	0	0	5
Pregunta3_5	1	0	4	5
Pregunta4_6	4	0	1	5
Pregunta 5_7	4	1	0	5
Pregunta5_8	5	0	0	5
Pregunta6_9	5	0	0	5
Pregunta7_10	0	0	5	5
Pregunta7_11	1	0	4	5
Pregunta8_12	3	1	1	5
Pregunta9_13	4	1	0	5
Pregunta9_14	4	1	0	5
Pregunta10_15	4	0	1	5
Pregunta11_16	5	0	0	5
Pregunta11_17	4	0	1	5
Pregunta12_18	4	0	1	5
Pregunta12_19	4	1	0	5
Pregunta13_20	5	0	0	5
Pregunta13_21	5	0	0	5
Pregunta14_22	4	0	1	5
Pregunta15_23	4	0	1	5

Pregunta15_24	5	0	0	5
Pregunta16_25	4	0	1	5
Pregunta17_26	4	0	1	5
Pregunta18_27	5	0	0	5
Pregunta18_28	5	0	0	5
Pregunta19_29	5	0	0	5
Pregunta19_30	5	0	0	5
Pregunta20_31	4	0	1	5
Pregunta21_32	4	1	0	5
Pregunta21_33	5	0	0	5
Pregunta22_34	0	0	5	5
Pregunta22_35	0	0	5	5

Tabla 53 - Evaluación de los ítems del instrumento de medición por jueces

A partir de la evaluación de los expertos expuesta en la Tabla 53, se calcularon el índice de validez de contenido de Lawshe (CVR) para todos los ítems incluidos en la herramienta de medición. Los resultados de este cálculo y la decisión correspondiente se exponen en la Tabla 54.

Ítems	ne	N/2	CVR	
Pregunta1_1	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta1_2	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta2_3	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta2_4	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta3_5	1	2,5	-0,6	Rechazada
Pregunta4_6	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta 5_7	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta5_8	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta6_9	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta7_10	0	2,5	-1	Rechazada
Pregunta7_11	1	2,5	-0,6	Rechazada
Pregunta8_12	3	2,5	0,2	Aceptada
Pregunta9_13	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta9_14	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta10_15	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta11_16	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta11_17	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta12_18	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta12_19	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta13_20	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta13_21	5	2,5	1	Aceptada

Pregunta14_22	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta15_23	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta15_24	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta16_25	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta17_26	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta18_27	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta18_28	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta19_29	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta19_30	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta20_31	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta21_32	4	2,5	0,6	Aceptada
Pregunta21_33	5	2,5	1	Aceptada
Pregunta22_34	0	2,5	-1	Rechazada
Pregunta22_35	0	2,5	-1	Rechazada

Tabla 54 - Razón de Validez de Contenido de Lawshe de los ítems

De acuerdo con los resultados expuestos en la Tabla 54, se eliminaron los ítems “Pregunta 3_5, Pregunta 7_10, Pregunta 7_11, Pregunta 22_34, Pregunta 22_35” por no medir el conocimiento del artículo de un alumno del nivel A1 y el resto de los ítems validados por los jueces se utilizaron en el pre-test y el post-test.

6.3.3.2 Fiabilidad de los instrumentos de recopilación de datos

En esta investigación para asegurar la fiabilidad de los instrumentos de recopilación de datos se calculó el coeficiente del Alfa de Cronbach (α) que mide la consistencia interna, es decir, el grado en que todos los ítems de una herramienta de medición de tipo test son dependientes entre sí. La fórmula del Alfa de Cronbach (α) se presenta así:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(\frac{\sigma_t^2 - \sum \sigma_i^2}{\sigma_t^2} \right)$$

Donde k es el número de ítems, σ_t^2 es la varianza total de la prueba al cuadrado y σ_i^2 es la varianza al cuadrado del ítem i. El coeficiente Alfa de Cronbach (α) oscila entre el 0 y el 1. En general, se considera que un Alpha más grande que 0,7 indica una buena confiabilidad de la prueba.

En la Tabla 55, se puede ver el coeficiente Alfa de Cronbach (α) de nuestra investigación.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,961	,962	31

Tabla 55 - Coeficiente Alfa de Cronbach (α) de la investigación

Como el Coeficiente de Alfa es $> 0,70$ las herramientas de medición de esta investigación tienen muy buena consistencia interna y son bastante fiables.

6.4 Propuesta de materiales

Como se ha expresado en el Capítulo 1, el objetivo principal de la propuesta de materiales³⁹ complementarios utilizados en esta investigación entre el pre-test y el post-test ha sido fomentar el uso adecuado del artículo en español. Estos materiales fueron diseñados principalmente a partir de los resultados que se obtuvieron obtenidos en el pre-test, presentado en el apartado 6.3.1 de este capítulo. Sin embargo, también se aprovecharon del tratamiento del artículo del *PCIC* (2006) para estar seguros de que cubra los contenidos previstos para el nivel A1, por un lado, y del análisis de errores de los alumnos turcos sobre el uso del artículo en español, presentado en el Capítulo 5 de esta tesis doctoral.

Los materiales diseñados son para una intervención de 3 sesiones de 45 a 50 minutos cada una y comprenden tanto explicaciones formales de los artículos definido e indefinido, del contraste de los artículos y su omisión como actividades de diferentes tipologías: de reflexión, toma de consciencia, de comunicación estructurada y de forma contextualizada. En las explicaciones formales de los materiales también se incluyeron pequeñas notas en turco que sirven para aclarar algunos aspectos que resultarían

³⁹ Estos materiales pueden ser consultados en el Anexo impreso 2.

complicados para los alumnos turcos. A continuación, se describe el contenido de los materiales diseñados para cada sesión:

	Contenidos tratados:
1ª sesión:	El paradigma regular de los artículos definido e indefinido. Las formas contractas “al” y “del”. Significado básico del artículo indefinido: primera mención. Significado básico del artículo definido: la segunda mención. Las actividades correspondientes.
2ª sesión:	Contraste del artículo definido y artículo indefinido. Algunos usos de los artículos definido e indefinido. Las actividades correspondientes.
3ª sesión:	El uso obligatorio del artículo. La omisión del artículo. Las actividades correspondientes.

Tabla 56 - Contenidos tratados en las sesiones de intervención

En cuanto a la metodología empleada en los materiales complementarios, se ha optado por la enseñanza tradicional de la gramática de acuerdo con la tradición de enseñanza de lenguas en Turquía, especialmente en la enseñanza de la gramática. Cada sesión de la intervención empieza con la presentación explícita de algún aspecto de los artículos en español y se continúa practicando con diferentes tipos de ejercicios desde los más mecánicos hasta los contextualizados. A continuación, presentamos el desarrollo de las tres sesiones de la intervención.

1ª SESIÓN: El objetivo principal de la primera sesión ha sido afianzar el uso de los artículos definido e indefinido en español.

- La Actividad A sirve para activar los conocimientos previos del tema y diferenciar el uso de los artículos definido e indefinido y sacar sus propias conclusiones. En esta parte la atención del alumno está en el significado.
- La Actividad B se espera que el alumno deduzca la regla del uso principal de los artículos en español. En esta segunda parte la atención está tanto en el significado como en la forma del artículo en español.

- Por último, con los ejercicios de diferentes tipos, se pretende que el alumno ponga en práctica lo que ha aprendido ayudando a que el proceso de aprendizaje se automatice.

2ª SESIÓN: El objetivo general de esta sesión ha sido familiarizar al alumno con los algunos usos de los artículos definido e indefinido. En esta segunda sesión la atención está tanto en el significado como en la forma del artículo en español.

- La Actividad A sirve para fomentar el uso del artículo definido para hablar de una categoría o especie en general. En esta parte la atención del alumno está en la forma.
- La Actividad B se enfoca en el uso del artículo definido para hablar de horas, días y partes del día. Aquí también la atención está en la forma.
- La Actividad C trata del uso del artículo definido para hablar de cantidades aproximadas. Aquí también la atención está en la forma. Después de presentar cada caso, el alumno practica los ejercicios correspondientes.

3ª SESIÓN: El objetivo general de la sesión es presentar algunos casos de omisión y adición de los artículos en español. En esta parte la atención del alumno está en la forma. Al alumno se le presentan algunos casos. Después de presentar los casos, el alumno hace la práctica con actividades contextualizadas y mecánicas.

6.5 Los resultados

Como se ha expresado anteriormente en esta investigación, en los apartados 6.1 y 6.2, primero se aplicó un pre-test para evaluar el conocimiento que tienen los alumnos sobre el uso del artículo en español. Después, se estudió este tema en clase con un conjunto de materiales diseñados por la autora. Para evaluar la adecuación de los nuevos materiales estudiados se aplicó una segunda prueba, un post-test.

Este método se define como un método de mediciones repetidas. Se puede decir que este método es un factor (dos mediciones dependientes del tiempo). Por esta razón, la media (X), la desviación estándar (S) y la prueba T de muestras apareadas se utilizan

normalmente en el análisis de datos de este tipo de investigación. Cuando se toman mediciones de los mismos sujetos con respecto a la variable dependiente antes y después de un procedimiento experimental, los sujetos tienen mediciones repetidas dependientes del tiempo y estas mediciones están relacionadas.

Por esta razón, se calcularon las desviaciones medias y estándar de las puntuaciones de los alumnos que hicieron las pruebas previa y posteriormente a la aplicación de la propuesta de actividades complementarias en el aula y los resultados que obtuvieron en estas dos pruebas se utilizaron en el análisis. Así, se intentó mostrar si el cambio observado en el éxito de los estudiantes en el uso de artículos es significativo o no.

Las asunciones para el experimento que llevamos a cabo son las siguientes:

- La variable dependiente está a nivel de escala proporcional o de intervalo.
- Las puntuaciones en el universo representadas por cada muestra muestran una distribución normal.
- Las varianzas de los universos mostrados con muestras son homogéneas.

A continuación, presentamos los resultados que obtuvimos en este experimento⁴⁰:

6.5.1 Resultados globales de la investigación

En la Tabla 55 se dan los puntos que obtuvieron los alumnos en la prueba previa y en la prueba posterior y las diferencias de puntos entre ellos. Las diferencias dadas como porcentajes muestran qué porcentaje de las calificaciones iniciales de los estudiantes aumentó o disminuyó en la prueba posterior.

⁴⁰ Todos los cálculos correspondientes se encuentran en el Anexo digital 8.

Nombre y Apellido	Puntos obtenidos en el Pre-test	Puntos obtenidos en el Post-test	Diferencia	Diferencia (%)
A*** K*****	63 / 100	87 / 100	24 / 100	38%
A*** A*****	51 / 100	68 / 100	17 / 100	33%
A*** M***** G****	42 / 100	51 / 100	9 / 100	21%
B**** A*****	45 / 100	53 / 100	8 / 100	18%
B**** U***	51 / 100	61 / 100	10 / 100	20%
B***** Ş**** S****	41 / 100	53 / 100	12 / 100	29%
B**** Ç****	52 / 100	66 / 100	14 / 100	27%
B***** D****	39 / 100	74 / 100	35 / 100	90%
C*** Ö****	68 / 100	91 / 100	23 / 100	34%
C**** Ş****	62 / 100	75 / 100	13 / 100	21%
D**** Y*****	36 / 100	65 / 100	29 / 100	81%
D***** M***	64 / 100	84 / 100	20 / 100	31%
E*** Y****	32 / 100	58 / 100	26 / 100	81%
E*** K***	69 / 100	72 / 100	3 / 100	4%
E**** T*****	52 / 100	80 / 100	28 / 100	54%
E*** K****	39 / 100	63 / 100	24 / 100	62%
E*** K****	14 / 100	56 / 100	42 / 100	300%
F**** Y*****	47 / 100	70 / 100	23 / 100	49%
G**** B*****	33 / 100	77 / 100	44 / 100	133%
G***** K*****	27 / 100	59 / 100	32 / 100	119%
H**** K*****	53 / 100	77 / 100	24 / 100	45%
H**** U*****	26 / 100	54 / 100	28 / 100	108%
H**** S*****	71 / 100	77 / 100	6 / 100	8%
İ*** T*****	68 / 100	88 / 100	20 / 100	29%
K***** T**** Y*****	51 / 100	57 / 100	6 / 100	12%
M**** A*****	39 / 100	65 / 100	26 / 100	67%
O**** A****	68 / 100	81 / 100	13 / 100	19%
Ö**** P****	64 / 100	76 / 100	12 / 100	19%
S*** N***** E*****	75 / 100	82 / 100	7 / 100	9%
S*** K*****	45 / 100	55 / 100	10 / 100	22%
S*** B*****	35 / 100	65 / 100	30 / 100	86%
S*** K*****	72 / 100	82 / 100	10 / 100	14%
S*** P****	20 / 100	68 / 100	48 / 100	240%
S***** B**** B*****	21 / 100	77 / 100	56 / 100	267%
T**** D*****	45 / 100	90 / 100	45 / 100	100%
Y**** S***	70 / 100	86 / 100	16 / 100	23%
Z***** A****	48 / 100	71 / 100	23 / 100	48%
MEDIA	49 / 100	71 / 100	22 / 100	64%

Tabla 57 - Puntos que obtuvieron los alumnos en las dos pruebas

Cuando se examina la Tabla 57, se ve claramente la diferencia entre los puntos de los alumnos antes y después de las dos pruebas. El promedio de los puntos obtenidos por los alumnos en el pre-test es 49, pasó a 71 en el post-test. Esto nos muestra que los estudiantes aumentaron sus puntos de rendimiento en 22 puntos en promedio después de que se aplicó la sesión de intervención. Así que hubo una media de aumento del 64% en sus primeros puntos.

Dado que el número de observaciones que obtuvimos de nuestro grupo de muestra fue 37 ($n > 30$), se calculó el resultado de la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Dado que el nivel de significancia es 0,200 ($p > 0.05$), como se puede observar en la Tabla 58, podemos decir que nuestros datos están distribuidos normalmente.

	Kolmogórov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Diferencia	,110	37	,200*

Tabla 58 - Resultados del Test de Normalidad

Con el fin de comprobar si nuestros datos están distribuidos normalmente se hizo también la Prueba t Pareada, los gráficos obtenidos también muestran que la diferencia entre las puntuaciones que obtuvieron los alumnos en las dos pruebas tiene una distribución normal. A continuación, se exponen estos gráficos -Gráfico 1- de la distribución normal.

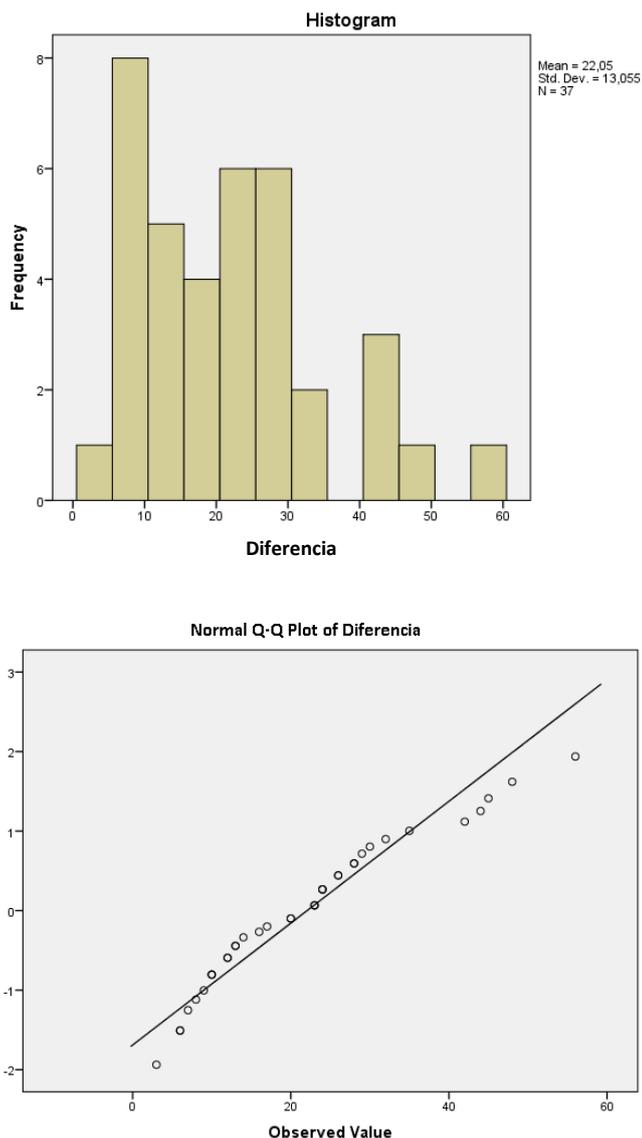


Gráfico 1 - Gráficos de la distribución normal (Prueba t Pareada)

La hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_1) de nuestro estudio se establecieron como las siguientes:

- H_0 : No hay una diferencia significativa entre los puntos previos y posteriores de la aplicación de los materiales complementarios a los alumnos.
- H_1 : $\mu_d > 0$; Existe una diferencia significativa entre los puntos que obtuvieron los alumnos después de la aplicación de los materiales complementarios.

Para comprobar o rechazar estas dos hipótesis, se realizó la Prueba t para muestras pareada y los resultados de esta prueba se exponen en las Tablas 59 y 62.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Pre-Prueba	48,59	37	16,421	2,700
	Post-Prueba	70,65	37	11,734	1,929

Tabla 59 - Resultados de la Prueba t Pareada (I)

Cuando analizamos la Tabla 59 vemos que la media del pre-test y la media del post-test no son iguales. El promedio de las puntuaciones que sacaron los alumnos en el Pre-test, antes de la aplicación de los materiales complementarios, es 48,59 y el promedio en el Post-test, después de los materiales complementarios, es 70,65. Esto significa un aumento entre los dos promedios y la diferencia observada muestra que las calificaciones de los estudiantes en las dos pruebas son diferentes.

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	PrePrueba & PostPrueba	37	,615	,000

Tabla 60 - Resultados de la Prueba t Pareada (II)

Paired Samples Test

		Paired Differences			
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
Pair 1	PrePrueba - PostPrueba	-22,054	13,055	2,146	-26,407

Tabla 61 - Resultados de la Prueba t Pareada (III)

Paired Samples Test

		Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			
Pair 1	PrePrueba - PostPrueba	-17,701	-10,275	36	,000

Tabla 62 - Resultados de la Prueba t Pareada (IV)

Según nuestra hipótesis H_0 , no hay una diferencia significativa entre los puntos medios de la prueba inicial y los puntos medios de la prueba posterior. Es decir, el promedio de las diferencias de medición es igual a cero y muestra que la intervención realizada no tiene impacto. Nuestra hipótesis fue rechazada porque el valor de significancia (Sig.) es menor al 5% ($< 0,5$), como se puede observar en la Tabla 56 - Resultados de la Prueba t Pareada (IV).

En otras palabras, existe una diferencia significativa entre las puntuaciones medias anteriores a la intervención y las puntuaciones medias posteriores a la intervención. Esta diferencia también se ve en la Tabla 55 – Resultados de la Prueba t Pareada (III), pues la media de la diferencia de las dos pruebas (*mean*, en la tabla mencionada) es -22,054. Esta diferencia tiene el valor negativo y esto muestra que la media de puntuaciones en la prueba inicial es menor que la de la prueba posterior.

Como resultado, la aplicación de los materiales complementarios ha tenido un impacto positivo en los estudiantes. Aumentó las puntuaciones promedio de los estudiantes. De hecho, en base a estos resultados, también se calculó el tamaño del efecto (el cambio en el resultado después de la intervención experimental) de nuestra variable.

$$d = t / \sqrt{N} \Rightarrow 10,275 / \sqrt{37} = 1,6891$$

Dado que $d > 1$, podemos concluir que la intensidad del impacto es grande.

A partir de todo lo expuesto arriba, podemos decir que la Propuesta de materiales complementarios es significativa para fomentar el uso del artículo en español de los alumnos turcos que participaron en la investigación.

6.5.2 Resultados del análisis comparativo de las preguntas del Pre-test y Post-test

Como exponemos en el apartado anterior, existe una diferencia significativa entre los promedios del pre-test y post-test que hicieron los alumnos. A continuación, analizamos las respuestas que dieron los alumnos en cada pregunta del pre-test y post-test.

6.5.2.1 Pregunta 1

Pregunta 1	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none">• ¿Quién es Pablo Alborán?○ Es (1) _____ cantante muy famoso, es (2) _____ español.	<ul style="list-style-type: none">• ¿Quién es Paulo Coelho?○ Es (1) _____ escritor muy famoso, es (2) _____ portugués.

En esta pregunta, se formulan 2 artículos, para el número (1) se requiere el uso del artículo definido-singular con la función de identificación y en el (2) se omite el artículo por ser incompatible con nacionalidades. Las respuestas que dieron los alumnos para el número (1) son las siguientes.

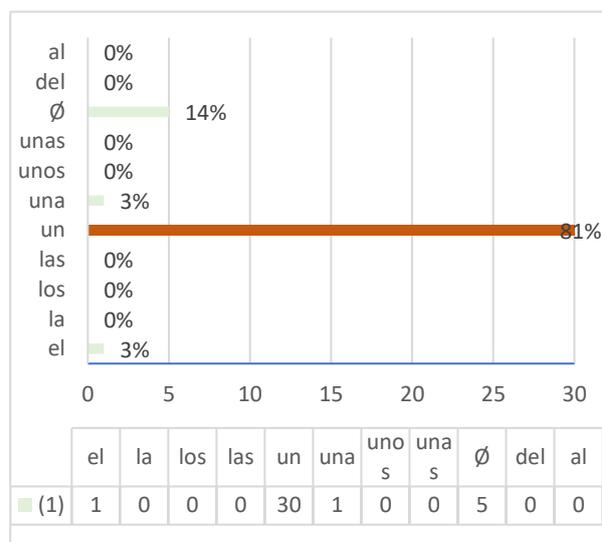
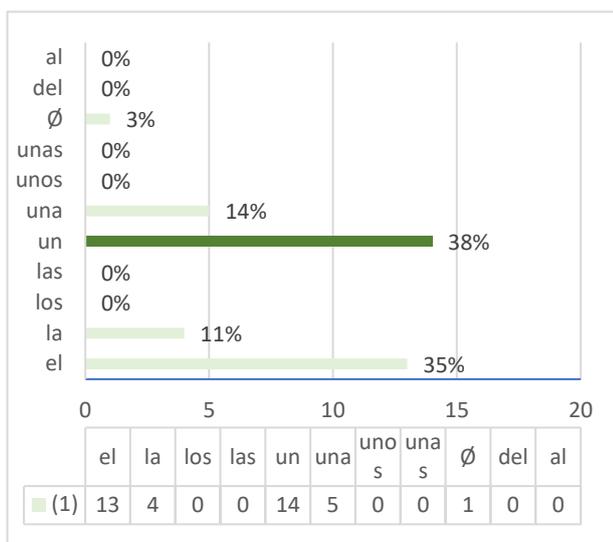


Gráfico 2 - Respuestas al número (1) en el pre-test Gráfico 3 - Respuestas al número (1) en el post-test

En los Gráficos 2 y 3 se observa que solo un 38% de estudiantes dieron la respuesta correcta en la prueba inicial y más o menos la misma cantidad de alumnos (un 35%) eligieron equivocadamente la opción del artículo definido singular-masculino y un 11% la opción del artículo definido singular-femenino. Esto muestra que los alumnos confundían los artículos definido e indefinido antes de la intervención. Sin embargo, el porcentaje de las respuestas correctas subió al 81% después de la aplicación de la propuesta de materiales complementarios.

Entre las respuestas del Post-test llama la atención el aumento del porcentaje de los estudiantes que optaron por la opción de la omisión del artículo. Antes de la intervención este porcentaje fue solo un 3% y subió al 14% en el Post-test. El porcentaje del resto de las respuestas incorrectas se bajó después de la intervención.

Las respuestas que dieron los alumnos para el número (2) son las siguientes.

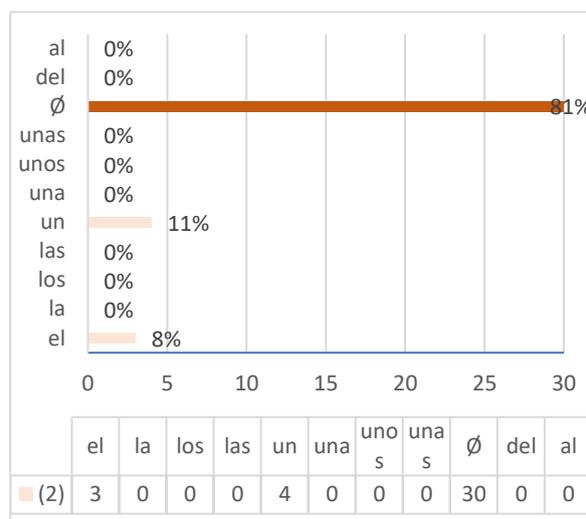
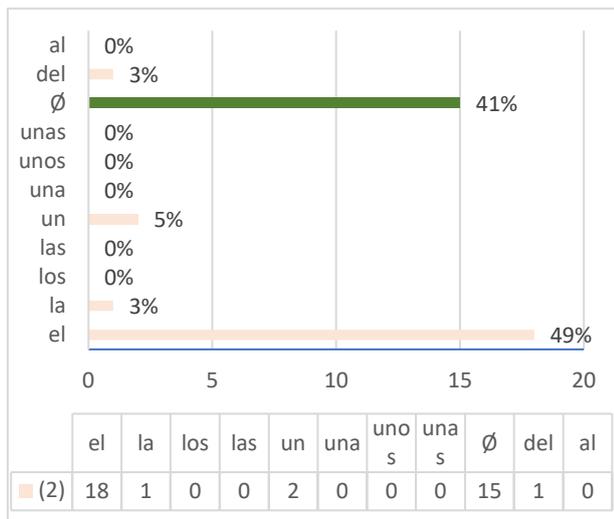


Gráfico 4 - Respuestas al número (2) en el pre-test **Gráfico 5 - Respuestas al número (2) en el post-test**

En los Gráficos 4 y 5 se observa que un 41% de alumnos dieron la respuesta correcta en la prueba inicial y este porcentaje subió al 81% en la prueba posterior, igual que el número anterior. En este ítem casi la mitad de los alumnos eligieron la opción incorrecta artículo definido singular-masculino en la prueba previa y este porcentaje se redujo al 8% en la prueba posterior. Sin embargo, el porcentaje de la opción incorrecta “singular-masculino” subió al 11% en la prueba posterior que fue solo un 5% en la prueba previa.

6.5.2.2 Pregunta 2

Pregunta 2	
Pre-test	Post-test
Normalmente trabajo por (3) _____ mañana y descanso por (4) _____ tarde.	<ul style="list-style-type: none"> Alberto tiene clase por (3) _____ mañana y estudia en la biblioteca por (4) _____ tarde.

En esta pregunta, también se formulan dos artículos, tanto para el número (3) como para el número (4) se requiere el uso del artículo definido femenino-singular para hablar de las partes del día.

Las respuestas que dieron los alumnos para el número (3) son las siguientes.

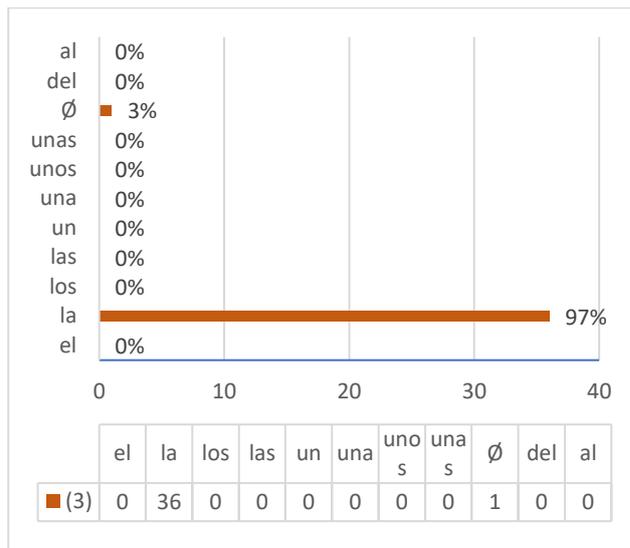
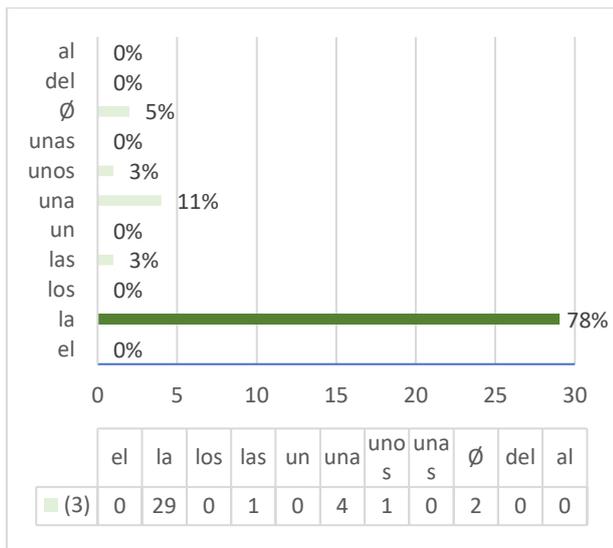


Gráfico 6 - Respuestas al número (3) en el pre-test **Gráfico 7 - Respuestas al número (3) en el post-test**

En el Gráfico 6 se observa que un 78% de los alumnos dieron la respuesta correcta en el pre-test y este porcentaje alcanzó el 97%, como se expone en el Gráfico 7, después de la aplicación de la propuesta de materiales complementarios. Los porcentajes que se obtuvieron en este artículo son entre los más altos de este estudio. Solo un 3% de los alumnos insistieron en la respuesta incorrecta de la omisión del artículo.

Las respuestas que dieron los alumnos para el número (4) son las siguientes.

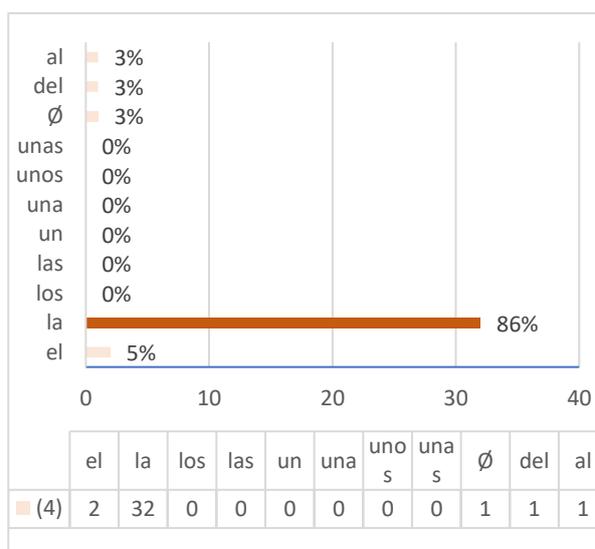
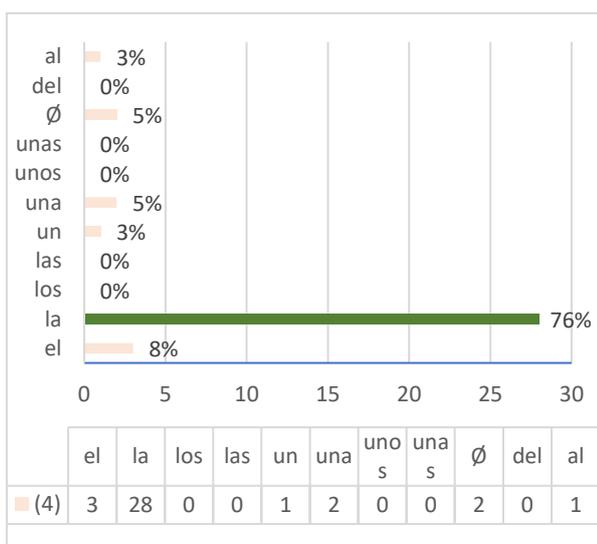


Gráfico 8 - Respuestas al número (4) en el pre-test **Gráfico 9 - Respuestas al número (4) en el post-test**

El Gráfico 8 muestra que la mayoría de los alumnos indicaron la respuesta correcta del artículo 4 en el pre-test y las respuestas correctas llegaron al 86% en el post-test (Gráfico 9). Este porcentaje representa un descenso del 10% en comparación con el artículo número 5, aunque son de la misma configuración.

6.5.2.3 Pregunta 3

Pregunta 3	
Pre-test	Post-test
• ¿Tienes (5) _____ hermanos?	• ¿Tienes (5) _____ mascotas?

En esta pregunta, se formula solo un hueco para el cual se requiere omisión del artículo para hablar en general de una categoría de cosas o personas indeterminadas.

Las respuestas que dieron los alumnos para el número (5) son las siguientes.

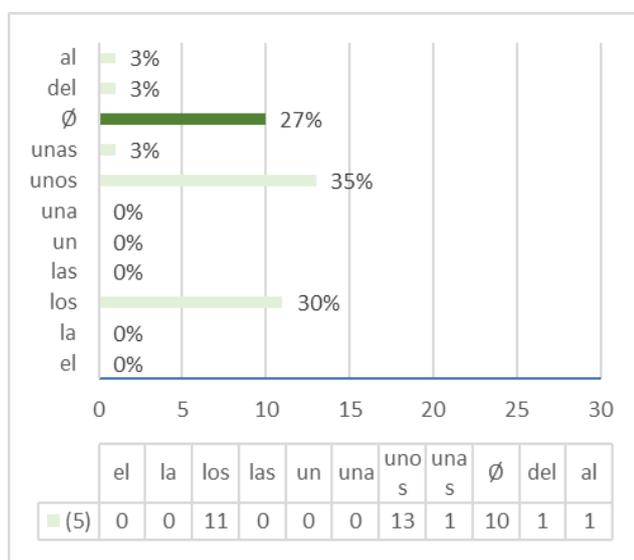


Gráfico 10 - Respuestas al número (5) en el pre-test

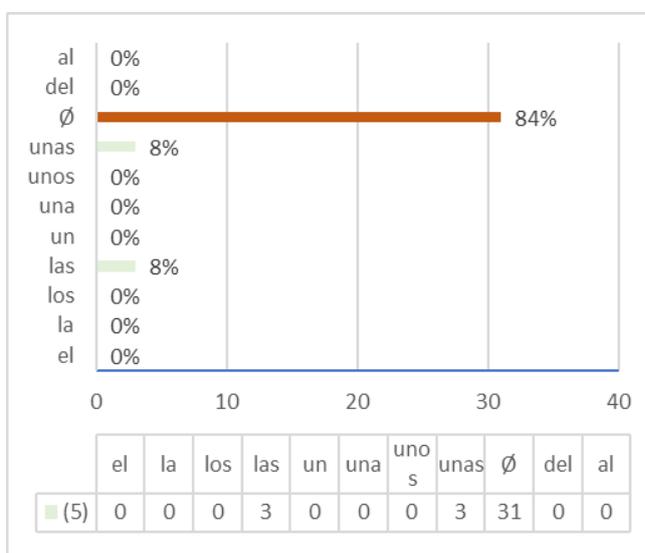


Gráfico 11 - Respuestas al número (5) en el post-test

En el Gráfico 10 se ve que la mayor parte de los alumnos se equivocaron de artículo en esta pregunta y eligieron entre el artículo determinado-plural (un 30%) y el artículo indeterminado-plural (un 35%). Solo un 27% eligió la opción correcta que es omitir el artículo. Sin embargo, el porcentaje de respuestas correctas aumentó más del triple y llegó

al 84% (Gráfico 11) en el post-test después de la aplicación de la propuesta. Por otro lado, el 16% de los estudiantes insistieron en las opciones incorrectas de usar el artículo definido e indefinido (un 8% en cada una) después de la intervención.

6.5.2.4 Pregunta 4

Pregunta 4	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay (6) _____ farmacia cerca? ○ Sí, (7) _____ farmacia que está más cerca está en la Calle Fuencarral. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay (6) _____ parada de metro por aquí? ○ Sí, (7) _____ parada de metro que está más cerca está en la Plaza de España.

En esta pregunta, se formulan dos artículos: en el primero se requiere el uso del artículo indefinido femenino-singular con la función de primera mención y en el segundo, el artículo definido femenino-singular con la función de segunda mención.

Las respuestas que dieron los alumnos para el número (6) son las siguientes.

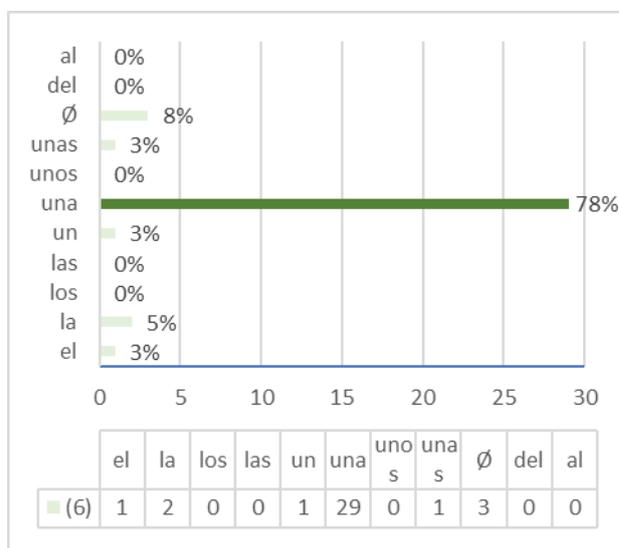


Gráfico 12 - Respuestas al número (6) en el pre-test

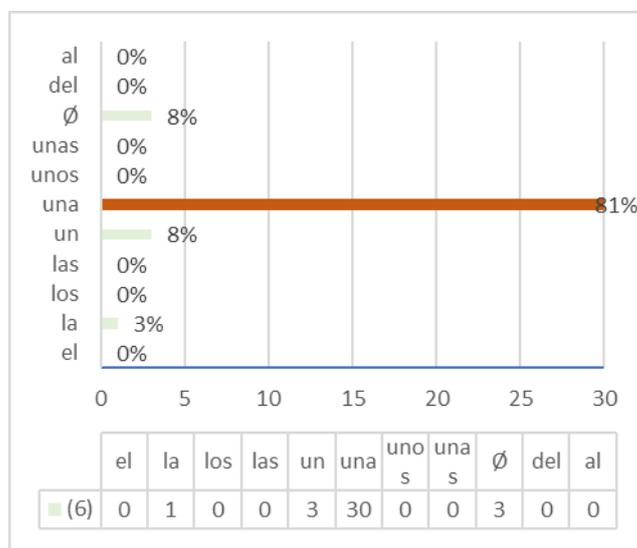


Gráfico 13 - Respuestas al número (6) en el post-test

En el Gráfico 12 se observa que un 78% de los estudiantes acertaron la respuesta correcta del artículo número 6 en el pre-test y este porcentaje subió al 81% luego de la

intervención con los materiales complementarios. Antes de la intervención, un 8% de los estudiantes eligieron omitir el uso del artículo en este caso y este porcentaje se quedó igual después de la intervención. En cuanto al ítem número 7, también un 78% de los alumnos optaron por la respuesta correcta en el pre-test y un 89% en el post-test, como se puede comprobar en los Gráficos 14 y 15.

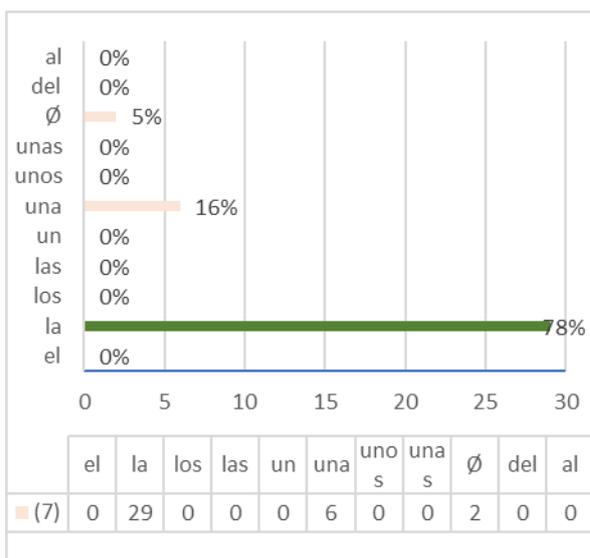


Gráfico 14 - Respuestas al número (7) en el pre-test

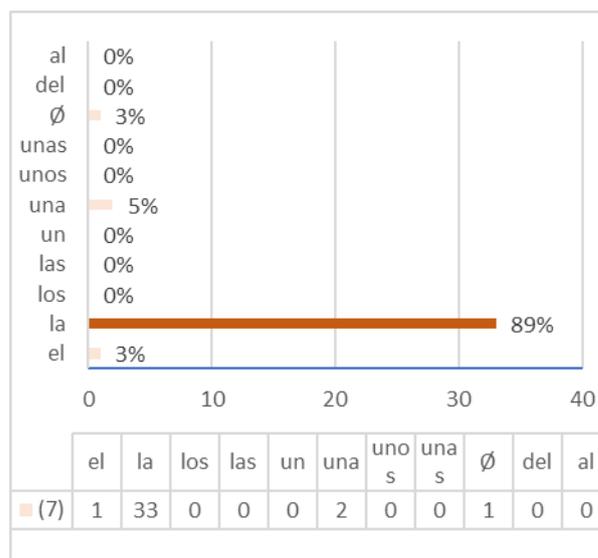


Gráfico 15 - Respuestas al número (7) en el post-test

Además, en el Gráfico 14 se observa que un 16% de los alumnos optaron por el artículo indefinido en vez del artículo definido en la segunda mención del lugar en cuestión en la pregunta. Sin embargo, este porcentaje se redujo al 5% después de la aplicación de los materiales complementarios (Gráfico 15). Después de la intervención, se observan casos muy reducidos de elección del artículo indefinido y la omisión del artículo en este ítem dado que cada una no superan el 5% de las respuestas totales.

6.5.2.5 Pregunta 5

Pregunta 5	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> Me gustan mucho todas (8) _____ películas de Isabel Coixet. 	<ul style="list-style-type: none"> Me encantan todas (8) _____ novelas de Gabriel García Márquez.

En esta pregunta, se formula solo un artículo: el artículo femenino-plural con su significado básico de definición. A continuación, exponemos los resultados que dieron los alumnos en esta pregunta.

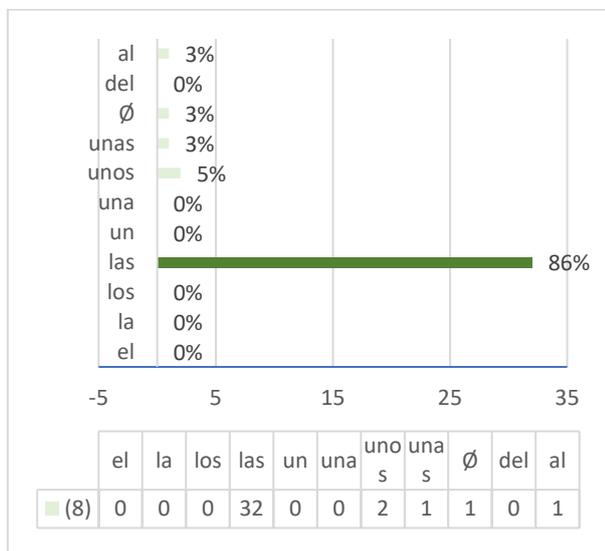


Gráfico 16 - Respuestas al número (8) en el pre-test

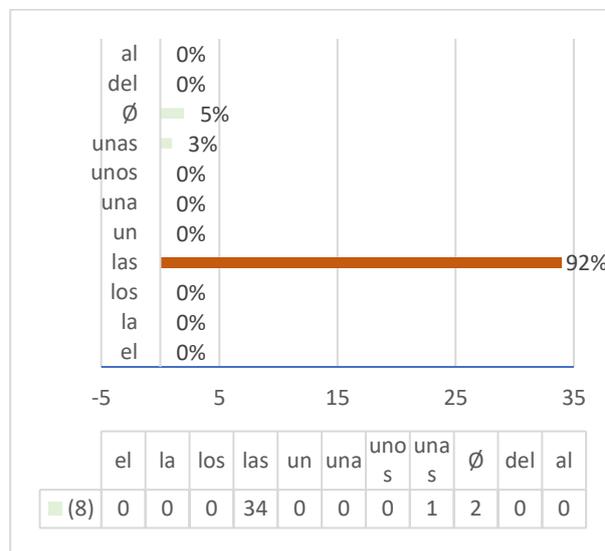


Gráfico 17 - Respuestas al número (8) en el post-test

Como se expone en los Gráficos 16 y 17, la mayor parte de los alumnos no tuvieron problemas con este tipo de conocimiento del artículo. Un 86% de los alumnos indicaron la respuesta correcta en el pre-test y este porcentaje subió al 92% en el post-test. Por otro lado, cada una de las respuestas incorrectas como la omisión del artículo o el uso del artículo indefinido en vez del artículo definido no superan el 5% de las respuestas totales en esta pregunta.

6.5.2.6 Pregunta 6

Pregunta 6	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoces a (9) _____ Fernando? ○ No, ¿quién es él? • Es (10) _____ padre de Luisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoces a (9) _____ Roberto? ○ No, ¿quién es él? • Es (10) _____ novio de Luisa.

En esta pregunta, se pide que el alumno posea el conocimiento de no usar artículo con nombres propios y en el segundo, usar el artículo definido masculino-singular para hablar de cosas únicas.

A continuación, exponemos los resultados que dieron los alumnos para el ítem número (9) en esta pregunta.

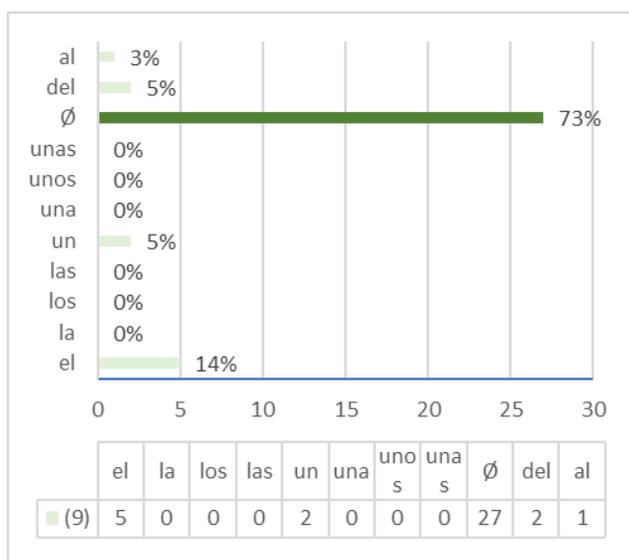


Gráfico 18 - Respuestas al número (9) en el pre-test

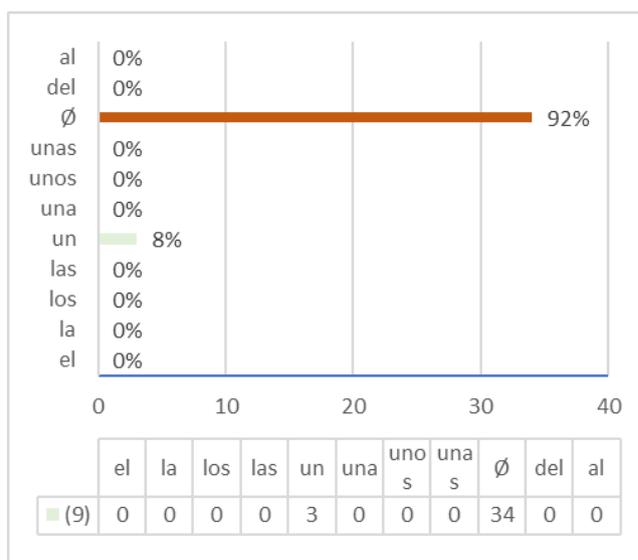


Gráfico 19 - Respuestas al número (9) en el post-test

Como puede verse en el Gráfico 18, una buena parte de los alumnos (un 73%) ya tenían el conocimiento de no usar el artículo con nombres propios antes de la aplicación de los materiales complementarios. Después, este porcentaje subió al 92% en el post-test (Gráfico 19). En la prueba previa un 14% de los alumnos eligieron usar el artículo definido en este caso y esta opción se descartó totalmente en la prueba posterior. La única opción incorrecta después de la intervención es el uso del artículo indefinido que constituye el 8% de las respuestas totales.

Las respuestas que dieron los alumnos para el ítem número (10) son las siguientes.

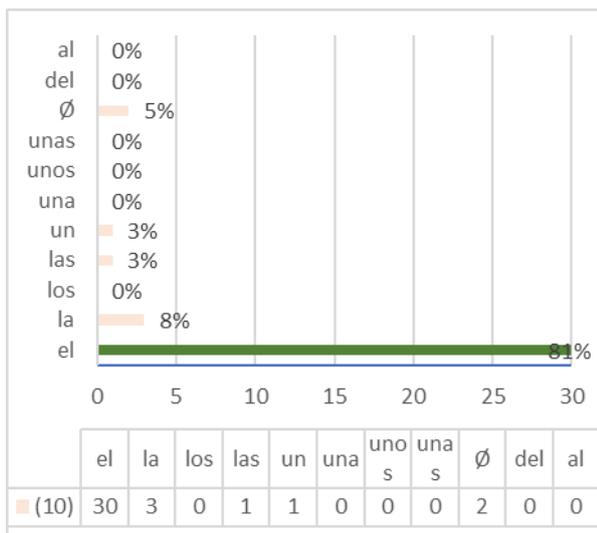


Gráfico 20 - Respuestas al número (10) en el pre-test

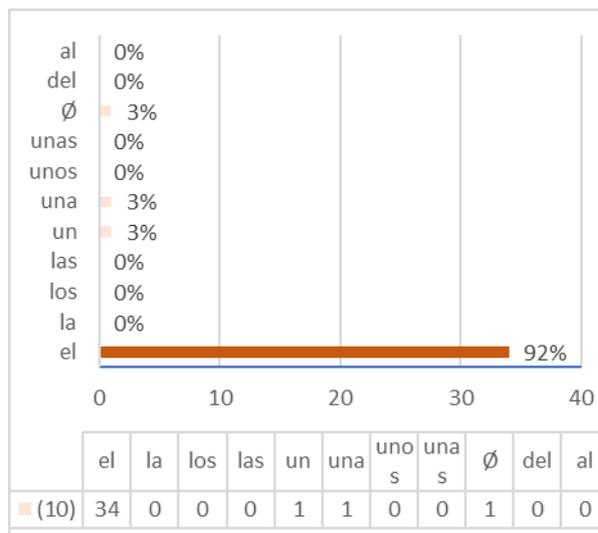


Gráfico 21 - Respuestas al número (10) en el post-test

Como se expone en el Gráfico 20, más de 80% de los alumnos ya tenían el conocimiento de usar el artículo definido para hablar de cosas únicas antes de la aplicación de los materiales complementarios y este porcentaje llegó al 92% en el post-test (Gráfico 21). Un 5% de los alumnos en el pre-test y un 3% en el post-test optaron por omitir el artículo en este caso.

6.5.2.7 Pregunta 7

Pregunta 7	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> En este edificio no hay (11) _____ ascensor, tenemos que subir las escaleras. 	<ul style="list-style-type: none"> En mi casa no hay (11) _____ jardín, me gustaría tener uno para mi perro. <p>3.</p>

En esta pregunta, se formula solo un ítem relacionado con el uso del artículo en español y se pide a los alumnos que omitan el artículo por ser incompatible con el verbo *haber* cuando se habla de elementos en los que es normal que haya uno. A continuación, exponemos los resultados que dieron los alumnos en esta pregunta.

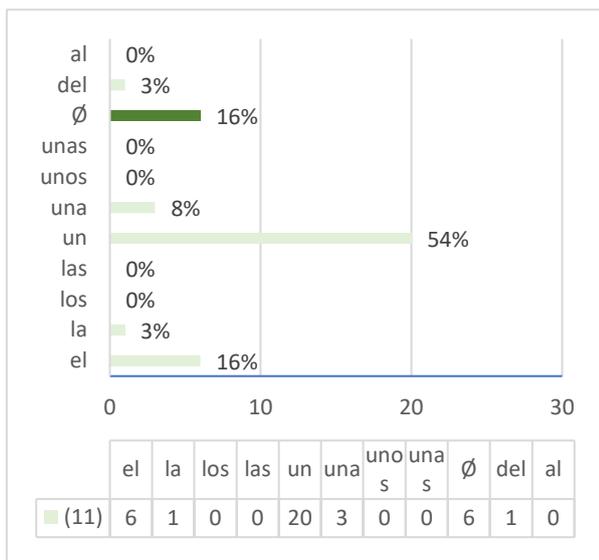


Gráfico 22 - Respuestas al número (11) en el pre-test

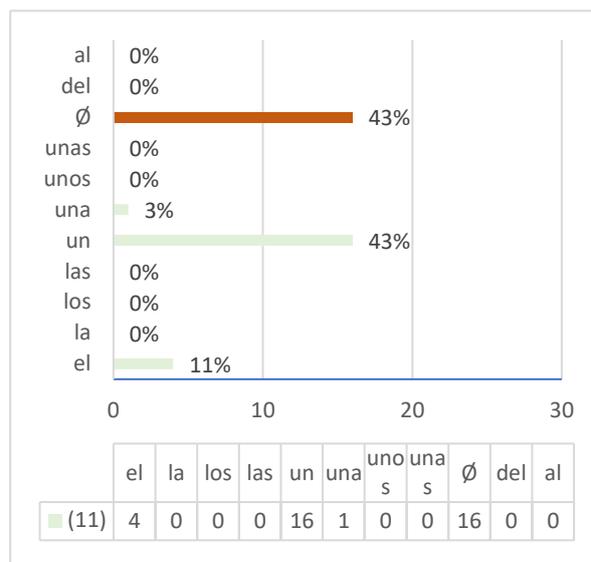


Gráfico 23 - Respuestas al número (11) en el post-test

El Gráfico 22 muestra que los alumnos tienen problemas con este tipo de uso del artículo. Solo un 16% de los alumnos sabían que no se omite el artículo con el verbo *haber* cuando se habla de elementos de los que es normal que haya uno. La mayoría optó por usar el artículo indefinido masculino-singular (un 54%) y un 16%, el artículo definido masculino-singular en esta pregunta. El porcentaje de los alumnos que optaron por la respuesta correcta en el post-test aumentó al 43%, sin embargo, otro 43% siguieron con la opción del artículo indefinido masculino-singular y un 11% en el artículo definido masculino-singular, como se ve en el Gráfico 23.

6.5.2.8 Pregunta 8

Pregunta 8	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> ¿Te gustan más (12) _____ gatos o (13) _____ perros? 	<ul style="list-style-type: none"> Me encantan (12) _____ perros, pero no me gustan mucho (13) _____ gatos.

En esta pregunta, se formulan dos artículos: ambos son el definido masculino-plural cuyo uso es obligatorio con el verbo *gustar* cuando cumple la función de sujeto. Las respuestas que dieron los alumnos para el número (12) son las siguientes.

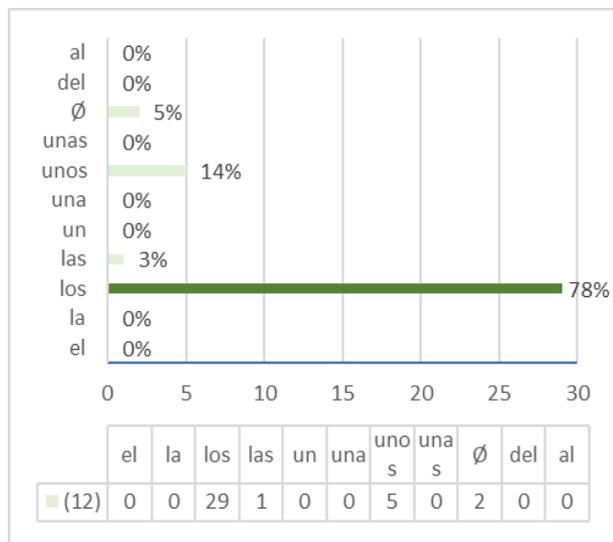


Gráfico 24 - Respuestas al número (12) en el pre-test

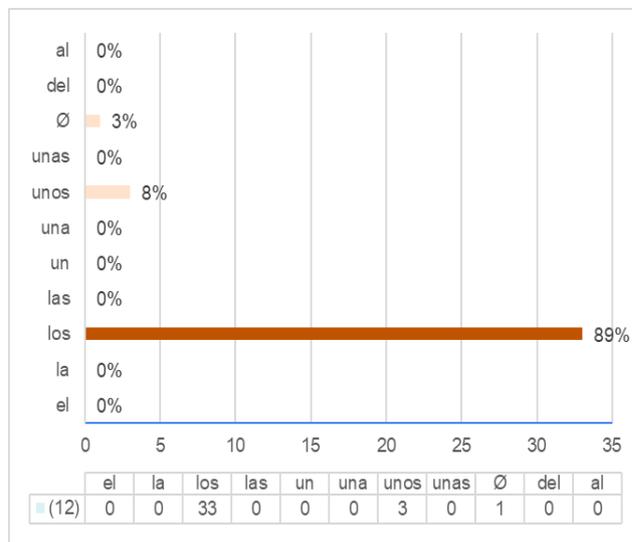


Gráfico 25 - Respuestas al número (12) en el post-test

En el Gráfico 24 se observa que un 78% de los alumnos eligió el artículo número (12) correcto en el pre-test y este porcentaje alcanzó el 89% en el post-test (Gráfico 25). Las dos opciones incorrectas elegidas por los estudiantes antes de la intervención (la omisión del artículo y el uso del artículo indefinido) se quedan igual después, solo se observa un descenso en sus porcentajes correspondientes.

En cuanto al ítem número 13, un 76% de los alumnos optaron por la respuesta correcta del artículo número (13) en el pre-test y un 86% en el post-test, como se expone en los Gráficos 26 y 27. En este ítem también se observa la presencia de respuestas incorrectas en cuanto a la omisión del artículo y el uso del artículo indefinido antes y después de la intervención, igual que el ítem número 12.

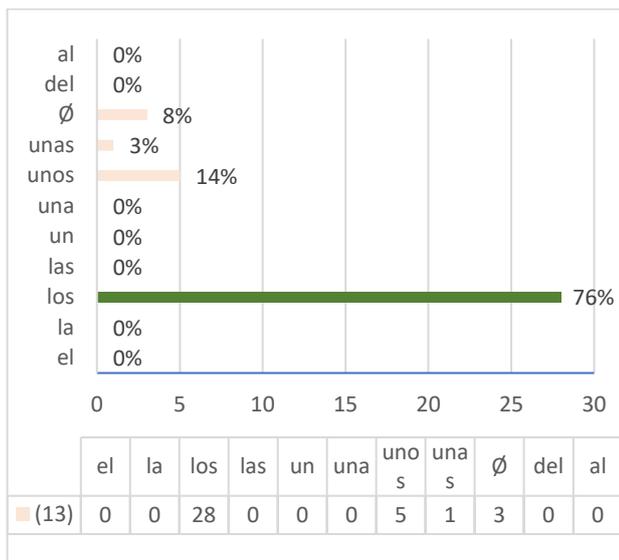


Gráfico 26 - Respuestas al número (13) en el pre-test

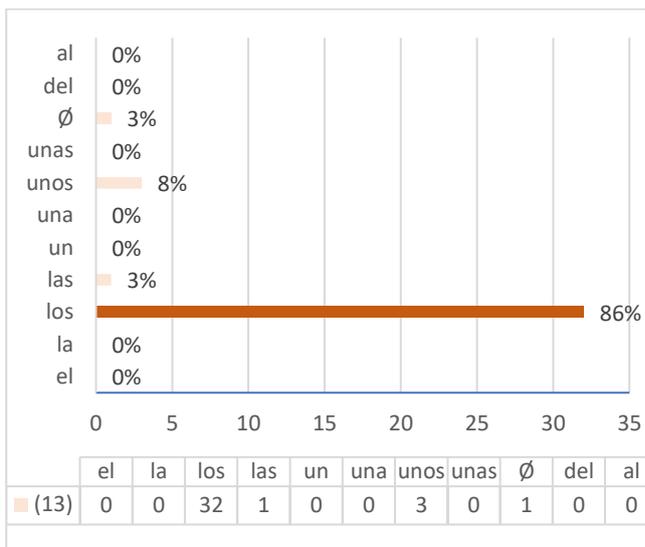


Gráfico 27 - Respuestas al número (13) en el post-test

6.5.2.9 Pregunta 9

Pregunta 9	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Café? ○ Gracias, no tomo (14) _____ café. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Comes (14) _____ carne roja? ○ No, soy vegetariana.

En esta pregunta, se formula un ítem donde el alumno debe omitir el uso del artículo por hablar en general de una categoría de cosas o personas indeterminadas.

Las respuestas que dieron los alumnos para el ítem número (14) se exponen en los Gráficos 28 y 29.

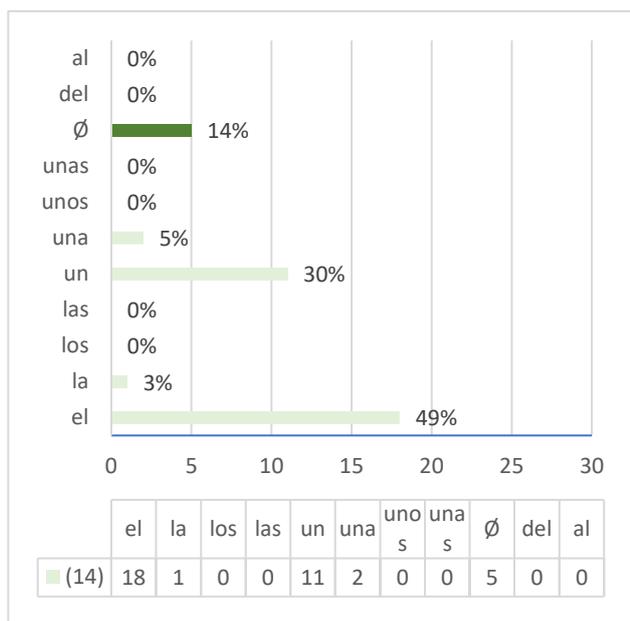


Gráfico 28 . Respuestas al número (14) en el pre-test

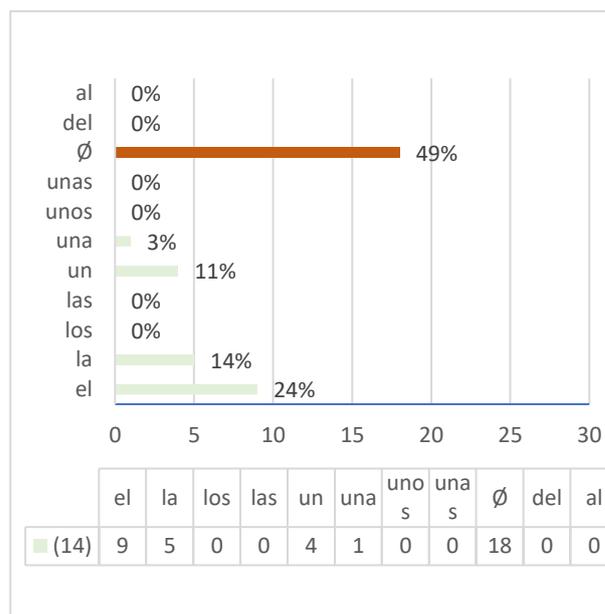


Gráfico 29 - Respuestas al número (14) en el post-test

Como se puede observar en el Gráfico 28, solo un 16% de los alumnos omitieron el artículo en esta pregunta en el Pre-test. Casi la mayoría (un 49%) optó por usar el artículo definido y un 30% el artículo indeterminado en este caso. Después de aplicar los materiales complementarios, este porcentaje subió al 49%; sin embargo, una buena cantidad de alumnos (un 51%) siguieron usando diferentes tipos del artículo en esta pregunta después de la propuesta de materiales complementarios. Por ejemplo, aproximadamente un 30% insistió en usar el artículo definido en este caso y un 14% en el uso del artículo indefinido.

6.5.2.10 Pregunta 10

Pregunta 10	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> • Oye, ¿(15) ____ paella lleva (16) ____ mariscos? ○ Sí, creo que sí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oye, ¿(15) ____ gazpacho lleva (16) ____ tomate? ○ Ni idea.

En esta pregunta, se formulan dos ítems relacionados con el uso de artículos: el primero es el artículo definido-singular cuyo uso es obligatorio cuando cumple la función de sujeto. En el segundo, el alumno debe omitir el uso de cualquier artículo, ya que se habla en general de una categoría de cosas.

A continuación, en los Gráficos 30 y 31, se pueden ver las respuestas de los alumnos para el ítem 15. Como se expone en los gráficos correspondientes, más de la mitad de los alumnos dieron la respuesta correcta del número 15 en el pre-test y este porcentaje subió al 73% después, en el post-test (Gráfico 31). En el pre-test se observa más o menos la misma cantidad de respuestas incorrectas de la omisión del artículo y el uso del artículo indefinido (en total 30% de las respuestas). En el post-test el porcentaje de la omisión del artículo se quedó más o menos igual (un 16%), mientras el uso del artículo indefinido disminuyó al 5%.

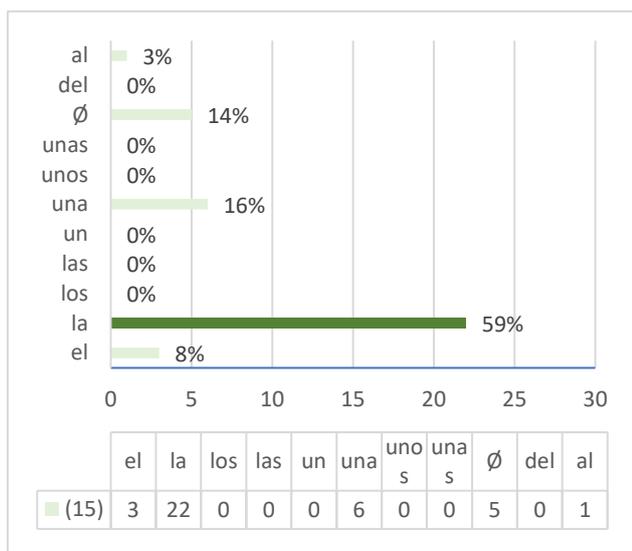


Gráfico 30 - Respuestas al número (15) en el pre-test

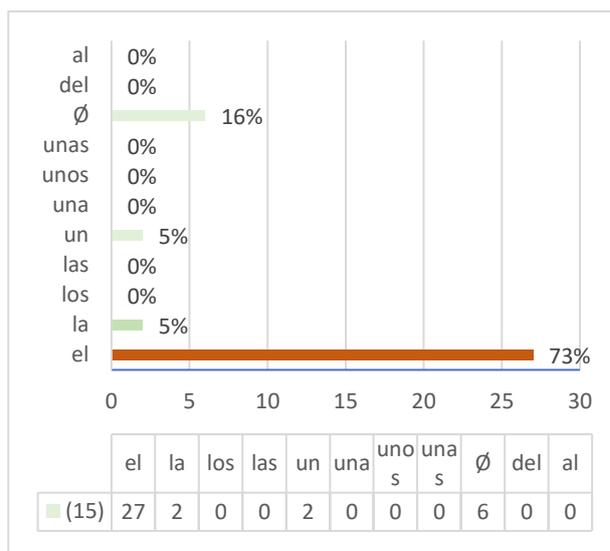


Gráfico 31 - Respuestas al número (15) en el post-test

A continuación, en los Gráficos 32 y 33, se pueden ver las repuestas de los alumnos para el ítem 16.

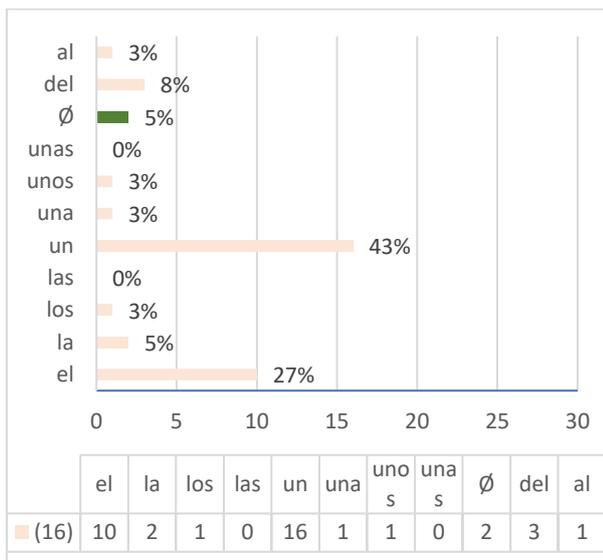


Gráfico 32 - Respuestas al número (16) en el pre-test

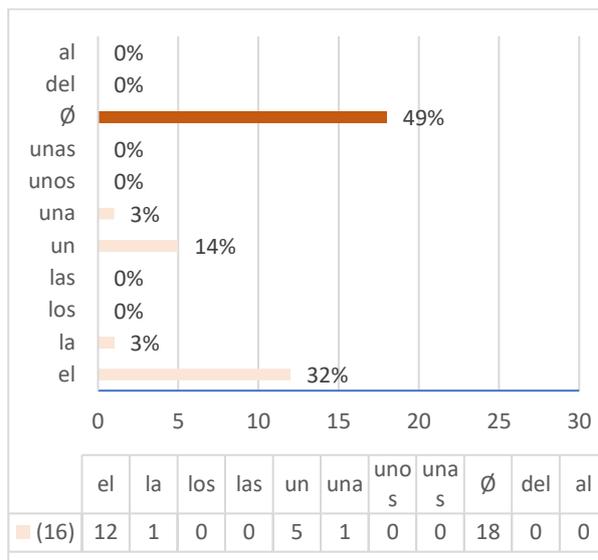


Gráfico 33 - Respuestas al número (16) en el post-test

Como puede comprobarse en el Gráfico 32, solo un 5% de los alumnos respondieron correctamente el ítem 16 donde se debería omitir el artículo. Las respuestas incorrectas son varias, por ejemplo, un 43% eligió el artículo indeterminado singular, un 27% el artículo determinado singular o un 8% la forma contracta “del”. En cuanto al post-test, el porcentaje de las respuestas correctas subieron al 49%, como se expone en el Gráfico 33. Sin embargo, más o menos la misma cantidad de alumnos insistieron en usar el artículo (un 14% el indefinido y 32% el definido) en este caso.

6.5.2.11 Pregunta 11

Pregunta 11	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay (17) _____ playas bonitas en Turquía? ○ Sí, hay muchas, pero (18) _____ playas más bonitas están en Antalya. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay (17) _____ parques en la zona donde vives? ○ Sí, hay muchos, pero (18) _____ parque más grande está en Florya.

En esta pregunta se formulan dos ítems sobre el uso del artículo en español: en el primero, el ítem 17, se omite el artículo por ser incompatible con el verbo *haber* cuando se habla de una categoría de cosas. En el segundo (número 18) se requiere el uso del artículo definido plural-femenino por cumplir la función del sujeto de la frase en el pre-test y el artículo definido singular-masculino en el post-test. A continuación, en los Gráficos 34 y 35, se pueden ver las repuestas de los alumnos para el ítem 17.

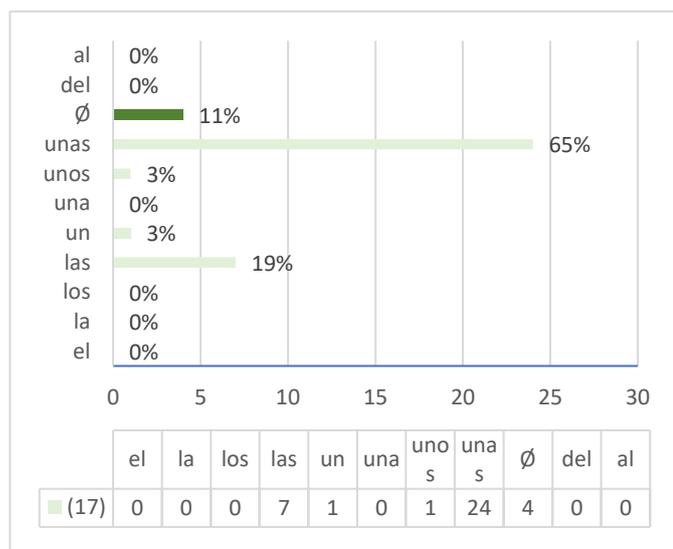


Gráfico 34 - Respuestas al número (17) en el pre-test

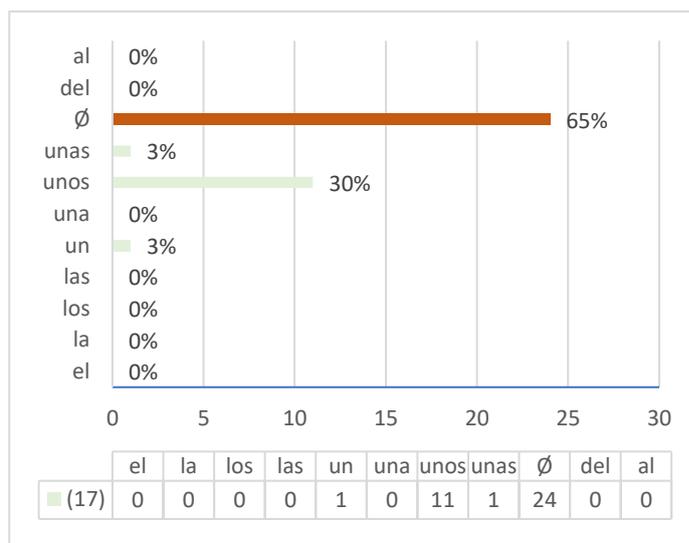


Gráfico 35 - Respuestas al número (17) en el post-test

Como puede observarse en el Gráfico 34, la mayor parte de alumnos (un 65%) optó por la respuesta incorrecta del artículo indefinido plural-femenino y un 19%, la respuesta incorrecta del artículo definido plural-femenino. Solo un 11% de los alumnos indicó la respuesta en este ítem en el pre-test y este porcentaje aumentó significativamente y llegó al 65% en el post-test, como se expone en el Gráfico 35. Por otro lado, casi un tercio de los alumnos siguieron usando el artículo indefinido después de la intervención con materiales complementarios.

A continuación, en los Gráficos 36 y 37, se pueden ver las repuestas de los alumnos para el ítem 18. Como se expone en los dos gráficos, el mismo porcentaje de alumnos (un 84%) eligió la respuesta correcta en el ítem número 18.

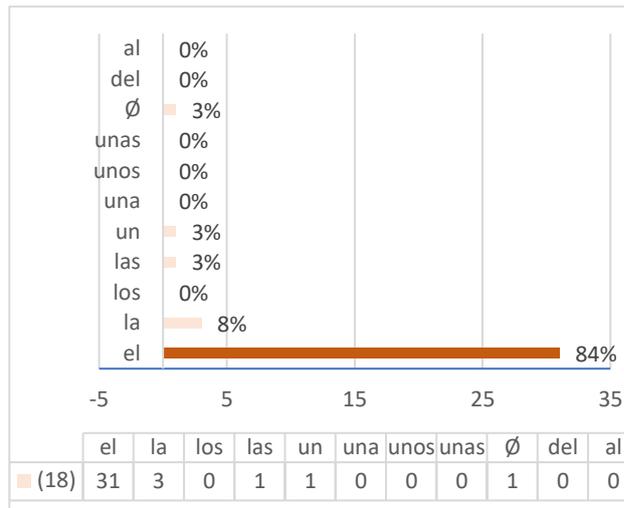
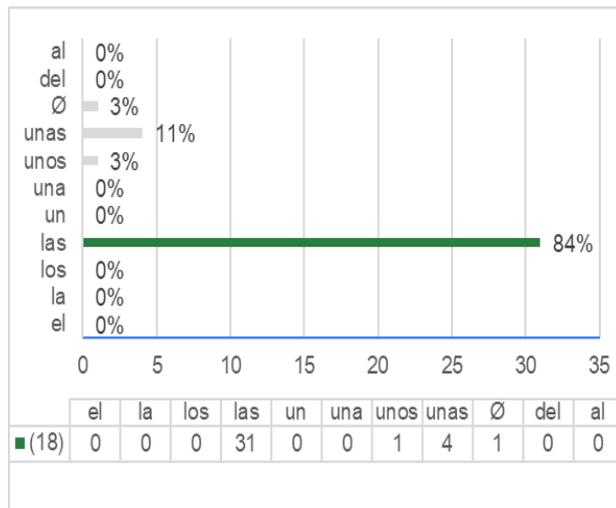


Gráfico 36 - Respuestas al número (18) en el pre-test

Gráfico 37 - Respuestas al número (18) en el post-test

6.5.2.12 Pregunta 12

Pregunta 12	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> • Mi padre sale (19) _____ trabajo a (20) _____ 19h. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Yo trabajo mucho, normalmente salgo (19) _____ trabajo a (20) _____ 20h.

En esta pregunta también se formulan dos ítems sobre el uso del artículo en español: en el ítem 19, se requiere el uso del artículo definido singular-masculino por hablar de un elemento único. Además, se requiere usar la forma contracta “del” por la preposición del verbo. En cuanto al ítem 20, se requiere el artículo definido plural-femenino para informar sobre las horas.

En el Gráfico 38 se expone que aproximadamente un cuarto de los alumnos (un 27%) eligieron la respuesta correcta en el pre-test y este porcentaje subió al 62% en el post-test (Gráfico 39). Aquí llama la atención el porcentaje de los que omitieron el artículo en el pre- y post- test: un 24%. En este porcentaje no ocurrió ningún cambio, sin embargo, no se puede afirmar que sean los mismos alumnos que marcaron esta opción en las dos pruebas.

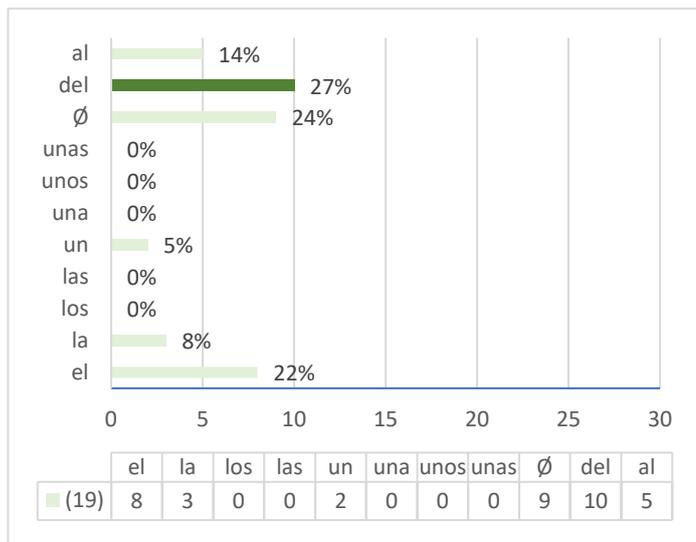


Gráfico 38 - Respuestas al número (19) en el pre-test

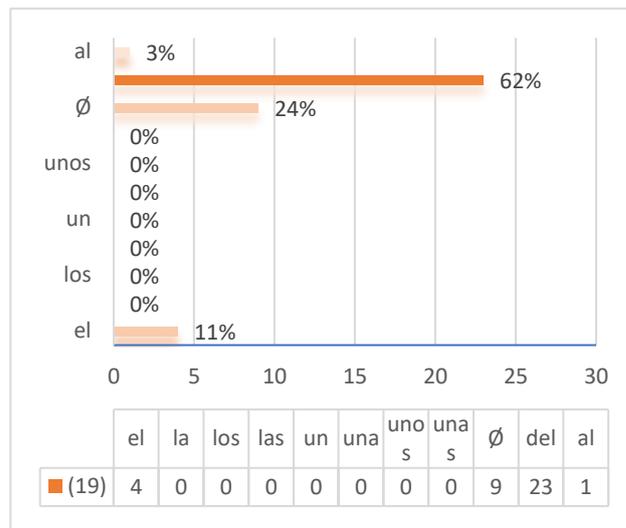


Gráfico 39 - Respuestas al número (19) en el post-test

A continuación, en los Gráficos 40 y 41, se pueden ver las repuestas de los alumnos para el ítem 20. Estos dos gráficos muestran que hay un cambio positivo en las respuestas correctas del ítem 20 entre las pre- y post-pruebas. En el pre-test el porcentaje de las respuestas correctas es un 46%; sin embargo, en el post-test, después de la aplicación de los materiales complementarios este porcentaje subió al 65%.

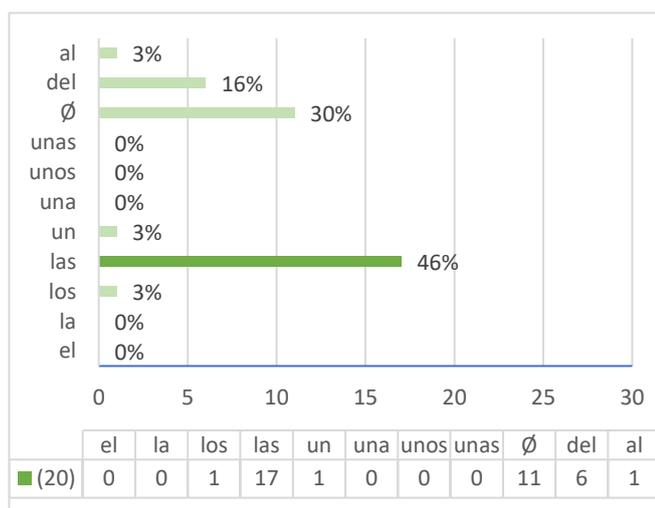


Gráfico 40 - Respuestas al número (20) en el pre-test

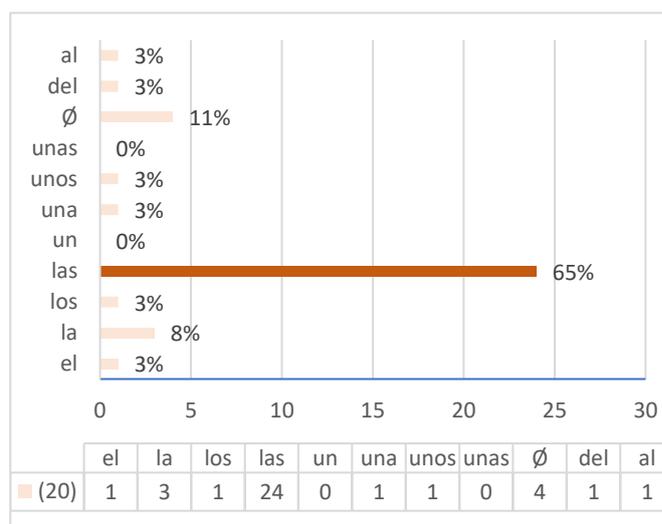


Gráfico 41 - Respuestas al número (20) en el post-test

6.5.2.13 Pregunta 13

Pregunta 13	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> Me gusta leer (21) _____ novelas. 	<ul style="list-style-type: none"> Me gusta mucho ver (21) _____ películas.

En esta pregunta se formula un ítem donde se debe omitir el artículo porque se habla en general de una categoría de cosas indeterminadas. En los Gráficos 42 y 43, se pueden ver las respuestas de los alumnos para el ítem 21.

Como puede observarse en el Gráfico 42, la mayoría de los alumnos optaron por el artículo definido plural (un 57%) y un 16% por el artículo indefinido plural en el pre-test. Solo un 14% planteó la opción correcta que era la ausencia de cualquier tipo del artículo. Después de la intervención con materiales complementarios este porcentaje subió al 38%, sin embargo, más de la mitad de los alumnos siguieron con las respuestas incorrectas en este caso (Gráfico 43). Para ser más preciso, el 41% de los alumnos siguieron con la opción incorrecta del artículo definido plural y un 22% con el artículo indefinido plural.

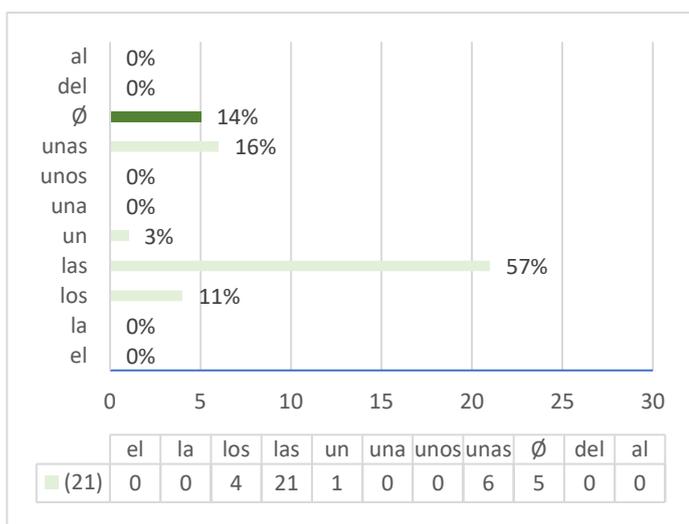


Gráfico 42 - Respuestas al número (21) en el pre-test

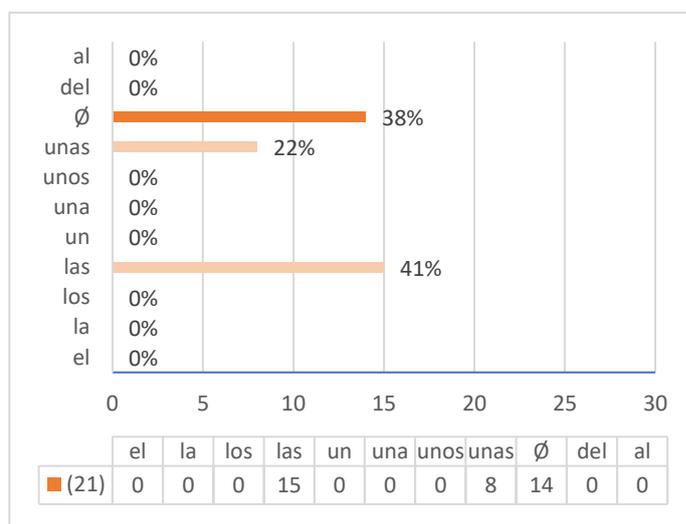


Gráfico 43 - Respuestas al número (21) en el post-test

6.5.2.14 Pregunta 14

Pregunta 14	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> El padre de Carla es (22) _____ médico y trabaja en (23) _____ hospital de Madrid. 	<ul style="list-style-type: none"> Soy (22) _____ profesor de inglés y trabajo en (23) _____ colegio de Barcelona.

En esta pregunta se formulan dos ítems sobre el uso del artículo en español: en el primero, el ítem 22, se omite el artículo para hablar de las profesiones y, en el segundo, se usa el indefinido singular-masculino para introducir un elemento por primera mención.

En los Gráficos 44 y 45 se exponen las respuestas del ítem 22 en el pre y post-test. Como se puede ver en estos dos gráficos un 11% de los alumnos respondió correctamente el ítem 22 en el pre-test; en el post-test este porcentaje subió al 57%. En el pre-test la respuesta más popular fue el artículo definido singular-masculino, casi la mitad de los alumnos (un 46%) eligió esta respuesta incorrecta y este porcentaje se redujo al 14% en el post-test. Asimismo, casi un tercio de los alumnos eligió la opción incorrecta del indefinido singular-masculino en el pre-test; sin embargo, no se observó un descenso importante de esta opción en el post-test.

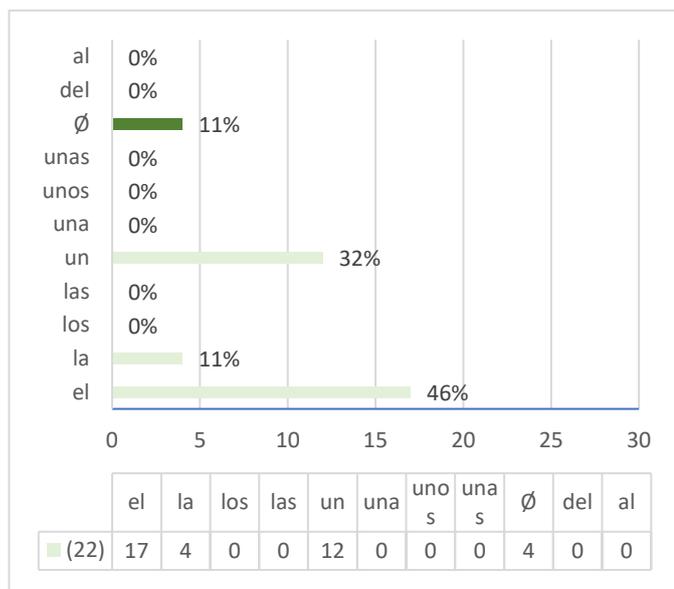


Gráfico 44 - Respuestas al número (22) en el pre-test

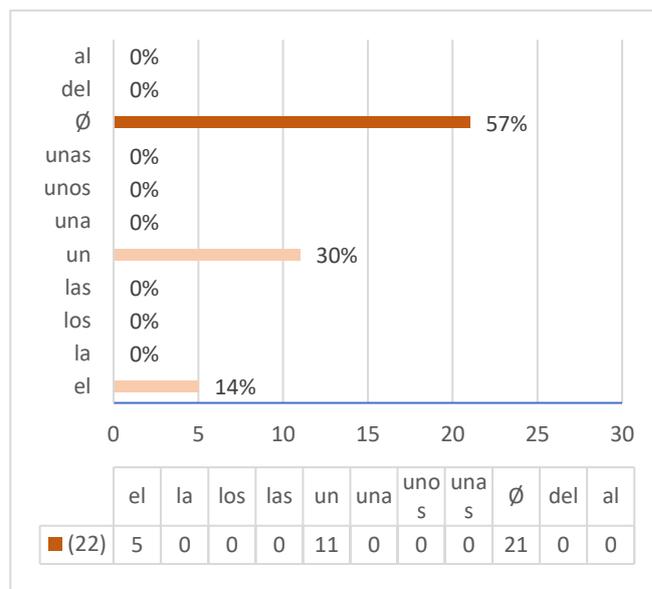


Gráfico 45 - Respuestas al número (22) en el post-test

En cuanto al ítem número 23, las respuestas de los alumnos pueden verse en los Gráficos 46 y 47.

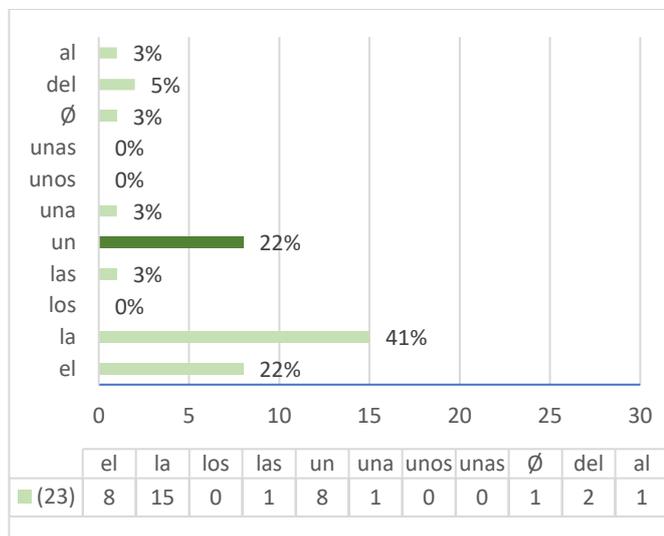


Gráfico 46 - Respuestas al número (23) en el pre-test

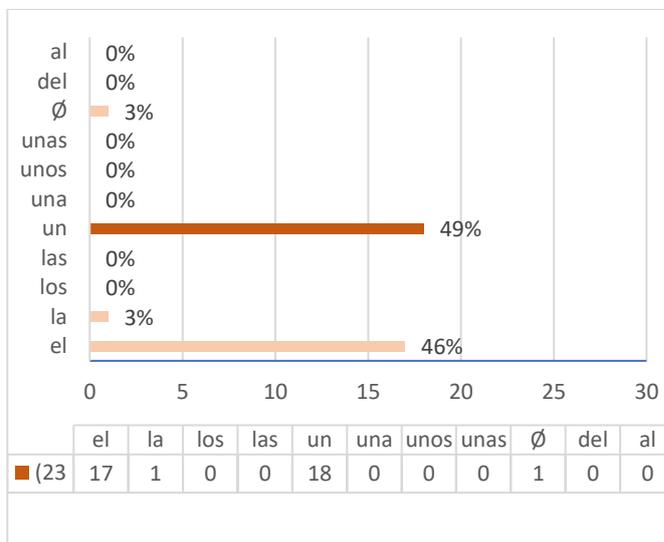


Gráfico 47 - Respuestas al número (23) en el post-test

Como puede comprobarse en los gráficos de arriba, antes de la aplicación de los materiales complementarios solo un 22% de alumnos eligieron la opción correcta en el ítem 23 y, después, este porcentaje subió al 49% en el post-test. Sin embargo, más o menos la misma cantidad de alumnos (un 46% para ser más precisos) eligieron la respuesta incorrecta del artículo definido singular-masculino.

6.5.2.15 Pregunta 15

Pregunta 15	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> Estudio (24) _____ portugués en la universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendo (24) _____ español en una escuela de idiomas.

En esta pregunta también se formula un ítem sobre el uso del artículo donde se debe omitir el artículo para hablar de las lenguas. A continuación, en los Gráficos 48 y 49, se pueden ver las respuestas de los alumnos para el ítem 24.

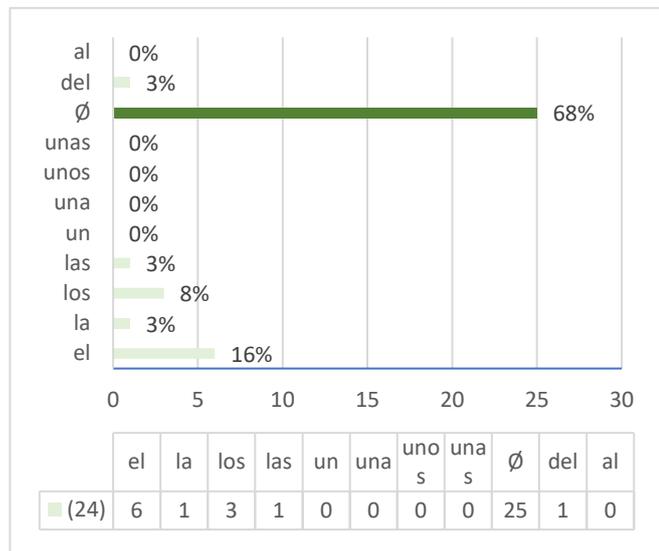


Gráfico 48 - Respuestas al número (24) en el pre-test

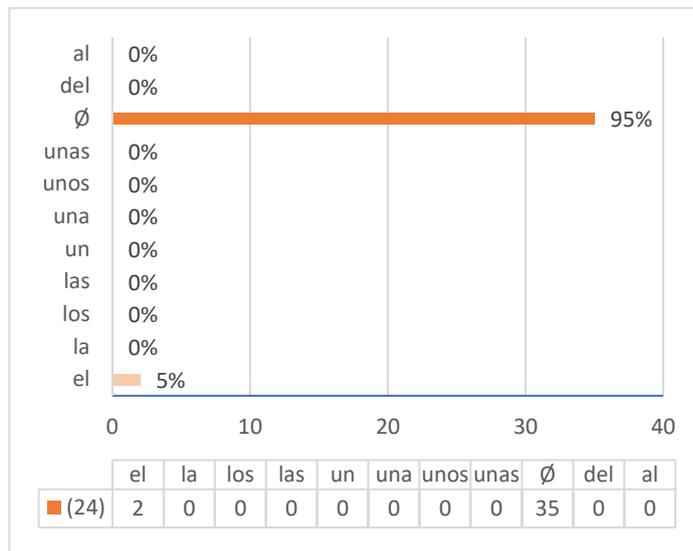


Gráfico 49 - Respuestas al número (24) en el post-test

Como puede verse en los gráficos de arriba, la mayoría de los alumnos no tenían problemas con la omisión del artículo con los verbos de tipo *hablar, aprender, entender*, etc. El 68% de los alumnos eligieron la respuesta correcta en el pre-test en este caso y este porcentaje subió al 95% en el post-test. El 16% de los alumnos que optaron por la respuesta incorrecta del artículo definido singular-masculino se redujo al 5% después de la intervención.

6.5.2.16 Pregunta 16

Pregunta 16	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> Oye, (25) _____ idioma oficial de Turquía es (26) _____ turco, ¿no? 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Sabes cuál es (25) _____ idioma oficial de Argentina? ○ Sí, es (26) _____ español.

En esta pregunta se formulan dos ítems sobre el uso del artículo, ambos requieren el uso del artículo masculino-singular, en el primero (el número 25) el uso es obligatorio porque cumple la función de sujeto en la frase y en el segundo (el número 26), porque se habla de algo único.

A continuación, en los Gráficos 50 y 51, se pueden ver las respuestas de los alumnos para el ítem 25.

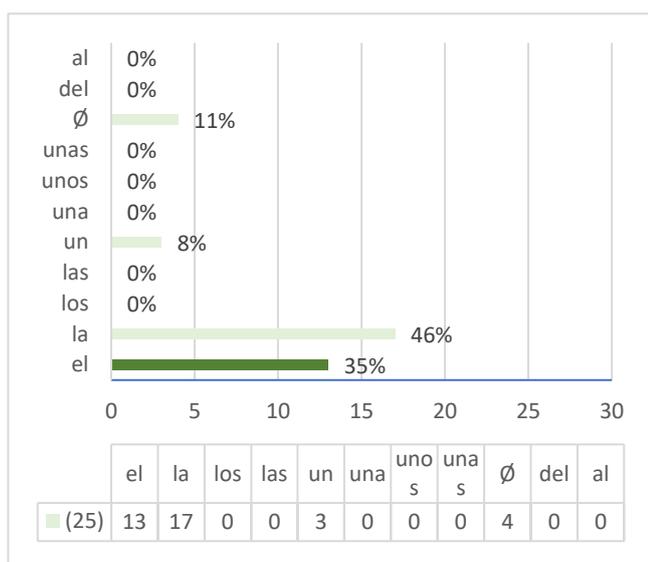


Gráfico 50 - Respuestas al número (25) en el pre-test

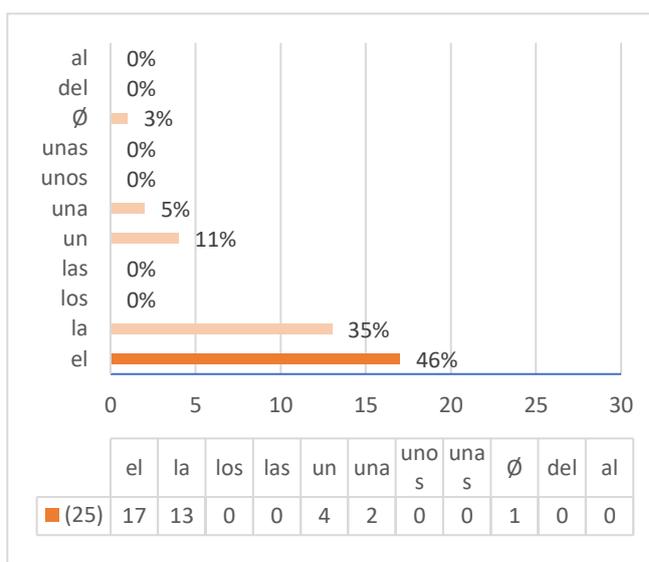


Gráfico 51 - Respuestas al número (25) en el post-test

Como se expone en los gráficos de arriba, un 35% de los alumnos eligieron la opción correcta del ítem 25 en el pre-test que es el definido singular-masculino. Por otro lado, aquí llama la atención que en este ítem casi la mitad de los alumnos (un 46%) se equivocaron con el género de la palabra “idioma” y eligieron el artículo definido singular-femenino. En el post-test el porcentaje de las respuestas correctas aumentaron al 46%. Sin embargo, casi un tercio de los alumnos siguieron con la opción incorrecta del artículo definido singular-femenino.

En los Gráficos 52 y 53 no se observa una diferencia grande entre las respuestas del pre-test y el post-test de los alumnos en el ítem 26. El 51% de los alumnos eligieron la respuesta correcta en el pre-test y este porcentaje subió al 57% en el post-test. Sin embargo, la cantidad de alumnos que prefirieron omitir el artículo en este caso se aumentó en la prueba posterior a la intervención con materiales complementarios.

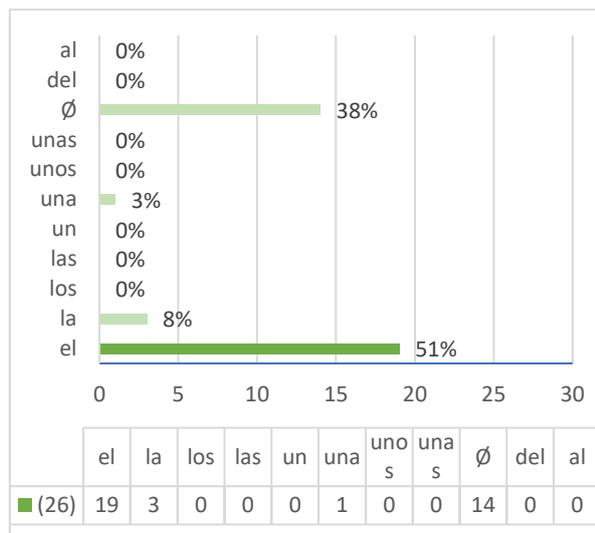


Gráfico 52 - Respuestas al número (26) en el pre-test

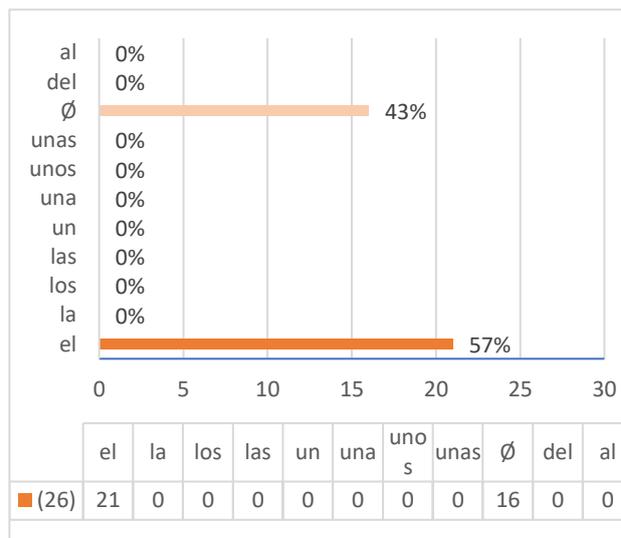


Gráfico 53 - Respuestas al número (26) en el post-test

6.5.2.17 Pregunta 17

Pregunta 17	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> Necesito comprar (27) _____ vestido para ir a (28) _____ boda de mi mejor amiga. 	<ul style="list-style-type: none"> Alberto necesita comprar (27) _____ traje nuevo para ir a (28) _____ entrevista de trabajo que tiene el lunes.

En esta pregunta el ítem 27 requiere el uso del artículo indefinido-singular masculino porque se menciona un elemento por primera vez y en el ítem 28 se requiere usar el artículo singular-masculino para hablar de algo único definido. A continuación, en los Gráficos 54 y 55, se pueden ver las respuestas de los alumnos para el ítem 27.

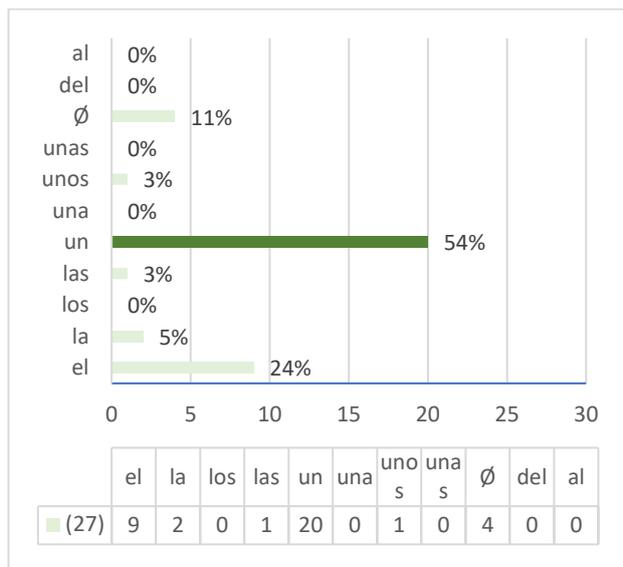


Gráfico 54 - Respuestas al número (27) en el pre-test

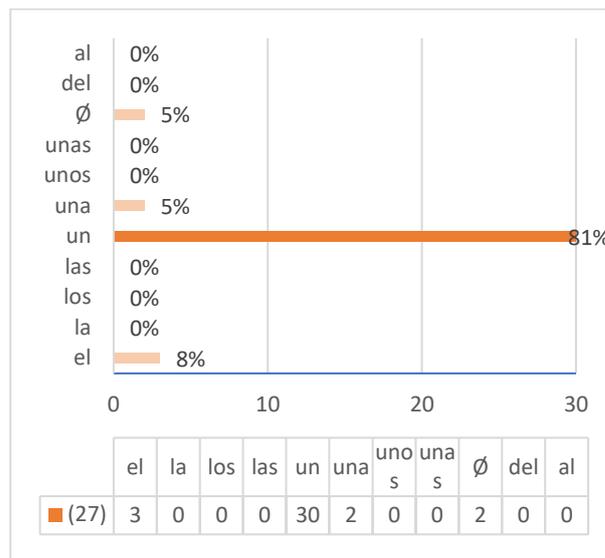


Gráfico 55 - Respuestas al número (27) en el post-test

Como puede verse en los gráficos de arriba, en el pre-test un 54% de alumnos eligieron la respuesta correcta del ítem número 27. Después de la aplicación de los materiales complementarios este porcentaje subió al 81%. En la prueba previa un 24% de los alumnos eligieron la respuesta incorrecta del artículo definido singular-masculino y este porcentaje bajó al 5% después de la intervención.

En el ítem número 28 se observa una tendencia parecida, un 57% de los alumnos eligieron la respuesta correcta en el pre-test y un 78% en el post-test, como se expone en los Gráficos 56 y 57. En este caso, el 43% de los alumnos que prefirieron omitir el artículo se redujo al 16% después de la intervención.

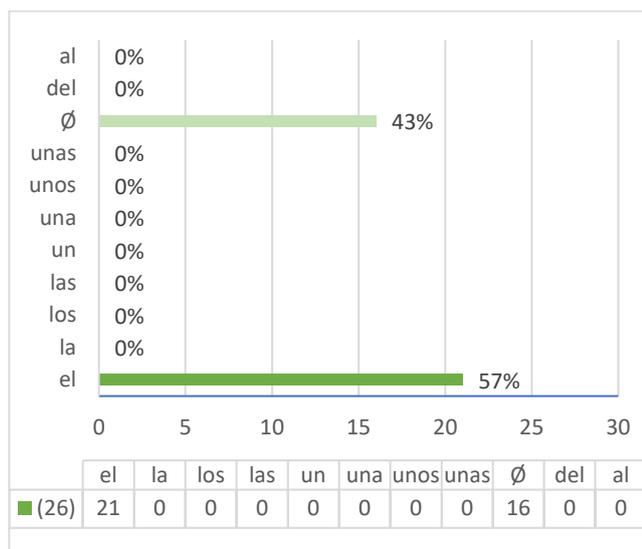


Gráfico 56 - Respuestas al número (28) en el pre-test

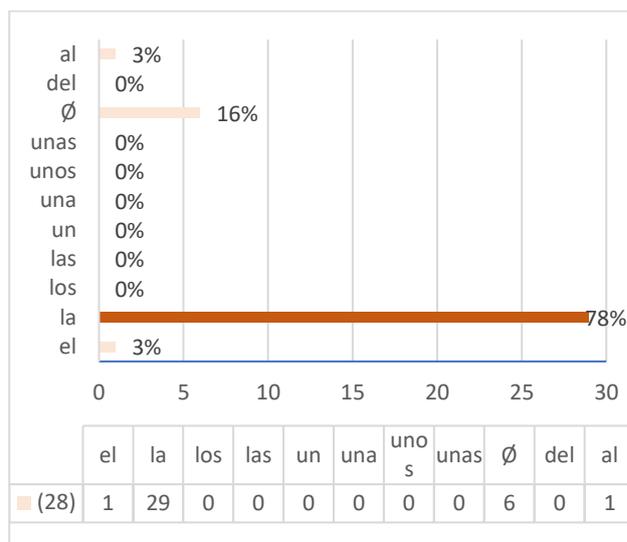


Gráfico 57 - Respuestas al número (28) en el post-test

6.5.2.18 Pregunta 18

Pregunta 18	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> ○ Camarero: ¿Quieren (29) _____ otra botella de vino? ● Cliente: Sí, gracias. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Camarero: ¿Quieren (29) _____ otra lata de coca cola? ○ Cliente: Sí, gracias.

En esta pregunta se formula un ítem sobre el uso del artículo que requiere la omisión del artículo indefinido con otros determinantes.

En los Gráficos 58 y 59 se exponen las respuestas que dieron los alumnos a esta pregunta.

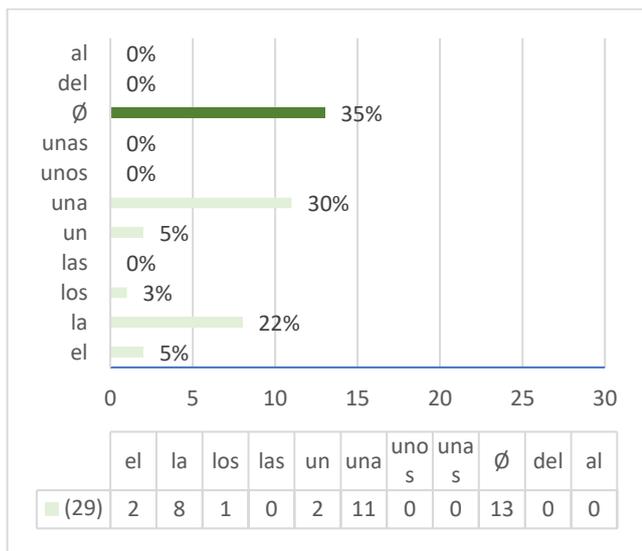


Gráfico 58 - Respuestas al número (29) en el pre-test

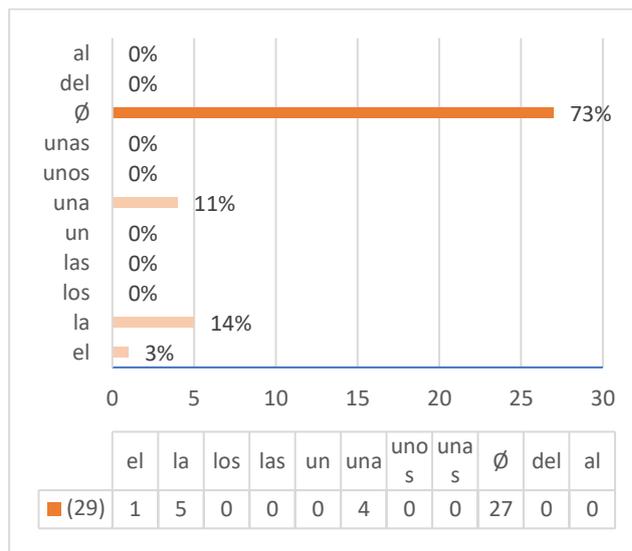


Gráfico 59 - Respuestas al número (29) en el post-test

El Gráfico 58 muestra que solo el 35% de los alumnos eligieron la respuesta correcta en el pre-test y este porcentaje se duplicó en el post-test después de los materiales complementarios (Gráfico 59). Más de la mitad de los alumnos prefirieron usar un artículo en este caso: un 30% de los alumnos el artículo indefinido y un 22% el artículo definido. Después de la intervención este porcentaje se redujo al 25%: el 11% el artículo indefinido y el 14% el artículo definido.

6.5.2.19 Pregunta 19

Pregunta 19	
Pre-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> En mi tiempo libre me interesa jugar (30) _____ baloncesto y tocar (31) _____ guitarra. 	<ul style="list-style-type: none"> Prefiero jugar (30) _____ fútbol y tocar (31) _____ batería en mi tiempo libre.

En esta pregunta se incluyen dos ítems sobre el artículo. El primer ítem, el número 30, requiere el artículo definido singular-masculino en forma contracta con el verbo *jugar* dentro de la categoría deportes. El segundo (el ítem 31) requiere el artículo definido singular-femenino con el verbo *tocar* y con el concepto general instrumento.

Los siguientes gráficos exponen las respuestas que dieron los alumnos para el ítem 30.

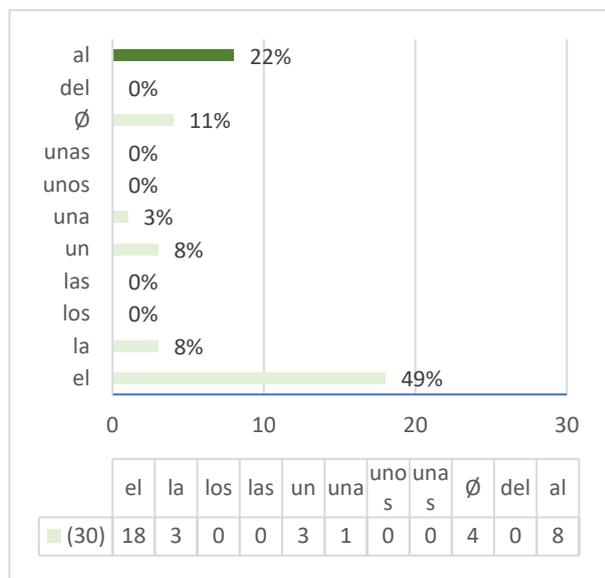


Gráfico 60 - Respuestas al número (30) en el pre-test

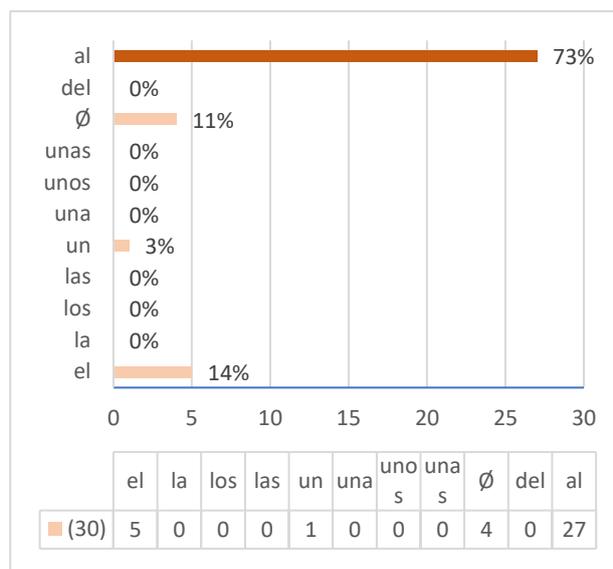


Gráfico 61 - Respuestas al número (30) en el post-test

Como puede observarse en el Gráfico 30, casi la mitad de los alumnos (un 49%) optaron por la respuesta definido singular-masculino sin tener en cuenta la forma contracta de este artículo con la preposición “a”. Solo un 22% dieron la respuesta correcta en el pre-test. Sin embargo, después de la intervención con materiales complementarios, el porcentaje de las respuestas correctas llegó al 73%. Por otro lado, el porcentaje de los alumnos que omitieron el artículo se quedó igual después de la intervención (un 11% del total) y el porcentaje de la respuesta definido singular-masculino se redujo al 14%.

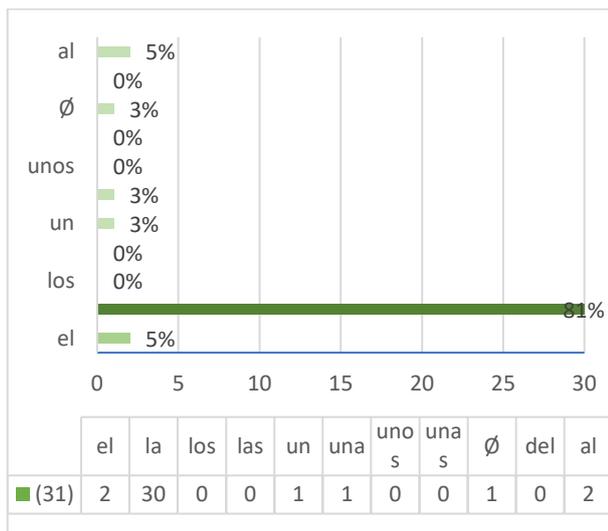


Gráfico 62 - Respuestas al número (31) en el pre-test

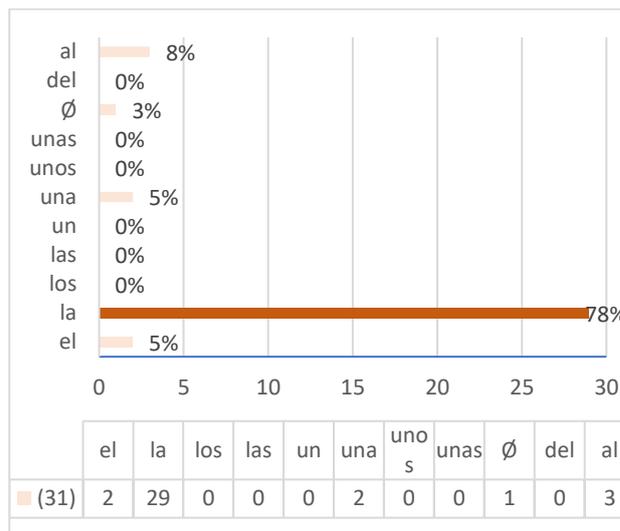


Gráfico 63 - Respuestas al número (31) en el post-test

Los gráficos 62 y 63 exponen las respuestas que dieron los alumnos para el ítem número 31. Estos dos gráficos muestran que solo en este ítem el porcentaje de las respuestas correctas en el pre-test es mayor que el de las repuestas en el post-test, aunque la diferencia no es muy grande. En el pre-test un 81% de los alumnos eligieron la respuesta correcta y en el post-test un 78%. Otras respuestas elegidas tanto en el pre-test como en el post-test no muestran grandes diferencias.

6.5.3 Discusión de los resultados

A. De los resultados globales: Como ya hemos expresado en el apartado 6.5.1, después de la intervención, el promedio de los puntos obtenidos por los alumnos subió 22 puntos que equivaldría a un aumento de 64% aproximadamente. Sin embargo, este aumento no es homogéneo si analizamos los resultados por alumno expuestos en la Tabla 55. Los alumnos que rindieron menos de 40 en el pre-test son los que aprovecharon más los materiales complementarios. Por ejemplo, el alumno E*** K**** que obtuvo 14 puntos en el pre-test aumentó su rendimiento un 300% y obtuvo 56 puntos en el post-test. De igual forma, otro alumno, S***** B**** B*****, aumentó su rendimiento en un 267% y el alumno S*** P**** aumentó un 240%. Sin embargo, también hay una amplia franja de alumnos que obtuvieron entre 20 y 90% de mejora en sus conocimientos del artículo en español.

Por otro lado, la diferencia entre el pre-test y el post-test es menor en los alumnos que obtuvieron 65 o más puntos en el pre-test. Por ejemplo, el alumno E*** K*** mejoró sus conocimientos en esta materia solo un 4%, el alumno H**** S*****, un 8% o el alumno S*** N***** E****, un 9%. Estos resultados pueden demostrar que la propuesta de materiales complementarios era más significativa para aquellos alumnos que experimentaban más dificultades con el artículo en español.

B. De los resultados comparativos: El análisis de los resultados del pre-test por preguntas e ítems nos ha permitido ver que algunos aspectos del artículo en español parecen incorporados en el repertorio lingüístico de los estudiantes; sin embargo, hay otros para los que todavía se necesita más trabajo. A continuación, vamos a comentar estos aspectos.

Podemos agrupar en tres los usos del artículo que parecen ya incorporados en el repertorio lingüístico del alumno. Realizamos esta agrupación en función del punto de partida, es decir, el porcentaje de los alumnos que acertaron la respuesta correcta en el pre-test y también del punto de llegada, es decir, el porcentaje de los alumnos que acertaron la respuesta correcta en el post-test. A continuación, en la Tabla 63 se puede observar esta agrupación.

% de las respuestas correctas en el pre-test	% de las respuestas correctas en el post-test	Usos del artículo en cuestión
Aproximadamente entre 70% y 80%	Aproximadamente entre 85% y 95%	<ul style="list-style-type: none"> - El uso del artículo indefinido para la primera mención. - El uso del artículo definido para la segunda mención (uso anafórico). - El uso del artículo definido con partes del día. - El uso del artículo para la definición. - El uso obligatorio del artículo definido con el verbo gustar en función de sujeto.

		- La omisión del artículo con nombres propios.
Aproximadamente entre 50% y 60%	Más de 80%, en algunos casos 90%	- El uso del artículo para hablar de elementos únicos. - La omisión del artículo para hablar de las lenguas. - El uso obligatorio del artículo definido en función de sujeto.
Entre 20 % y 50%	Entre 70% y 95%	- La omisión del artículo indefinido con otros determinantes. - El uso del artículo indefinido para identificar (primera mención). - La omisión del artículo cuando se expresa la nacionalidad. - El uso del artículo definido singular-masculino en forma contracta con el verbo jugar dentro de la categoría deportes. - La omisión del artículo con el verbo tener cuando se habla en general de una categoría de cosas o personas indeterminadas.

Tabla 63 - Aspectos del artículo en español incorporados en el repertorio lingüístico de los estudiantes

- Por otro lado, también observamos una serie de usos del artículo en español que todavía pueden estar a medio camino de incorporarse en el repertorio lingüístico de los alumnos. Solo aproximadamente un 60% de los alumnos adquirieron estos conocimientos. En la Tabla 64 se presentan estos aspectos.

% de las respuestas correctas en el pre-test	% de las respuestas correctas en el post-test	Usos del artículo en cuestión
Aproximadamente entre %10 y %45	Aproximadamente %60	- La omisión del artículo con el verbo haber cuando se habla de una categoría de cosas.

		<ul style="list-style-type: none"> - El uso de artículo definido singular-masculino en forma contracta para hablar de un elemento único. - El uso de artículo definido plural-femenino para informar sobre las horas y los días. - La omisión del artículo para hablar de profesiones.
--	--	---

Tabla 64 - Aspectos del artículo en español que están incorporándose en el repertorio lingüístico de los estudiantes

Sin embargo, los resultados también muestran que todavía hay algunos aspectos que no fueron adquiridos ni por la mitad de los alumnos participantes en esta investigación, después de la intervención con materiales complementarios. Es importante subrayar que el porcentaje de los alumnos que dieron la respuesta correcta de estos aspectos en el pre-test tampoco es muy alto. A continuación, en la Tabla 65 se puede ver estos aspectos más problemáticos antes y después de la intervención:

% de las respuestas correctas en el pre-test	% de las respuestas correctas en el post-test	Usos del artículo en cuestión
Aproximadamente entre %5 y %16	Entre %38 y %49	<ul style="list-style-type: none"> - La omisión del artículo cuando se habla en general de una categoría de cosas o personas indeterminadas. - La omisión del artículo con el verbo <i>haber</i> cuando se habla de elementos de los que es normal que haya uno.

Tabla 65 - Aspectos del artículo en español más problemáticos para los estudiantes

- C. En cuanto a las repercusiones de los resultados tratados en este apartado para la propuesta de materiales complementarios, no sería un error afirmar que estos necesitarían una mejora para facilitar más la adquisición de los aspectos expuestos en las Tabla 62 y especialmente en la Tabla 63 por parte de alumnos turcos.

6.6 Recapitulación

En este capítulo hemos presentado la intervención didáctica que realizamos para contestar la Pregunta de investigación 5 y verificar la Hipótesis 5 de esta tesis doctoral. Para esta investigación, en primer lugar, diseñamos un pre-test (de 19 preguntas con 31 espacios para rellenar con los artículos en español), a partir de las investigaciones anteriores (expuestas en los Capítulos 4 y 5). Aplicamos este pre-test a un grupo de 37 alumnos turcos de español del nivel A1 y calculamos el rendimiento de los alumnos en el test.

Después, a partir de este pre-test, elaboramos una serie de materiales complementarios sobre el uso del artículo en el nivel A1 y trabajamos durante 3 semanas aproximadamente 4 horas en total con estos materiales. A continuación, aplicamos a los mismos alumnos otro test idéntico al pre-test y calculamos otra vez el rendimiento de los alumnos en este nuevo test.

En el siguiente paso, llevamos a cabo una serie de análisis estadísticos y observamos que los alumnos aumentaron sus puntos de rendimiento de manera significativa después de la intervención didáctica. Los resultados que obtuvimos en esta investigación nos permiten afirmar que los materiales complementarios ayudan a los alumnos a fomentar el uso del artículo en español en el nivel A1.

En el siguiente capítulo vamos a centrarnos en la comprobación de las cinco hipótesis que formulamos para las investigaciones presentadas en los Capítulos 4, 5 y 6 y presentaremos nuestras conclusiones sobre estas investigaciones.

Capítulo 7 – CONCLUSIONES

En este capítulo expongo las conclusiones, valido las hipótesis y presento los resultados más significativos de los análisis realizados. Más concretamente, este capítulo está formado por tres apartados principales. En primer lugar, se comprueba si las hipótesis formulamos al comienzo de esta tesis pueden ser validades. En segundo lugar, se exponen las limitaciones del presente trabajo. En tercer lugar, se presentan las perspectivas para futuros trabajos en este ámbito.

7.1 Comprobación de las hipótesis y conclusiones sacadas

A continuación, se presenta la comprobación de las hipótesis formuladas para esta tesis doctoral.

7.1.1 Hipótesis 1

La primera hipótesis de este trabajo afirma que:

En los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE del nivel A1 del MCER, no se incluye suficiente explicación sobre el uso del artículo en español ni actividades adecuadas para practicarlo.

Esta hipótesis se formuló sobre el tratamiento de artículos en los manuales de español y está relacionada con la pregunta de investigación 1, el objetivo general 1 y los específicos 1 y 2 de esta tesis doctoral. Para la comprobación de esta primera hipótesis, analizamos tres manuales de ELE del nivel A1 del MCER que se utilizan frecuentemente en las universidades turcas. Estos manuales son *Aula Internacional Nueva Edición 1*, *Nos vemos 1* y *Nuevo ven 1*.

A continuación, se presenta un resumen de los resultados del análisis de manuales:

- *Cantidad de referencias sobre el artículo en español que se incluyen en los manuales:* En el análisis observamos diferencias importantes en cuanto a la cantidad de referencias sobre el artículo en español que se incluyen en los manuales analizados. El manual Nuevo ven 1 es el que incluye más explicaciones y actividades sobre el artículo en español. En el Libro del alumno y Cuaderno de ejercicios de este manual se encontraron en total 80 referencias. Después, viene el manual Aula Internacional I Nueva Edición con sus 68 referencias y, por último, Nos vemos, con sus 40 referencias que es la mitad de las referencias del manual Nuevo Ven 1. Además, en los libros del alumno de estos tres manuales se incluyen más referencias que en sus cuadernos de ejercicios.
- *Tipo de referencias sobre el artículo en español que se incluyen en los manuales:* Los resultados que obtuvimos demostraron que en los tres manuales analizados existen más referencias sobre el artículo definido. Estas referencias normalmente indican la paradigma regular del artículo indefinido y su significado básico: la definición. La cantidad de referencias más numerosas, después del artículo definido, es el contraste del artículo definido e indefinido. Después, vienen las referencias sobre el artículo indefinido, pero con menor cantidad que el contraste de artículos. Sin embargo, las referencias sobre la omisión del artículo son escasas en los tres manuales que analizamos.
- *Sobre el modo de presentación del conocimiento del artículo en los manuales y el procedimiento discente de las actividades relacionadas con el artículo:* Todos los manuales que se analizaron en este trabajo presentan las mismas características en cuanto al modo de presentación del conocimiento sobre el artículo en español. Es decir, en todos tratan el artículo en español más de manera explícita que implícita. Asimismo, en la mayoría de las actividades explícitas se prefiere tratar el artículo en español de forma inductiva o de forma deductiva.
- Por otro lado, también existen actividades que presentan el artículo mediante la comunicación estructurada pero estas actividades son menos en comparación con los procedimientos inductivo y deductivo. Solo en el manual Nuevo ven 1 se incluyen actividades de manipulación mecánica.

De acuerdo con los resultados que acabamos de mencionar, puede afirmarse que en los manuales analizados (*Aula Internacional Nueva Edición 1, Nos vemos 1 y Nuevo ven 1*) no se incluye suficiente explicación gramatical ni actividades sobre el uso del artículo en español. Además, los diferentes tipos de conocimientos que estos manuales ofrecen no están equilibrados. Para acabar, las actividades que realmente son significativas para aprender el uso del artículo en español como las actividades contextualizadas o las actividades de comunicación estructurada son pocas. Por estas razones, la Hipótesis 1 de esta tesis doctoral se considera validada.

A partir de todo lo que acabamos de exponer en las líneas anteriores, se puede concluir que el tratamiento del artículo en español en los manuales analizados está lejos de ser suficiente para los alumnos de ELE, cuya lengua materna no cuenta con esta categoría gramatical como ocurre en el caso del turco⁴¹. Es obvio que estos alumnos necesitan más referencias explícitas y más actividades para practicar para no crear interferencias lingüísticas entre el español y su lengua materna.

7.1.2 Hipótesis 2, 3 y 4

Estas tres hipótesis se formularon sobre el análisis de errores de alumnos turcos de ELE del nivel A1, realizadas para contestar las Preguntas de investigación 2, 3 y 4. También están relacionadas con el objetivo general 2 y los específicos 3 y 4. A continuación, se argumenta la validación de cada una de estas tres hipótesis.

7.1.2.1 Hipótesis 2

Esta hipótesis está formulada a partir de la Pregunta de investigación 2 y se expone a continuación:

Los alumnos turcos cometen más errores en el uso del artículo definido que en el artículo indefinido, pues en la lengua turca no existe ninguna forma correspondiente al primero de ellos.

⁴¹ Véase los apartados 3.3 y 3.4 del Capítulo 3 de esta tesis doctoral, para más información sobre la determinación en la lengua turca y su comparación con el español.

Los resultados obtenidos en el análisis de los errores de los alumnos turcos relacionados con esta hipótesis son los siguientes:

- En el análisis se encontraron en total 124 errores del uso de artículo en español en las 56 pruebas de repaso de los alumnos. Entre estos 124 errores, 70 son sobre la omisión del artículo (en 30 pruebas), 69 de estos errores (en 29 entradas) son sobre la omisión inadecuada del artículo definido.
- Por otro lado, 48 de los 124 errores son de concordancia (de género y número) y la mayor parte de estos errores están relacionados con el artículo indefinido.
- Además, encontramos cuatro errores de adición inadecuada del artículo; todos están relacionados con el artículo indefinido.
- Por último, en el único error que encontramos sobre la elección entre el artículo definido e indefinido el alumno eligió el artículo definido equivocadamente.

De acuerdo con los resultados presentados arriba, se puede afirmar que los alumnos turcos de ELE del nivel A1 cometen más errores con respecto al uso del artículo definido que del indefinido. Por tanto, la Hipótesis 2 de esta tesis doctoral también se considera validada.

7.1.2.2 Hipótesis 3

A continuación, se presenta la tercera hipótesis de este trabajo, extraída de la Pregunta de investigación 3.

Los errores sobre la elección entre el artículo definido e indefinido son más frecuentes que los errores sobre la concordancia de género.

Los resultados que obtuvimos sobre la comprobación de la Hipótesis 3 en el Análisis de los errores son los siguientes:

- En el análisis de errores de alumnos turcos encontramos solo un error sobre la elección errónea entre el artículo definido e indefinido.
- Por otro lado, encontramos 28 errores de concordancia de género en 13 pruebas que realizaron los alumnos turcos.

De acuerdo con estos resultados, puede afirmarse que la Hipótesis 3 de esta tesis doctoral queda refutada.

7.1.2.3 Hipótesis 4

A continuación, se presenta la cuarta hipótesis (extraída de la Pregunta de investigación 4) de este trabajo:

Los errores de omisión y adición inadecuada del artículo definido son más frecuentes frente a otro tipo de errores al usar el artículo en español.

Los resultados que obtuvimos para la comprobación de la Hipótesis 4 son los siguientes:

- Como expresamos antes, en el análisis de errores encontramos en total 124 errores del uso de artículo en español en las 56 pruebas de repaso de los alumnos. Entre estos 124 errores, 70 son de la omisión del artículo (en 30 pruebas) y uno es sobre la elección errónea entre el artículo definido e indefinido. El resto de los errores (de concordancia y de adición equivocada del artículo) son en total 54.

A partir de los resultados que acabamos que exponer, puede afirmarse que la Hipótesis 4 de esta tesis doctoral queda validada.

Todo lo explicado sobre la verificación de las Hipótesis 2, 3 y 4 permite concluir que los errores que cometen los alumnos turcos están relacionados principalmente con el uso del

artículo definido⁴², dado que no existe en su lengua materna⁴³ y, por ello, necesitan materiales complementarios de ELE que se centren en esta categoría gramatical, lo que justifica la intervención de los materiales complementarios propuestos.

7.1.3 Hipótesis 5

A continuación, se presenta la quinta hipótesis de este trabajo:

La propuesta de actividades diseñadas a partir de la consideración del análisis de errores es significativamente eficaz para fomentar el uso adecuado del artículo en español en alumnos universitarios turcos.

Esta hipótesis se formuló sobre la propuesta de actividades didácticas destinadas a alumnos turcos de español diseñadas para mejorar el uso del artículo en esta lengua, a partir de la Pregunta de investigación 5. Al mismo tiempo, está relacionada con el objetivo general 3 y los específicos 5 y 6 de esta tesis doctoral.

Para la comprobación de esta última hipótesis, realizamos un pre-test antes de aplicar los materiales complementarios y, después, un post-test. Con los puntos que obtuvieron los alumnos en estas dos pruebas, realizamos los siguientes análisis y obtuvimos los resultados correspondientes:

- Test de normalidad de Kolmogórov-Smirnov: Este test nos muestra que la diferencia entre los puntos que obtuvieron los alumnos en el pre-test y el post-test están distribuidos normalmente, ya que el nivel de significatividad (p) de esta prueba se calculó 0,200 y es mayor que 0,05 ($p=0,200 > 0.05$).
- *La Prueba t Pareada*: Los gráficos obtenidos en esta prueba también nos muestran que los puntos de los alumnos están distribuidos normalmente.

⁴² Esta conclusión concuerda con las conclusiones de las tres investigaciones realizadas por Nergiz (2017), Hamu Haddu (2017) y Yener Goksenli (2017) en el ámbito académico turco. Para más información sobre estas investigaciones, véase el apartado 2.2 del Capítulo 2.

⁴³ Para más información sobre este aspecto, véase los apartados 3.3 y 3.4 del Capítulo 3 de esta tesis doctoral.

- Asimismo, los resultados de la misma prueba mostraron que el valor de significancia (Sig.) es menor al 5% ($< 0,5$), así que se rechaza nuestra hipótesis nula que decía que no había una diferencia significativa entre los puntos medios de la prueba inicial y los puntos medios de la prueba posterior de los alumnos. Es decir, existe una diferencia significativa entre las puntuaciones medias anteriores a la intervención y las puntuaciones medias posteriores a la intervención. Por otro lado, esta diferencia tiene el valor negativo que muestra que la media de puntuaciones en la prueba inicial es menor que la de la prueba posterior.

A partir de los datos expuestos en líneas anteriores, podemos afirmar que la Hipótesis 5 de esta tesis doctoral queda validada, pues la propuesta de actividades que diseñamos a partir de las investigaciones que presentamos en los Capítulos 4 y 5 ha tenido un impacto significativo en el uso del artículo en español de los alumnos turcos.

Por otro lado, es importante destacar que este impacto de los materiales complementarios no ha sido igual en todos los alumnos, algunos han tenido mejores resultados que otros. Asimismo, algunos aspectos tratados en la intervención didáctica se asimilaban mejor por unos alumnos que por otros, siempre dentro de los límites de la significatividad.

A partir de lo expuesto arriba, se puede llegar a la conclusión de que la propuesta de actividades complementarias que diseñamos ayudó a los alumnos turcos a mejorar el uso del artículo en español, suprimiendo las lagunas que tienen los manuales de ELE en este aspecto.

A continuación, se presenta una tabla de relación de preguntas de investigación, hipótesis y conclusiones de la tesis doctoral.

Preguntas de investigación	Hipótesis	Investigación realizada	Estado de la hipótesis	Conclusión sacada
Pregunta 1: ¿Incluyen los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE del nivel A1 del MCER suficientes explicaciones sobre el uso del artículo en español y actividades adecuadas para practicarlos?	Hipótesis 1: En los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE del nivel A1 del MCER, no se incluye suficiente explicación sobre el uso del artículo en español ni actividades adecuadas para practicarlos.	El tratamiento del artículo en español en tres manuales de ELE del nivel A1: <ul style="list-style-type: none"> - Cantidad y tipo de referencias sobre el artículo en español que se incluyen en los manuales. - El modo de presentación del artículo en los manuales y el procedimiento discente de las actividades del artículo. 	Comprobada	El tratamiento del artículo en español en los manuales que analizamos está lejos de ser suficiente para que los alumnos de ELE, cuya materna no cuenta con esta categoría gramatical como ocurre en el caso del turco.
Pregunta 2: ¿Cometen los alumnos turcos más errores en el uso del artículo definido que en el artículo indefinido, debido a su inexistencia en la lengua turca?	Hipótesis 2: Los alumnos turcos cometen más errores en el uso del artículo definido que en el artículo indefinido, pues en la lengua turca no existe ninguna forma correspondiente al primero de ellos.	El análisis de errores de alumnos turcos de ELE relativos al uso del artículo en español en el nivel A1: <ul style="list-style-type: none"> - Errores relacionados con el uso del artículo definido y el artículo indefinido. - Errores sobre la elección entre el artículo definido y el artículo indefinido. 	Comprobada	Los errores sobre el artículo que cometen los alumnos turcos están relacionados principalmente con los diferentes usos del artículo definido en español, probablemente debido a la estructura formal de la lengua turca.
Pregunta 3: ¿Cometen los alumnos turcos errores más frecuentes sobre la elección entre el artículo definido e indefinido que errores sobre la concordancia de género?	Hipótesis 3: Los errores sobre la elección entre el artículo definido e indefinido son más frecuentes que los errores sobre la concordancia de género.	<ul style="list-style-type: none"> - Los errores sobre la concordancia de género. - Los errores de omisión y adición inadecuada del artículo definido y del artículo indefinido. 	Rechazada	
Pregunta 4: ¿Cometen los alumnos turcos errores más frecuentes sobre la omisión y adición inadecuada del artículo	Hipótesis 4: Los errores de omisión y adición inadecuada del artículo definido son más frecuentes frente a otro		Comprobada	

definido frente a otro tipo de errores al usar el artículo en español?	tipo de errores al usar el artículo en español.			
Pregunta 5: ¿Es significativamente eficaz la propuesta de actividades diseñadas a partir de la consideración del análisis de errores para fomentar el uso adecuado del artículo en español en alumnos universitarios turcos?	Hipótesis 5: La propuesta de actividades diseñadas a partir de la consideración del análisis de errores es significativamente eficaz para fomentar el uso adecuado del artículo en español en alumnos universitarios turcos.	Una intervención didáctica con un pre y post-test: - Los puntos de los alumnos antes y después de la intervención. - La significatividad de la diferencia de los puntos obtenidos en estas dos pruebas.	Comprobada	La propuesta de actividades complementarias ayudó a los alumnos turcos a mejorar el uso del artículo en español, suprimiendo las lagunas que tienen los manuales de ELE en este aspecto.

Tabla 66 - Relación de preguntas de investigación, hipótesis y conclusiones de la tesis doctoral

7.2 Limitaciones de la presente tesis doctoral

Se han llevado a cabo tres trabajos de investigación diferentes para la realización de esta tesis doctoral, cada uno de ellos con sus limitaciones y alcances. En primer lugar, realizamos el análisis del tratamiento del artículo en los manuales con tres manuales de uso frecuente en el ámbito de ELE en Turquía: *Aula Internacional 1*, *Nos vemos 1* y *Nuevo ven 1*. Los resultados que obtuvimos en este análisis solo reflejan la realidad de estos manuales y no pueden ser extendidos a otros manuales ni a otros niveles de estos. Asimismo, después de que acabamos este análisis, la Editorial Difusión publicó nueva edición del manual *Aula Internacional 1* con el nombre *Aula Internacional Plus* en 2020 y la nueva edición del *Nos vemos 1*, con el nombre *Nos Vemos 1 hoy* en 2021. No podemos aplicar los resultados que obtuvimos en ediciones anteriores a las nuevas.

Por otro lado, tanto el análisis de errores que hicimos como el diseño experimental son válidos con los alumnos que aprendieron español con el manual *Nos vemos 1* en la Universidad de Isik y que participaron en el estudio. No podemos generalizar los resultados que obtuvimos para el público turco que aprende español. Sin embargo, los instrumentos de recogida de datos de la investigación experimental pueden servir para detectar si otros aprendices turcos de ELE cometen los mismos errores. Por esta razón, hay que concebir este trabajo como un primer paso para poder referirse con propiedad a la adquisición del uso del artículo en español por alumnos turcos.

7.3 Aportaciones de la tesis y perspectivas futuras

Aprender una lengua extranjera en Turquía ha ganado mucha importancia con el incremento de la comunicación con países extranjeros, las inversiones extranjeras y las asociaciones comerciales. Después de la lengua materna turca, el inglés se aprende como primera lengua extranjera. El aprendizaje del inglés empieza a edades muy tempranas y continúa hasta la educación superior. En la mayoría de las universidades en Turquía, especialmente en la Universidad Isik, las clases se imparten en inglés. El inglés, que se empezó a aprender en la escuela primaria, se está desarrollando, aprendiendo y utilizando continuamente en todos los ámbitos de la vida.

Aunque la enseñanza de segundas lenguas extranjeras en otros idiomas en Turquía existía en universidades y escuelas de grandes ciudades, en las programaciones didácticas los idiomas preferidos eran diferentes, en general, estaban incluidos el alemán y el francés. La preferencia del español en Turquía comenzó en la década de 2000 y se puso de moda hacia estos últimos años de dicha década. La facilidad de los viajes al extranjero, la cultura española, las diversas películas y series de televisión, las personas famosas del mundo hispánico aumentaron la curiosidad de los estudiantes turcos por aprender español.

Hoy en día, el español se ha agregado a la programación didáctica como un curso optativo en muchas universidades y escuelas, especialmente en las universidades privadas. En todas las universidades los alumnos muestran gran interés en las clases de español. Dado que el turco y el español provienen de diferentes familias lingüísticas, se nota que los estudiantes cometían errores al construir oraciones en español, desde la formación de frases hasta la conjugación de verbos, incluso en el nivel A1 más simple. Aunque estos errores pueden corregirse parcialmente, algunos de ellos pueden fosilizarse y asentarse incluso en niveles avanzados.

Los errores más comunes se repitieron en el tema del artículo que se encuentra en el nivel A1, a pesar de que se han usado diferentes materiales y se han preparado diferentes ejercicios e incluso diferentes métodos en la enseñanza, Por eso, este tema ha sido fundamental para la investigación de esta tesis doctoral. El artículo en español no se usa de la misma manera en turco, se ha observado que no existe una estructura gramatical que pueda ser captada fácilmente, por lo tanto, los alumnos cometen errores. Para investigar los detalles de todos estos errores, se han realizado varios estudios en la tesis utilizando métodos cualitativos y cuantitativos.

A partir de la consideración de que las explicaciones sobre el artículo y los ejercicios no eran suficientes en los manuales de español, primero se analizaron los materiales que se usan con mayor frecuencia en las universidades. En estas investigaciones, se ha demostrado que se había reservado poco lugar y no se daba mucha importancia al uso del artículo en los materiales de enseñanza. Como resultado, se prepararon actividades y clasificaron los errores que los estudiantes cometieron en el uso del artículo. Se desarrollaron explicaciones sobre el tema, actividades adecuadas que le permitirían al

alumno comprender el tema, y se trató de mejorar el uso de los artículos. Los estudiantes que participaron en la investigación se fijaron en los errores que cometieron en el uso de los artículos y corrigieron algunos.

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos, especialmente porque el artículo definido es una estructura que no existe en turco, aunque los errores cometidos podrían corregirse y reducirse parcialmente a través de explicaciones detalladas sobre el tema y actividades de modelo tradicional y estructural, no ha sido posible asegurar que el artículo se usa de forma completamente correcta. Los estudiantes continúan el uso innecesario del artículo definido o bien no lo usan, y a veces se confunden entre el artículo definido e indefinido.

Si se tiene en cuenta que no existe el artículo en turco, se puede diseñar un manual de español especialmente para alumnos turcos de español con el objetivo de que puedan comprender las funciones de los artículos con mayor facilidad. Además, sería en beneficio de los estudiantes comparar dos idiomas mutuamente con ejemplos del artículo definido, indefinido, la omisión y la adición.

Después de haber comprobado que los temas sobre esta cuestión gramatical son insuficientes en los manuales del español, se puede apoyar el aprendizaje del estudiante preparando explicaciones detalladas sobre el tema y actividades adecuadas para el uso de artículos en el nivel Plan Curricular A1. En muchas clases de español de A1, los docentes pueden adaptar las actividades utilizadas en la tesis y usarlas en muchos temas en el que se usa el artículo como la hora, los días, el género, las profesiones, las nacionalidades, con los verbos como *gustar*, etc.

El tema de la tesis se puede ampliar a otros niveles. En los niveles avanzados, se encontrarían problemas más complejos. Asimismo, como el artículo también se usa en otros idiomas, sería interesante comparar dos idiomas y realizar otro proyecto de tesis en el idioma que se enseña como segunda lengua extranjera en Turquía.

También se pueden analizar otros errores que han surgido cuando se llevaba a cabo la investigación sobre el uso del artículo y sería conveniente realizar una investigación que complementa con todos los errores que cometen los turcos mientras aprenden español.

Capítulo 8 – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agdanli, A. (2016). *Aplicación del enfoque orientado a la acción en el diseño de materiales de enseñanza de la cultura en el español para fines profesionales: el caso turco-español, español-turco*. (Tesis doctoral, Universidad Rovira i Virgili) <https://tdx.cat/handle/10803/4>.
- Arroyo Ortega, Á. (1994). *El determinante artículo en francés y en español. Estudio contrastivo de sus servidumbres sintácticas y semánticas*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid) <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3341/1/AH3015501.pdf>.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Briz Gómez, E. A. (1986). *El artículo en español actual (con especial atención a su función sustantivadora)*. (Tesis doctoral no publicada) Universidad de Valencia .
- Campbell, R. y. (1970). The study of language acquisition. In J. Lyons, *New Horizons in Linguistics* (pp. 242-260.). Harmondsworth: Penguin.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy . En J. C. Richards, & R. Schmidt, *Language and Communication* (págs. 2-27). Londrés: Longman .
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*(1), 1-47.
- Castro, F. (1996). *Uso de la gramática española: Nivel elemental* . Madrid : Edelsa.
- Castro, F., Marín, F., Morales, R., & Rosa, S. (2011). *Nuevo Ven 1 Curso de español*. Madrid: Edelsa.
- Celce-Murcia, M., & Dörnyei, Z. y. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*(6), 5-35.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (págs. 449-465). Madrid: SGEL .
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* . Cambridge: MIT.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- Conejo, E., Chamorro, M. D., & Martínez Gila, P. (2016). *Bitácora 1 Nueva Edición Curso de español*. Barcelona: Difusión, S.L.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* . Madrid : Anaya .

- Corder, S. P. (1967). "The significance of Learner's errors" . *IRAL* (5), 161-170 (Traducido en Licerias 1992: 31-40).
- Corpas, J., García, E., & Garmendia, A. (2012). *Aula Internacional 1 Nueva Edición* . Barcelona: Difusión, S.L.
- Corpas, J., García, E., & Garmendia, A. (2013). *Aula Internacional 1 Nueva Edición* . Barcelona: Difusión, S.L. .
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters .
- European Council. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg : Council of Europe .
- Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: Algunas claves para la formación del profesorado. *Suplementos. MarcoELE*, 9. Obtenido de <http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>
- Fernández López, M. S. (1988). El uso del "artículo" en aprendices de español lengua extranjera. *ASELE. Actas 1*, (págs. 110-118). Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0257.pdf
- Fernández López, M. S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernandez López, M. S. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. y. Sánchez Lobato, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua* (págs. 715-734). Madrid: SGEL.
- Fernández-Jardón Vindel, J. M. (1983). *Estudio comparativo de los determinantes (posesivos, demostrativos y artículos) en francés y en español* . (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid) .
- García Barrena, I., & Seone Leal, E. (2015). Errores comunes de aprendientes turcos de ELE: una propuesta didáctica. *Boletín ELE Anatolia*(1), 50-63. Obtenido de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18751
- García Fernández, N., & Sánchez Lobato, J. (1981). *Español 2000: nivel elemental*. Madrid: SGEL Sociedad General Española de Librería.
- Goad, H., & White, L. (2009). Article in Turkish/English interlanguage revisited: Implications of vowel harmony. En M. García MAyo, *Second Language Acquisition of Articles: Empirical findings and theoretical implications* (págs. 201-232). John Benjamins Publishing Company.
- Goitia Pastor, L. (2006). Un estudio del artículo definido por parte de estudiantes estadounidenses de Español como Lengua Extranjera (E/LE) mediante inventarios de frases correctas e incorrectas. *Interlingüística*, 17, 409-418.

- Hamu Haddu, E. (2017). El uso del artículo en aprendientes turcos de ELE. *RedELE Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*(29). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313060>
- Hernando Cuadrado, L. A. (2005). El orden de palabras en español. *Revista de filología*(23), 163-128.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics* (págs. 269-285.). Harmondsworth: Penguin.
- Instituto de Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid : Editorial Biblioteca Nueva, S.L. .
- Ji, S. (2012). *El artículo en la enseñanza de ELE: Estudiantes de origen chino*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona) <https://1library.co/document/wye3ke4q-articulo-ensenanza-ele-estudiantes-origen-chino.html>.
- Ji, S. (2012). *El artículo en la enseñanza de ELE: Estudiantes del origen chino*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido de <https://revistes.ub.edu/index.php/AFEL/article/view/5538>
- Jurado Gamero, I. (2020). *El artículo del español: artículo determinado, artículo indeterminado y el artículo cero: Estudio y propuesta didáctica para su enseñanza y aprendizaje en la clase de ELE*. Universidad Haskoli Islands.
- Leonetti, M. (1997). El artículo . En I. Bosque, & V. (. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española* (págs. 891-934). Madrid : Espasa.
- Leonetti, M. (1999). *Los determinantes*. Madrid : Arco/Libros.
- Leonetti, M. (2016). Determinantes y artículos. En J. Gutiérrez-Rexach, *Enciclopedia de lingüística hispana* (págs. 532-543). New York: Routledge.
- Leung, Y.-K. I. (2005). L2 vs. L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. *Bilingualism, Language and Cognition*, 8 , 39-61.
- Lin, T.-J. (2005). *La adquisición y uso del artículo por alumnos chinos (Tesis Doctoral)* . Madrid: Universidad de Alcalá. Obtenido de <http://www.educacionyfp.gob.es/en/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriaster/2- semestre/tzu-ju.html>
- Lloret Ivorra, E. M., Ribas, R., Wiener, B., Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M., & Pérez Cañizares, P. (2010). *Nos vemos 1 Libro del alumno*. Barcelona: Difusión, S.L.
- Lloret Ivorra, E. M., Ribas, R., Wiener, B., Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M., & Pérez Cañizares, P. (2010). *¡Nos vemos! 1 Cuaderno de ejercicios*. Barcelona : Difusión S.L.
- Lu, H.-C. (1997). El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas. En F. F. K. Alonso (Ed.), *Actas del VIII Congreso Nacional de ASELE* (págs. 519-525). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Lu, H. C., & Lu, L. H. (2012). Estudio del artículo a partir de un corpus paralelo de apéndice, CPATEI. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 193-202.
- Lyons, J. (. (1970). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Mayberry, M. (1998). The acquisition of the spanish definite articles by English-speaking learners of spanish. *Texas Papers on Foreign Language Education*, 3, 51-57.
- Moreno, C., Moreno, V., & Zurita, P. (2001). *Avance : curso de español : nivel básico-intermedio* . Madrid : SGEL Sociedad General Española de Librería.
- Morimoto, Y. (2011). *El artículo en español*. Barcelona : Edhasa (Castalia).
- Navarro Carrascosa, C. (2017). Enseñar español en Turquía: la enseñanza de ELE entre Oriente y Occidente. (M. C. Santos, & M. M. Merino, Edits.) *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (). Obtenido de Recuperado de <http://www.todoele.net/atlas-ele>
- Nergiz, B. (2017). *Análisis de errores en textos escritos por estudiantes turcos del nivel B1 de español como lengua extranjera*. (Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra). <https://www.tdx.cat/handle/10803/441752#page=1>.
- Padrón Than, M. (1999). El artículo: Contraste el/una/ausencia del artículo. En C. S. F. Mariano, *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (págs. 559-568). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Parvizi, P. (2012). *Análisis y nuevos enfoques sobre el artículo definido en la enseñanza del español a los nativos persas*. (Tesis doctoral no publicado) Universidad de Sevilla .
- Parvizi, P. (2014). El artículo determinado en el español de los estudiantes persas. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)*(59), 92-118. Obtenido de <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/el%20articulo%20en%20persas.pdf>
- Pineda Cabrera, J. (2017). Análisis de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos turcos. *Boletín ELE Anatolia*(3), 13-29. Obtenido de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/boletin-ele-anatolia-n-3-ddp-educativos-en-turquia/ensenanza-lengua-espanola/22134>
- Rodríguez García, C. (2013). La enseñanza del español en la república checa. Problemas específicos. *RedELE*, nº 25. Obtenido de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cd0fed92-89e1-4d34-a7e4-81e4f844a5e6/2013-redele-25-01cristina-rodriguez-pdf.pdf>
- Said-Mohand, A. (2007). La adquisición del artículo definido: Evidencia oral y escrita. *Redele*, 10. Obtenido de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_10/2007_redELE_10_07Said.pdf?documentId=0901e72b80df307c
- Salaberry, M. R., & López-Ortega, N. (1998). Accurate L2 Production across Language Tasks: Focus on Form, Focus on Meaning, and Communicative Control. *The Modern Language Journal*, Vol. 82, No: 4 , 514-532. Obtenido de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05539.x>

- Sari Seo Lecoq, K. (2013). *Recepción de la Literatura Española e Hispanoamericana en Turquía*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). https://www.academia.edu/41750658/Recepci%C3%B3n_de_la_literatura_espa%C3%B1ola_e_hispanoamericana_en_Turqu%C3%ADa .
- Serrano Pardo, S. (2015). *Subordinación y Determinación: Completivas Precedidas De Artículo Definido En Español*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid) https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667885/serrano_pardo_silvia.pdf?sequence=1.
- Solis García, I. (1999). Los sintagmas nominales con referencia genérica. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera : actas del X Congreso Internacional de ASELE*, (págs. 695-704). Cádiz. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0691.pdf
- Toshjonov, M. (2012). El uso del artículo en distintas lenguas. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2012/coloquio_2012_22.pdf
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición* 6, 37-48.
- Vázquez, G. (1992). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Berlin, Alemania: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa. Madrid: Edelsa .
- Xiuchuan, L. (2015). *La adquisición del artículo del español por los aprendientes chinos*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid) https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667866/xiuchuan_lu.pdf?sequence=1.
- Yang, S.-H. (2001). *La adquisición del español como segunda lengua para los hablantes de coreano: El artículo en los nominales deverbales*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid) <https://repositorio.uam.es/handle/10486/11960> .
- Yener Goksenli, E. (2017a). Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos de lengua materna alemana y turca. *NNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 57-65. Obtenido de <https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1967/9345>
- Yener Goksenli, E. (2017b). Las dificultades a las que se enfrentan los turcohablantes en el aprendizaje de E/LE. *Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 46-56. Obtenido de <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/368965>

Capítulo 9 – ANEXOS

Lista de los anexos impresos:

Anexo impreso 1: Las tareas de repaso utilizadas para el análisis de errores de alumnos turcos relativos al uso del artículo en español y algunos ejemplares de los alumnos (Capítulo 5).

Anexo impreso 2: La propuesta didáctica para fomentar el uso del artículo en español (Capítulo 6).

Lista de los anexos digitales:

Anexo digital 1: La presencia del español en las universidades turcas (Capítulo 3).

Anexo digital 2: Base de datos del Análisis de los manuales de ELE (Capítulo 4).

Anexo digital 3: Las pruebas de los alumnos utilizados en el Análisis de errores (Capítulo 5).

Anexo digital 4: Base de datos del Análisis de errores de alumnos turcos (Capítulo 5).

Anexo digital 5: Respuestas del Pre-test (Capítulo 6).

Anexo digital 6: Respuestas del Post-test (Capítulo 6).

Anexo digital 7: Los cálculos correspondientes de validez de la investigación pueden ser consultados en el Anexo digital 6 (Capítulo 6).

Anexo digital 8: Los cálculos SPSS de la investigación (Capítulo 6).

Anexo impreso 1: Las tareas de repaso utilizadas para el análisis de errores de alumnos turcos relativos al uso del artículo en español

Actividades de repaso 2

Mi barrio

Observa el plano y contesta las siguientes preguntas:



1. ¿Dónde está la peluquería?

2. ¿Hay un supermercado en el barrio? ¿Dónde?

3. ¿Está la estación de bomberos enfrente de la escuela?

4. ¿Qué hay cerca del circuito?

5. ¿Dónde está la escuela?

Actividades de repaso 3

La hora

¿Qué hora es?













Actividades de repaso 4

Mi familia y yo

Preséntate y presenta a tu familia.

Ejemplares de las tareas hechas por alumnos turcos:

Actividades de repaso 2

Mi barrio

Observa el plano y contesta las siguientes preguntas:



1. ¿Dónde está la peluquería?

La peluquería está al lado del hospital.

2. ¿Hay un supermercado en el barrio? ¿Dónde?

Si, hay un supermercado. Está enfrente de bomberos.

3. ¿Está la estación de bomberos enfrente de la escuela?

No, está enfrente de la casa de ohe.

4. ¿Qué hay cerca del circuito?

Teatro está cerca del circuito.

5. ¿Dónde está la escuela?

La escuela está enfrente de la estación de bomberos.

Actividades de repaso 3

La hora

¿Qué hora es?



Son las siete y media



Es la una



Son las doce y media



Son las tres y media



Son las dos y media



Son las ocho

Actividades de repaso 4

Mi familia y yo

Preséntate y a tu familia.

Me llamo Beril. Yo tengo 23 años. Soy de Trabzon. Yo vivo en Üsküdar con mi familia. Tengo una hermana. Ella se llama Nehir. Ella tiene 10 años. Me mucho gusta jugar con mi hermana. Mi madre se llama Ötlen y tiene 49 años. Mi padre se llama Feriç y tiene 54 años.

Yo estudio psicología. y me gusta leer libro de psicología. No me gusta comer huevos pero me mucho gusta comer plátano.

Anexo impreso 2: La propuesta didáctica para fomentar el uso del artículo en español

Artículo en español

1ª SESIÓN:

A. Observa la siguiente imagen y contesta las preguntas.

Ejemplo¹:



¡Mira!
Hay **un gato** en tu
puerta.

Sí, es **el gato** de mi
vecino, se llama
Félix.

❖ ¿Sabes cuál es la diferencia entre "un gato" y "el gato"?

❖ ¿Por qué crees que se usa "un gato" en la primera frase y "el gato" en la segunda frase?

❖ ¿Cómo podrías expresar estas mismas frases en turco?

¹ La imagen se ha extraído de la página web: <https://op.depositphotos.com/stock-photos/gato-puerta.html?query=27902387>

Artículo en español

❖ Ahora, relaciona las frases con las siguientes explicaciones.

¡Mira!
 Hay un gato en
 tu puerta.

Es el gato de mi
 vecino, se llama
 Félix.

A. Conocemos la existencia del
 gato, hablamos en particular
 de ese gato.

B. Es la primera vez que
 hablamos del gato, no lo
 conocemos.

B. Completa las siguientes tablas a partir de la actividad anterior.

Los artículos de la primera mención:
 artículos _____

	masculino	femenino
singular	un libro	una casa
plural	_____	_____
	libros	casas

Los artículos de la segunda mención:
 artículos _____

	masculino	femenino
singular	el libro	la casa
plural	_____	_____
	libros	casas

Usamos el artículo _____ para introducir un objeto, un lugar, una persona, etc. por primera vez, hasta este punto este objeto, lugar, persona es desconocida (para nosotros o para nuestro interlocutor).

İlk kez
 bahsediliyor.

Usamos el artículo _____ para hablar de un objeto, un lugar, una persona, etc. ya está mencionado antes o ya sabemos o conocemos su existencia.

Daha önce
 bahsedilmiş,
 tanınıyor, biliniyor.

! **Importante:**
 Preposición a + artículo el = al ir **al** cine
 Preposición de + artículo el = del salir **del** trabajo

Artículo en español

Ejercicios:

1. ¿Cómo preguntas en las siguientes situaciones?

- ❖ Quieres saber si hay una parada de metro en el barrio.
¿_____?
- ❖ Sabes que hay una parada de metro, pero no sabes dónde está.
¿_____?

2. Elige la respuesta correcta en los siguientes casos:

- ❖ **No sabemos exactamente en qué universidad estudia Melisa.**
 - a. Melisa estudia en una universidad de Estambul.
 - b. Melisa estudia en la Universidad de Estambul.
- ❖ **El hablante y el oyente saben exactamente qué ventana está abierta.**
 - a. La casa está muy fría, creo que hay una ventana abierta.
 - b. ¿Puedes cerrar la ventana? Es que tengo frío.
- ❖ **Todos los primos de Alberto viven en Estados Unidos, no tiene más primos.**
 - a. Alberto tiene unos primos que viven en Estados Unidos.
 - b. Los primos de Alberto viven en Estados Unidos.
- ❖ **No sabemos exactamente qué vestido se compra esta persona.**
 - a. Para la boda de mi hermano me compro un vestido negro.
 - b. Para la boda de mi hermano me compro el vestido negro de Zara.

3. Completa las siguientes frases con el artículo definido o con el artículo indefinido.

- ❖ En mi edificio viven _____ chicos ingleses muy simpáticos.
- ❖ Mi amiga Carla vive en _____ barrio muy céntrico. _____ barrio se llama Nisantasi.
- ❖ A. ¿Sabes tengo _____ profesor muy bueno en la universidad?
B. ¿Cómo se llama _____ profesor?
A. Carlos García Iglesias.
- ❖ A. ¿Hay _____ supermercado por aquí?
B. Sí, _____ supermercado está allí, enfrente.
- ❖ A. _____ profesora de Literatura de Alberto es muy maja, ¿no?
B. Pues, a mí no me gusta mucho.

Artículo en español

2ª SESIÓN:

ALGUNOS USOS DE LOS ARTÍCULOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS

A. PARA HABLAR DE UNA CATEGORÍA O ESPECIE EN GENERAL

LOS ARTÍCULOS
DEFINIDOS

Los perros son muy fieles.

- Todos los perros como una especie.

El vino francés es mejor que el
turco.

- El vino francés / el vino turco como una denominación de vino.

Hoy en día estudiar en la universidad no te ayuda
mucho a encontrar trabajo.

- La universidad como una categoría o nivel de estudios.

Ejercicios:

1. Observa la siguiente frase y justifica el uso del artículo en cada caso.

- ◆ El elefante africano es un animal mamífero.

Y ahora relaciona cada artículo con su uso correspondiente.

A. Habla de una especie en general.

B. Habla de una de muchas especies, hay más.

2. ¿El artículo definido o indefinido? Elige la opción correcta en cada caso y justifica tu elección.

- a- *Unos / Los* perros son los mejores amigos del hombre.
b- En mi barrio hay *unos / los* perros abandonados.
- a- *Un / El* profesor de inglés se jubila este semestre.
b- *Un / El* buen profesor tiene que ser justo con sus estudiantes.
- a- Me gusta mucho *una / la* tarta de Santiago.
b- Mi abuela hace *una / la* tarta de chocolate diferente todos los domingos.
- a- El kiwi tiene más vitamina que *la / una* naranja.
b- Comer *el / un* kiwi al día es muy bueno para la salud.

Artículo en español

B. PARA INFORMAR SOBRE LA HORA Y LOS DÍAS



LOS ARTÍCULOS DEFINIDOS



! IMPORTANTE: Con intervalos de horas o días se puede suprimir el artículo.

- ❖ Todos los días tengo clase **desde las 10 hasta las 12.30h.**
- ❖ Todos los días tengo clase **de 10 a 12.30h.**



¿Qué haces normalmente **los sábados** por **la** noche?

En plural, significa **todos los sábados**. Se generaliza.

Parte del día.

Los sábados salgo con mis amigos.

Cumartesi günleri, (isim -i **hab**). Çoğul, genelleştiriyor.



¿Tienes algún plan para **el domingo**?

En singular, significa **este domingo**.

No, pero **el sábado** voy al dentista.

Cumartesi günü, (isim -i **hab**). Tekil, bu cumartesi.

Artículo en español

Ejercicios:

1. Completa las siguientes frases con el artículo determinado (el, la, los, las) o deja en blanco (Ø) según convenga.

- Normalmente trabajo por _____ mañana y descanso por _____ tarde.
- _____ fines de semana no voy a la universidad.
- Mi madre sale de trabajar a _____ 18:00 h.
- Tengo el horario intensivo, trabajo desde _____ ocho _____ la mañana hasta _____ tres de la tarde.
- Los alumnos tienen un examen _____ lunes.
- De _____ viernes a _____ domingo trabajo en un supermercado.

C. PARA HABLAR DE UNA CANTIDAD APROXIMADA



LOS ARTÍCULOS INDEFINIDOS EN PLURAL

Usamos **artículos indefinidos en plural** cuando hablamos de la cantidad aproximada o el valor aproximado.

Hay **unos** parques grandes en mi barrio.

No se da una cantidad exacta.

¿Es cara la bicicleta?
No, cuesta **unas** 2000 liras.

Un poco más o un poco menos, aproximadamente 2000 liras.



Importante: Cuidado con el género del sustantivo: unos parques / unas ... liras.

Ejercicios:

1. Contesta las siguientes preguntas dando cantidades o valores aproximados.

- ¿Cuánto cuesta un billete de metro en Turquía? _____
- ¿Cuántas mezquitas hay en Estambul? _____
- ¿Cuántos alumnos estudian en tu universidad? _____

Artículo en español

3ª SESIÓN:

¿Cuándo usamos el artículo y cuándo lo omitimos?

1. Con sustantivos contables y no contables:

ARTÍCULOS NO

- No utilizamos artículos con los **sustantivos no contables** cuando queremos expresar **una cantidad no determinada**.

Voy al supermercado. Tengo que comprar **Ø** harina, **Ø** leche y **Ø** mantequilla.

ARTÍCULOS SÍ

- Utilizamos artículos determinados con **sustantivos contables**, si antes hemos hablado de estos.

Para la masa de estas galletas, se mezcla bien **la** harina con **la** mantequilla y después se añade **la** leche.

Antes se ha hablado de la cantidad necesaria y los participantes de la situación comunicativa saben exactamente qué cantidad mezclar.

2. Con los verbos como TENER o HABER:

ARTÍCULOS NO

- No usamos artículos con verbos como **tener** o **haber** cuando hablamos de elementos de los que es normal tener uno (singular) o varios (plural), especialmente en preguntas y frases negativas.

- ¿Hay **playas** en tu ciudad?
- No, no hay **Ø** **playas**, pero hay muchas piscinas.

¿Tienes **Ø** **celular**?

Tener solo un celular se acepta como normal.

En la recepción de un hotel:
Cliente: ¿Tienen **Ø** **habitaciones** con vistas al mar?

El hotel está a la orilla del Mar Mediterráneo.

Artículo en español

3. Con el verbo SER:

ARTÍCULOS NO

- No utilizamos artículos con el verbo **ser** cuando hablamos de profesión y nacionalidad.

Penélope Cruz es ~~la~~ actriz.

Aktör. İsmi
yalnı bili.

ARTÍCULOS SÍ

- Utilizamos artículos indefinidos con el verbo **ser** + **profesión** / **nacionalidad** + **adjetivos** cuando hacemos una identificación.

- ¿Quién es Penélope Cruz?
- Es **una** actriz española.

4. Con los nombres propios y comunes:

ARTÍCULOS NO

- No utilizamos el artículo con **nombres propios de personas**.

¿Conoces a ~~el~~ Alberto?

ARTÍCULOS SÍ

- Utilizamos artículos determinados cuando los nombres comunes son el sujeto de la frase.

Me gustan **los** gatos y **los** perros.

La comida es muy cara en Turquía.

Los tiburones son animales peligrosos.

5. Para hablar de lenguas:

ARTÍCULOS NO

- No utilizamos artículos con los verbos **hablar**, **aprender**, **estudiar** cuando hablamos de lenguas en general.

Estudio ~~el~~ español en la universidad.

İspanyolca. İsmi
yalnı bili.

- A. ¿Hablas ~~el~~ inglés?
- B. Sí, pero no muy bien.

Artículo en español

6. Para hablar de actividades de ocio:

ARTÍCULOS NO

- No utilizamos el artículo si hablamos de actividades **en general**.

Me gusta leer **0** novelas.

¿Escuchas **0** música?

Los fines de semana veo **0** series en Netflix.

ARTÍCULOS SI

- Utilizamos artículos definidos cuando hablamos de actividades **en particular**.

¿Escuchas **la** música de Shakira?

Me encanta leer **las** novelas de Stephen King.

En turco son singulares.

7. Con el verbo JUGAR:

ARTÍCULOS SI

- Utilizamos el artículo determinado con el verbo **jugar** dentro de la categoría deportes.

Los fines de semana juego **al** baloncesto con mis amigos.

jugar+a+el =jugar **al** Forma contracta

8. Con el verbo TOCAR:

ARTÍCULOS SI

- Utilizamos el artículo determinado con el verbo **tocar** y con el concepto general instrumento.

¿Sabes tocar **el** piano?

Artículo en español

9. Con el determinante OTRO:

ARTÍCULOS NO

- No utilizamos el artículo indefinido con el determinante otro.

- ¿Quieres **Ø** otro café?
- No, gracias.

Ejercicios:

1. Elige la opción correcta en cada caso:

- ¿A qué hora sale **un / el / Ø** próximo autobús? Sale a **los / las / Ø** seis de **una / la / Ø** mañana.
- ¿En qué trabaja **una/ la / Ø** madre de Juan? Es **una / la / Ø** médica.
- ¿Para qué estudias **un / el / Ø** español? Para trabajar en España.
- ¿Cuál es tu animal favorito? **Un / El / Ø** gato es mi animal favorito.

2. Completa el siguiente texto con los artículos adecuados, pon una barra (-) si no es necesario:

¡Hola! Me llamo Rocío. Soy de Fuerteventura. Tengo _____ familia muy grande. Mi padre es _____ abogado y mi madre es _____ profesora de _____ español. Tengo _____ perro y _____ gatita. _____ perro se llama Astor y _____ gatita se llama Lola.

En mi tiempo libre me gusta jugar _____ baloncesto, tocar _____ guitarra, bailar y patinar. Todos _____ días me levanto a _____ ocho de _____ mañana y voy _____ bosque para hacer _____ ejercicio y tomar _____ fotos de naturaleza.

Me encanta _____ cocina española. Me gusta mucho _____ paella. _____ paella es _____ comida típica de España. Lleva _____ arroz, _____ verduras y _____ marisco.

Artículo en español

3. Lee el siguiente diálogo que pasa en una inmobiliaria y complétalo con los artículos adecuados, pon una barra (-) si no es necesario usar el artículo:



En una inmobiliaria

Alejandra: ¡Hola! Buenas tardes, Necesito _____ piso cerca de mi trabajo.

Ramón: ¿Dónde trabajas?

Alejandro: Trabajo en _____ escuela Jaume I.

Ramón: ¿Quieres _____ piso grande o pequeño?

Alejandra: Me gustan _____ pisos grandes, pero voy a vivir sola. Por eso prefiero _____ piso pequeño.

Ramón: Pues, tengo _____ ático en _____ centro de _____ zona Montjuic.

Alejandra: ¿Está cerca de _____ metro?

Ramón: Sí, sí. Está al lado de _____ estación de Sants.

Alejandra: ¿Es _____ edificio seguro, hay _____ cámaras de seguridad?

Ramón: Sí, no te preocupes. Además _____ edificio está muy cerca de _____ comisaría de los Mossos.

Alejandra: ¿Cuánto es _____ alquiler?

Ramón: _____ dueño de _____ piso pide 950 euros a _____ mes.

Alejandro: Bueno, entonces voy a pensarlo un rato. Mañana le aviso. Muchas gracias.

Ramón: Vale, de nada. ¡Adiós!

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES TURCOS DE ESPAÑOL (NIVEL A1) EN LA ADQUISICIÓN Y USO DEL ARTÍCULO:

PROPUESTA DE SOLUCIONES

Büsra Celikler



UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI