

LA POSICIÓN DEL ARTÍCULO EN EL SSNN:
UNA MIRADA CONTRASTIVA
ENTRE EL ÁRABE Y EL ESPAÑOL
Tareas para alumnos marroquíes

PILAR LLORENTE TORRES
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN. En esta comunicación se estudia la posición del artículo en el sintagma nominal, en el ámbito de la lingüística aplicada. A través de la comparación entre el árabe y el español se proponen una serie de tareas para alumnos marroquíes para aprender a utilizar el sintagma nominal.

PALABRAS CLAVE. Artículo, sintagma nominal, árabe, español.

ABSTRACT. This paper focuses on the article position in the nominal syntagm. Comparing arabic and spanish we propose some exercises to moroccan students in order to learn how to use the nominal syntagm.

KEY WORDS. Article, nominal syntagm, arabic, spanish.

El ámbito de la lingüística Aplicada se ha desarrollado en los últimos años paralelamente a la incorporación del castellano, o del español¹, al creciente mercado de lenguas extranjeras. Esto ha provocado la consecuente especialización de muchos profesionales de Filología Hispánica y, de otras disciplinas, en la Enseñanza de nuestra lengua a extranjeros. Nosotros somos un ejemplo de esta situación de explosión de la enseñanza de E/LE. Hemos tenido la fortuna de poder impartir clases y, esperamos con ello haber ayudado al aprendizaje, en varios países de lengua árabe.

Este trabajo, ahora sistematizado, es el resultado de la observación y de la práctica diaria con nuestros alumnos en Jordania y en Marruecos. Con él pretendemos poner de relieve que el conocimiento de nuestra lengua es a veces insuficiente si no va acompañado del ánimo abierto y el espíritu heurístico que potencien el acercamiento al otro en todas sus dimensiones, tanto lingüísticas como culturales.

En nuestros años de profesores de Secundaria participamos ampliamente de la corriente psicológica y cognitiva del *constructivismo social*, aquella que privilegia los procesos de aprendizaje como los constructores del andamiaje del ser humano en tanto en cuanto

¹ Nosotros utilizaremos «español», por ser el término que utiliza el *Instituto Cervantes* máximo órgano de difusión de la lengua y la cultura para extranjeros en el exterior. Siglas: E/LE, español lengua extranjera.

ciudadano de una sociedad democrática. Junto a esta posición psicopedagógica asumimos que todo proceso de aprendizaje de una LE (lengua extranjera) es también un proceso de adquisición de LE. En consecuencia, el lenguaje es una actividad creativa (Chomsky, 1957) siendo el proceso de aprendizaje- adquisición de una LE un lenguaje en sí mismo que el aprendiente² va desarrollando paulatinamente, y que se denomina en sus diferentes estadios de evolución *Interlengua*³.

La relación entre estas dos corrientes es el sustrato teórico sobre el que se asienta esta comunicación, o por lo menos lo pretende y, de ellas nace la propuesta didáctica.

En el primer apartado intentamos dar una visión general del Análisis Contrastivo, qué es, cuándo nace y qué objetivos se plantea.

En el segundo apartado presentamos el análisis central del trabajo sobre la posición del artículo en el *Sintagma Nominal en árabe* desde la perspectiva estructuralista, y un acercamiento al significado del artículo en español.

En el tercer apartado desarrollamos las implicaciones didácticas del estudio en tareas de evaluación formativa que van más allá de la problemática presentada, la colocación del artículo en el *Sintagma Nominal*, para desarrollarse sobre las estrategias de aprendizaje.

Por último, esbozamos unas conclusiones sobre el recorrido que hemos realizado.

1. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO HIPÓTESIS DÉBIL

El análisis contrastivo en su hipótesis fuerte nace de la preocupación didáctica por los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera llegando incluso a constituirse como la solución para evitarlos. El inicio de estos planteamientos se remonta a 1945, con la obra de Ch. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, en 1953 con U. Weinreich, *Languages in Contact*, y en 1957 con L. Lado, *Linguistic Across Cultures*, éste último sintetizará las ideas anteriores y desarrollará la metodología del análisis contrastivo.

En concreto, el análisis contrastivo en su versión fuerte, se apoya en la convicción de que todos los errores pueden ser pronosticados, identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna (LM) del aprendiente. Es decir, se supone que la primera causa de las dificultades en el aprendizaje y adquisición de una LE es la interferencia de la LM. Esta interferencia o transferencia negativa se produce cuando las estructuras en cuestión son diferentes en ambas lenguas. Por el contrario, la transferencia será positiva cuando las lenguas se parezcan entre sí.

Desde un punto de vista lingüístico, este análisis se apoya en el distribucionalismo y asume el conductismo como la teoría del aprendizaje. Según estos principios, la adquisición de la LM se desarrolla a través de la imitación de las producciones de los adultos y del refuerzo de las respuestas positivas, que repetidas generan hábitos. Se considera que el aprendizaje de una LE consiste en crear los hábitos propios de esa nueva lengua. La metodología que subyace a estos planteamientos considera el error como algo intolerable, ya que puede generar hábitos incorrectos.

Frente a esta visión del análisis contrastivo y del error surge a partir de los años 60 con las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística (innatismo) y Psicolingüística (adquisición, estudio sobre las estrategias de aprendizaje y de comunicación, etc.) una nueva visión que se ha denominado la versión débil o moderada del Análisis contrastivo

² La elección entre los términos de aprendiz y el de nuevo cuño, aprendiente, es una cuestión que suscita controversias. Nosotros utilizamos la segunda siguiendo al Instituto Cervantes.

³ Lengua propia (idiosincrásica) del aprendiente, término que ha generalizado SELINKER (1972).

(Wardough 1970, Strevens 1971). El objetivo no es predecir los errores para poder evitarlos a través del refuerzo en el aprendizaje, sino identificar los errores que son resultado de la interferencia entre la LM y la LE.

La metodología sobre el análisis del error es diametralmente diferente, no se parte de la comparación de las dos lenguas en cuestión, sino de las producciones reales de los aprendientes. Según CORDER (1967), se procede de la siguiente manera:

1. Se identifican los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación, buscando mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más.
4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

La revolución más importante de esta corriente consiste en la nueva concepción del error. Éstos pasan a ser valorados desde una doble perspectiva, como un estadio obligado para llegar a la adquisición de la LE, y como índices del proceso de aprendizaje que el aprendiente sigue en el camino hacia la Lengua meta.

Desde el punto de vista didáctico, esta nueva valoración del error conlleva la pérdida del miedo a cometerlo y no considerarlo como un “pecado mortal”, en la expresión de Brooks (1960). Los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas han recogido esta actitud, incitando al alumno a ensayar con sus recursos y evaluando progresivamente los errores con el objeto de que el aprendiente tome conciencia de sus propias estrategias para superarlos, según S. FERNÁNDEZ LÓPEZ (1997)

Este estudio nace de la necesidad de corroborar los resultados del análisis de los errores sobre la posición el artículo en alumnos de E/LE de lengua materna árabe en un estudio de análisis contrastivo débil entre el árabe y el español. Según WARDAUGH ([1970] 1991:45)

La versión débil únicamente exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento lingüístico de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de lenguas segundas. (-) Parte de la evidencia que proporciona la interferencia lingüística y utiliza tal evidencia para explicar las semejanzas y diferencias entre los sistemas.

En consecuencia, pretendemos cotejar los resultados del análisis de errores con un análisis contrastivo entre las lenguas. Preguntarnos por qué se repite sistemáticamente un error determinado. En concreto, del análisis de los errores sobre el artículo, se deduce que la dificultad central radica en la oposición presencia/ausencia de éste, es decir, uso innecesario u omisión. El problema radica fundamentalmente en la presencia/ausencia de las formas ‘el, la, los, las’.

El corpus que sirve de base para este estudio no se llevó a cabo con la intención de realizar un análisis de errores sobre el artículo sino que es fortuito, por ello pensamos que es más bien una muestra y que requerirá de posteriores investigaciones. En cambio, las observaciones realizadas son concordantes con los resultados de las investigaciones que realizó S. FERNÁNDEZ LÓPEZ (1990). No obstante, se presentan diferencias tanto en número de alumnos, y LM como en metodología. Nuestra muestra la hemos obtenido de tareas de

evaluación formativa de la interacción oral y escrita en 12 alumnos de Nivel Plataforma⁴. En consecuencia, no realizamos un análisis cualitativo en porcentajes sino en números totales, ya que no es plausible extrapolar los resultados a grupos de 100 alumnos.

2. LA POSICIÓN DEL ARTÍCULO EN EL SSNN: UNA MIRADA CONTRASTIVA ENTRE EL ÁRABE Y EL ESPAÑOL

Las palabras y los sintagmas no se colocan en la oración de forma arbitraria. Bajo esta afirmación categórica se esconden cientos de estudios parciales realizados por otros tantos lingüistas cuyo objetivo último no fue sino enunciar, sistematizar y generalizar patrones válidos de modo universal.

Los diversos estudios han dado lugar a dos vertientes diferenciadas, centrándonos aquí en la que atiende a los aspectos formativos del orden de palabras cuyo principio básico podría enunciarse así: el orden de palabras de una lengua es exponente de unos principios estructurados de las relaciones de precedencia de los elementos léxicos y sintagmáticos de las lenguas.

Esto quiere decir que las palabras, o mejor los sintagmas y dentro de éstos los diversos elementos que los componen siguen un orden que determina de modo categórico el orden del resto de los elementos de la oración.

Greenberg, en los años 60, propuso, de hecho, 45 reglas que él denominó universales que se referían precisamente al orden de las palabras. Su trabajo fue revisado, ampliado y mejorado por HAWKINS (1983) quien llegó a establecer una tipología del orden de palabras a partir de un conjunto de reglas expresadas de modo condicional complejo, esto es, si una lengua tiene la propiedad A, y además también tiene la propiedad B, entonces también tendrá la propiedad C.

Desde el punto de vista estructural el castellano es una lengua en la que predomina el siguiente orden en los constituyentes principales de la oración: *SVO* y en la que además tanto el adjetivo como el complemento del nombre suelen postponerse al nombre.

Veamos un ejemplo: (1) la niña pequeña golpeó la pelota con fuerza.

El árabe clásico (y también dialectal norteafricano) presenta una estructura distinta. El orden predominante en los constituyentes principales de su oración es *VSO*, sin embargo se mantiene el mismo orden que en el castellano en la combinación sustantivo-adjetivo y sustantivo-complemento del nombre.

Así la frase del ejemplo anterior traducida daría lugar a:

(2) Golpeó la niña la pequeña la pelota golpeando.

La primera característica que llama la atención es la posición inicial del verbo seguido del sujeto y los complementos. Se cumple estrictamente el universal de Hawkins $VSO=(NA=NG)$.

Conviene ahora, desde el punto de vista estructural, fijarse en la posición respectiva de verbo y objeto así como en la relación morfológica de ambos.

Por ser ambas lenguas del tipo *VO*, ambas tienen como patrón estructurador el de la acción efectuada, esto es, el participante en la acción, no existía antes que la acción o

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002: 25 y ss).

proceso, es creado por ella y, por tanto, es lógicamente posterior. Por ello los objetos en ambos ejemplos son posteriores al verbo.

Lo que ocurre es que en el ejemplo castellano tenemos un solo objeto: la pelota, mientras que en el ejemplo en árabe tenemos dos: (3) *la pelota y golpeando* (verbo golpear en caso acusativo) y es que, a diferencia del castellano, el árabe conserva el carácter idiomático de las locuciones verbales *efectuadoras* que se construyen con un verbo seguido de un objeto formado de la misma raíz de ese verbo.

Se trata de un caso generalizado de *acusativo interno* conocido también en otras lenguas como el latín.

Siguiendo con la cuestión estructural, resultaría ahora interesante prestar atención al sintagma nominal que hace función de sujeto en ambos ejemplos: (4) *la niña pequeña/la niña la pequeña*.

Para ambos casos resultan plenamente de aplicación dos universales gramaticales:

- si una lengua conoce adjetivos es que también conoce nombres. En efecto, esto quiere decir que siendo el adjetivo una parte del discurso que funciona fundamentalmente como modificador intensional del nombre, es lógico que su existencia implique la del nombre. Esto es perfectamente aplicable tanto al castellano como al árabe, lengua ésta de una enorme riqueza adjetival.
- además, se cumple también la ley universal sobre las categorías gramaticales que afectan a nombre y adjetivo.

Es decir, si en una lengua el adjetivo está determinado para una serie de rasgos gramaticales nominales, entonces el sustantivo también lo estará.

Veamos, en castellano el SN (5) *la niña pequeña*, donde el adjetivo tiene los rasgos de género femenino y número singular, lo que implica que el sustantivo que le antecede también tenga ambos rasgos femenino y singular.

Sabemos además que el artículo definido está introduciendo una cierta idea de definidad en el nombre, que sin embargo no se hace explícito en el adjetivo.

En el caso del árabe clásico y dialectal magrebí la regla también se cumple, pero, por decirlo así, afecta a una mayor cantidad de categorías gramaticales: (6) *la niña la pequeña*.

El adjetivo posee marca de género femenino, la *ta marbuta* desinencia de femenino por excelencia en árabe. El caso del número es más complicado porque el árabe clásico hace la misma concordancia del adjetivo de género femenino tanto en singular como en plural.

Es más, la marca de femenino singular del adjetivo no nos permite, de modo aislado, saber si el nombre que le antecede es femenino singular/plural o masculino irregular de cosa, puesto que antes las tres realidades expuestas el adjetivo sólo responde con una sola forma: femenino singular.

El árabe además posee caso, que es el mismo para adjetivo y nombre, en este ejemplo, caso nominativo.

Sin embargo, y aquí está una de las realidades que más diferencian las estructuras de ambas lenguas, la definidad del adjetivo que en español no se marca, se hace explícita en árabe en el que a un nombre con artículo le sigue necesariamente un adjetivo con artículo, pues de no ser así construiríamos una perfecta frase nominal del tipo: (7) *al bintu saghira*, esto es, (8) *la niña «es» pequeña*.

Algún conocido topónimo español posee esta característica que hace que nuestros alumnos árabes de lengua española nos hablen del río el grande: (9) *El wed-el-kebir* (El Guadalquivir).

Puesto que hemos introducido el concepto de definidad, hecho que en árabe se consigue exclusivamente a través del artículo *Al* (o *El* según se pronuncie), parecería apropiado realizar una pequeña reflexión en torno a la posición respectiva del artículo en castellano y en árabe.

En español el artículo presenta enormes posibilidades que permiten la introducción de numerosos elementos entre el artículo y el nombre al que define: (10) *la muy venerable, antigua y respetable hermandad de la rosa cruz*.

Mientras que en árabe esta situación es absolutamente imposible. De hecho, el artículo llega a estar tan integrado con el nombre al que antecede que en algunos casos la *L* del artículo es asimilada por la primera consonante del nombre al que modifica reduplicándose el sonido de esta primera consonante (consonante que en el universo gramatical árabe pertenece al grupo de las letras solares). Un ejemplo, la zona oriental de los montes de Málaga se conoce con el nombre de (11) *Axarquía*, forma españolizada de la expresión árabe (12) *Al sharquía* (la oriental) que en árabe suena (13) *Ashsharquía*, esto es, la *L* del artículo desaparece y se reduplica el sonido [SH].

En español existen además otras posibilidades de definir el nombre, unas compartidas con el árabe y otras no.

- a) Nombres propios: son definidos en ambas lenguas por naturaleza, lo que no evita la modificación con artículos definidos en algunos casos, con una fuerte connotación popular en español: *el Antonio* y con cierta dosis de megalomanía en árabe (14) *Al Hassan Az zani*, *el Hassan el segundo*, difunto rey de Marruecos.
- b) El uso de demostrativos: según Greenberg, el artículo procede de los demostrativos lo que implica una íntima relación entre ambas categorías que sin embargo se comportan de distinto modo en ambas lenguas. Puesto que en castellano es imposible acumular delante de un nombre un demostrativo y un artículo definido, mientras que en árabe es absolutamente esencial lo que podría interpretarse como una carencia de capacidad definidora de los adjetivos demostrativos que queda pues reservada al artículo *Al* y a los pronombres demostrativos.

Por otra parte, el artículo definido en árabe (el único que existe) puede llegar a dar más juego que en español, este es el caso cuando se utiliza entre dos nombres comunes, o uno común y otro propio. Se da lugar desde el punto de vista estructural a una forma denominada *estado constructo* o *Idafa* según la terminología árabe que ha de ser traducida al castellano como una relación de pertenencia o posesión en la que el artículo castellano no juega ningún papel y en árabe es el alma de dicha estructura. La sucesión sería como sigue cosa poseída+artículo+poseedor.

(15) *Kitab el muaalim*: libro el maestro: el libro del maestro.

Vemos cómo en el estado constructo un solo artículo determina al poseedor y por ende a la cosa poseída.

No resultan evidentes en árabe las expresiones del tipo: un libro del maestro y el libro de un maestro. En ambos casos hay que recurrir preferentemente a perífrasis incurriéndose en caso contrario en cierta dosis de ambigüedad.

En definitiva nos encontramos ante un caso especial en el que un *SSNN* en árabe compuesto al menos por dos nombres y un artículo se corresponde en castellano con un *SP*.

Sistematizando pues nos encontramos con las siguientes posibilidades estructurales:

1) Nombre+Adj: indeterminados, en castellano se utiliza el artículo indeterminado en el sustantivo y nada en el adjetivo.

En árabe se coordina como en castellano en género y número y además en caso (nunación o marca de indeterminación) y por tanto, en indefinición.

2) Art.+(Nombre+adj) en castellano, (16) *la niña pequeña*. En árabe, (17) *la niña la pequeña*.

3) Nombres propios: determinados por naturaleza en ambas lenguas.

4) *Idafa*: nombre+artí+nombre: (18) *libro el estudiante*, da en castellano un *SP*: (19) *el libro del estudiante*.

En definitiva, podemos considerar que tanto del análisis contrastivo débil de la posición del artículo en árabe y en español, como del análisis de las producciones de los alumnos nos encontraremos con ciertos errores que se repiten constantemente en el proceso de aprendizaje de la posición del artículo en el *Sintagma nominal*.

Siendo éstos según la tipología de errores establecida por S. FERNÁNDEZ (1997:44) errores de tipo gramatical:

a) uso innecesario del artículo: “esta **la** mesa **la** pequeña”; “Estudio **La** Biología”.

Cometen este error 6 alumnos de los 12 en tres tareas orales y 3 alumnos en dos tareas escritas.

b) omisión del artículo: «por []tarde de [] 6 de noviembre»; «y son [] problemas de [] vida». Cometen este error 2 alumnos de los 12 en tres tareas orales y 7 alumnos en dos tareas escritas.

El uso innecesario podríamos explicarlo como una transferencia de la LM, ya que es coincidente con la definidad tanto para el nombre como para el adjetivo recurso esencial para diferenciar la oración de una nominal. Esta interpretación difiere en parte de la aportada por S. FERNÁNDEZ (1990:112), para quien son analogías con estructuras de la lengua meta, en las que el comportamiento varía, y tan sólo a interferencias de la LM en usos contrapuestos. Debido a que no especifica qué analogías, consideramos que la hipótesis de las interferencias es más plausible. Igualmente constatamos que se producen mayor número de errores en la omisión del artículo en tareas escritas. Estos errores se producen porque el alumno no considera necesaria la presencia del artículo determinado en un contexto en el que ya ha sido presentado y por lo tanto es redundante, o porque el mismo contexto lo explicita claramente. En este punto consideramos insuficiente la visión estructural del orden de palabras del SSNN que hemos estudiado en líneas precedentes. Sin entrar de lleno en la polémica sobre la función del artículo determinado en español, recogemos la visión dada por E. Coseriu, dentro de la determinación nominal, que define como las operaciones para decir algo acerca de algo con los signos de la lengua, distingue entre al menos cuatro tipo:

actualización, discriminación, delimitación e identificación, y califica al artículo como el actualizador por excelencia. Entiende por actualización el paso de un nombre comprendido como concepto, bajo el que caen no la totalidad de los objetos a los que se refiere sino las características esenciales de los mismos,

la actualización es la operación mediante la que el significado nominal se transfiere de la 'esencia' (identidad) a la 'existencia' (ipsidad), y por la cual el nombre de un 'ser' (por ejemplo, hombre) se vuelve denotación de un 'ente' (por ejemplo, el hombre), de un existencial al que la identidad significada se atribuye por el acto mismo de la denotación (E. COSERIU 1982:294)

En el ámbito de la lengua castellana, Lázaro, Alonso y Alarcos han realizado estudios que sostienen esta explicación. Así, Alarcos⁵ sostiene que en español no se da una oposición entre el artículo indeterminado o determinado, sino entre el artículo determinado y la ausencia del mismo, que se corresponde con una oposición entre objetos existenciales y esenciales. Según Lázaro el problema se situaría en el campo lógico de la extensionalidad y la intensionalidad, que se corresponden con la oposición aducida por Coseriu. En este caso el artículo determinado sirve tanto para referir al concepto (30) *el hombre es un animal* como para nombrar a un individuo (31) *el hombre que ha llegado*. En consecuencia, el artículo determinado es un recurso que sirve para denotar tanto la intensionalidad de un concepto, como su extensionalidad, aunque esta sea restringida. Por esta razón, Lázaro matiza la función actualizadora del artículo a la de presentación ulterior de nombres ya actualizados en el contexto, siendo de tal forma la oposición presencia y omisión contextual y no funcional.

Si hacemos nuestras las reflexiones de Lázaro podremos ayudar a nuestros alumnos a que discernan el porqué de la presencia del artículo en aquellos casos que para ellos ya ha sido actualizado mediante el contexto.

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA ALUMNOS MARROQUÍES

Las tareas⁶ que proponemos están pensadas para el nivel Plataforma aunque pueden adaptarse a cualquier nivel dependiendo de la complejidad de los textos que se seleccionen. Los estudiantes del nivel Plataforma evidencian un control considerable de construcciones morfológicas y sintácticas básicas, sin embargo todavía cometen errores gramaticales. Según el MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002: 26)

el estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que les son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismos y su familia, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir de forma sencilla aspectos de su pasado y entorno, así como de cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

⁵ EMILIO ALARCOS LLORACH (1973: 134).

⁶ Seguimos el Enfoque por Tareas, SHEILA ESTAIRE Y JAVIER ZANON (1999).

La propuesta didáctica nace circunscrita a las necesidades pedagógicas del grupo-meta, que en este caso describimos como sigue:

El grupo está compuesto por 12 alumnos de entre 19 y 40 años. Aunque esta disparidad de edad pueda parecer en un primer momento una dificultad en parte se amortigua al pertenecer todos a un mismo estrato social. La mayoría de los estudiantes son de clase social media-alta, funcionarios del estado, empresarios, e hijos de éstos.

Las expectativas de los estudiantes adultos respecto al español son ambiciosas, para ellos es una lengua que utilizan en sus intercambios comerciales, pero sobre todo en sus intercambios sociales. La mayoría tiene relaciones con españoles, o algún familiar en España, y suelen pasar las vacaciones en nuestras costas, enviar a sus hijos a estudiar a la universidad o consumir cultura en español (TV, cine, prensa, etc.). Por todo ello, perciben el carácter español como cercano, sincero y abierto, pero sobre todo alejado de etiquetas o hermético. Responder a estas expectativas es un objetivo prioritario de cualquier profesor que asuma el reto de ser un puente de unión.

En nuestra propuesta desarrollamos tareas de evaluación formativa:

Necesitamos aprender *de* y *con* la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa (J. M. ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001:12)

Con esta cita queremos resumir nuestra concepción de la evaluación en general y de la evaluación formativa como una consecuencia lógica del proceso de aprendizaje centrado en el alumno al que se le dota de los instrumentos y estrategias suficientes para hacerlo suyo. Hemos elegido las tareas de evaluación formativa por considerarlas el mejor instrumento didáctico para que el alumno reflexione sobre las dificultades que se plantean en el proceso de aprendizaje y para que tome conciencia de la variabilidad⁷ de la lengua, ante diferentes tareas se actúa de una manera y se obtienen resultados a veces dispares.

⁷ E. TARONE (1982).

Presentamos una tarea a modo de ejemplo:

Ahora tú eres el profe. Lee atentamente tu cuento. Después tienes que hacer tu Autoevaluación. Puedes añadir otras observaciones personales. Ánimo, eres una campeona o un campeón.		
Clase:	Lección:	Tarea:
Alumno/a :		Escribe aquí tus respuestas
¿Cuántas veces has escrito bien el artículo?		
Y ¿cuántas no está tan bien escrito?		
¿Cuántas veces era necesario escribirlo y no lo has hecho?		
Puedes explicar por qué no lo has escrito		
Si piensas en tu lengua materna ves semejanzas o diferencias en el uso		
¿Cuántas veces no era necesario escribirlo y no lo has hecho?		
Puedes explicar por qué lo has escrito		
¿Cuándo hablas lo haces mejor que en los ejercicios escritos?		
¿Tienes alguna idea de por qué es más fácil para ti decir bien el artículo?		
Puedes añadir otras...		
Recuerda, con todas estas actividades de Autoevaluación vamos a hacer un debate en clase ¿Nuestro objetivo es reflexionar, ¡no te cortes!		

4. CONCLUSIONES

No podemos dejar de declarar que el estudio ha sido de gran valor pedagógico para nosotros, ayudándonos a comprender mejor los errores de nuestros alumnos que en gran parte podemos asignar a las estrategias de transferencia que ponían en juego en la innecesaria presencia del artículo determinado en el SSNN. Mientras que en la regla más afectada, la que pide la presencia del artículo determinado para los nombres que han sido ya actualizados o están delimitados claramente en el contexto, hemos encontrado una generalización debido a el cruce con otras expresiones de la lengua meta, en parte también debido a una interferencia interlingüal o a la hipercorrección en las tareas escritas.

No obstante, el alumno marroquí suele ser bilingüe, árabe – francés, esto no ha sido tenido en cuenta en nuestro análisis ni en nuestra propuesta didáctica. Aunque este hecho podría explicar de forma diferente los errores; generalización de normas, y otras explicaciones.

Por último agradecer la inestimable ayuda recibida por compañeros de trabajo (no todos profesores) para comprender los mecanismos de la sintaxis árabe, lo que convierte a este apunte somero sobre la posición del artículo en el SSNN en un trabajo multidisciplinar.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, EMILIO ([1975]⁹1994): *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- ALCINA, JUAN Y BLECUA, JOSÉ MANUEL (1975): *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- ALONSO, A. Y HENRÍQUEZ UREÑA, P. (1971): *Gramática castellana, I y II Curso*, Buenos Aires, Losada, 1971.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, Á. M^o. (1986): *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*, Madrid, Gredos.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JOSÉ MANUEL (2000): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- BOOKS, N. (1997): *Languague and language Learning*, Harcourt Brace y Wordl, 1960, en FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a SONSOLES, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid.
- BOSQUE, IGNACIO (1989): *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- CORDER, S. P. (1967): «The significance of learners errors», en *IRAL*, V, 4, pp. 161-170, traducido por J. Groos Verlag, D-6900 Heidelberg, en MUÑOZ LICERAS, JUANA (1992).
- COMRIE, B. ([1981] 1988): «El orden de las palabras», en *Universales del Lenguaje y tipología lingüística. Sintaxis y morfología*, Gredos, Madrid, pp.127-151.
- COSERIEU, EUGENE (1982): *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a. SONSOLES (1990): «El uso del “artículo” en aprendices de español lengua extranjera», en 1^a Actas de ASELE, Granada, 1990.
- (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1987): *Gramática española, 3.2*. Madrid, Arco/Libros.
- GARRIDO MEDINA, J. (1987): *Aspectos semánticos y sintácticos del artículo en español*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- (1991): *Elementos de Análisis lingüístico*, Madrid, Fundamentos.
- GILI GAYA, S. (1973): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf.
- GREENBERG, JOHN (1978): «Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements” en J. Greenberg (ed.), *Universals of Language*, The MIT Press 1978, pp. 73-113, en MORENO CABRERA, JUAN CARLOS (2000): *Curso universitario de Lingüística General. Tomo I: Teoría de la gramática y sintaxis general* (2^a edición revisada y aumentada), Madrid, Síntesis.
- HAYWOOD – NAHMAD (1965): *A new Arabic grammar of the written language*, London, Lund Humpries; traducción de Francisco Ruiz Girela: *Nueva gramática árabe*, Coloquio, Madrid, 1992.
- HAWKINS, J. A. (1983): *Word Order Universals*, Academia Press, Nueva Cork, 1983, recogido también en MORENO CABRERA, JUAN CARLOS (2000): *Curso universitario de Lingüística General. Tomo I: Teoría de la gramática y sintaxis general* (2^a edición revisada y aumentada), Madrid, Síntesis.
- LAPESA, RAMÓN (1970): «El artículo con calificativos o participios no adjuntos a sustantivos en español” en *Phonétique et linguistique romanes. Mélanges offerts à M. Georges Straka*, Lyon-Strasbourg, II, pp. 78-96.

- LÁZARO CARRETER, FERNANDO (1980): *Estudios de Lingüística*, Barcelona, Crítica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*.
- MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español. Tomo I. De la lengua a la idea*, Madrid, Difusión.
- MORENO CABRERA, JUAN CARLOS (2000): «Aspectos formativos e informativos del orden de las palabras», en *Curso universitario de Lingüística General. Tomo I: Teoría de la gramática y sintaxis general* (2ª edición revisada y aumentada), Síntesis, Madrid, 2000, pp. 715-737.
- MUÑOZ LICERAS, JUANA (1992): *La adquisición de las Lenguas Extranjeras*, Madrid, Visor.
- NUNAN, D. (1989): *Understanding Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Selinker, L. (1992): «Interlanguage», *IRAL*, X, 3, 1972, pp. 209-231, traducido por J. Groos Verlag, D-6900 Hiedelberg en MUÑOZ LICERAS, JUANA (1992).
- STREVENS, P. (1971): «Two ways of looking at Error Anlysis», *Zielsprache Deutsch* 1, 3.
- TARONE, E. (1982): «Systematicity and attention in interlanguage», *Language Learning*, 32, pp. 69-82.
- WARDAUGH, R. (1970): «The contrastive Anlysis Hipótesis», *TESOL Quartely* 4, 1970, pp. 123-130.
- ZANON, JAVIER (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, 1999.
- , «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras», *CABLE*, 5, pp. 19-27.