

Verónica Franco González

La adquisición del artículo en
español por hablantes chinos y
vietnamitas. Análisis de errores y
estudio de la variabilidad de la
interlengua

Director/es

Díaz Rodríguez, Lourdes
Lagüéns Gracia, Vicente

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
POR HABLANTES CHINOS Y VIETNAMITAS.
ANÁLISIS DE ERRORES Y ESTUDIO DE LA
VARIABILIDAD DE LA INTERLENGUA

Autor

Verónica Franco González

Director/es

Díaz Rodríguez, Lourdes
Lagüéns Gracia, Vicente

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Lingüística Hispánica

2022



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

La adquisición del artículo en español por
hablantes chinos y vietnamitas. Análisis de
errores y estudio de la variabilidad de la
interlengua

Autora

D.^ª Verónica Franco González

Directores

Dra. D.^ª M.^ª Lourdes Díaz Rodríguez

Dr. D. Vicente Lagüéns Gracia

Facultad de Filosofía y Letras

2021/2022

*“El trabajo del pensamiento se parece a la perforación de un pozo:
el agua es turbia al principio, mas luego se clarifica”*

思考的工作就像挖一口井：水起初是混浊的，但后来就变晴了。

(Proverbio chino)

“De la dificultad surge la sabiduría”

Cái khó ló cái khôn

(Proverbio vietnamita)

Agradecimientos

Quisiera dedicar unas palabras de agradecimiento a todas las personas e instituciones que han colaborado en esta tesis en forma de apoyo académico y emocional durante estos años.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directores de tesis, Vicente y Lourdes, su seguimiento y supervisión del trabajo, sus consejos y su dedicación durante este tiempo. Gracias, Vicente, por tu ayuda incluso en momentos difíciles. Por todo ello, gracias a los dos.

En segundo lugar, me gustaría manifestar mi gratitud hacia el profesorado de los Cursos de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Zaragoza durante los cursos 2015/2016 y 2016/2017 que colaboró en esta investigación y que se mostró siempre dispuesto a ayudarme, además de a los profesores que se encargaron de la distribución en China de los instrumentos de elicitación, en especial a Javier y a Yuliang Sun. Deseo hacer extensivo este agradecimiento a todos los participantes de las dos fases en que se desarrolló la recolección de datos, tanto en los Cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza como en la Universidad de Yangzhou. Mi agradecimiento también a H. Nguyen Thi Thanh y a la Universidad de Hanói por proporcionar información sobre la enseñanza del español en Vietnam. Sin la colaboración de todos ellos esta tesis no habría sido posible.

Deseo dar las gracias, asimismo, a todos los miembros del Departamento de Lingüística de la Universidad de Zaragoza que en algún momento han ayudado en esta investigación de distintas formas y a Ana M.^a Ruiz Martínez por sus consejos al iniciar mi formación en ELE en la Universidad de Alcalá.

En tercer lugar, quiero dar las gracias a Jorge, por ayudarme a aplicar sus conocimientos estadísticos en esta tesis. Gracias por tu paciencia, tu dedicación y tu apoyo durante todo este tiempo. Has sido un gran apoyo en estos años tan difíciles.

Por último, quisiera hacer público mi agradecimiento a mi familia y en especial a mis padres, Lorién y Yolanda, por su apoyo incondicional durante este tiempo, sus palabras de ánimo y por haberme inculcado el tesón que ha sido necesario para culminar esta tesis. También a mis amigos y a todos los que han estado a mi lado apoyándome en estos años, especialmente a mi amigo Dan, compañero de sonrisas y lágrimas en este periplo, y a mis amigas Miryam y Noelia por confiar tanto en mí y tener siempre palabras de ánimo. Gracias a todos ellos.

Índice

Índice de tablas	X
Índice de figuras	XIV
Índice de gráficos	XVIII
INTRODUCCIÓN	1
I. Punto de partida del estudio	3
II. Interés y objetivos de la investigación para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)	6
III. Estructura de la tesis	9
PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	13
1. Aproximación a las teorías de adquisición de lenguas	13
1.1. Revisión de conceptos básicos: <i>aprendizaje y adquisición; segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE) y tercera lengua (L3)</i>	13
1.1.1. <i>Aprendizaje vs. adquisición</i>	14
1.1.2. <i>Segunda lengua vs. lengua extranjera. El concepto de tercera lengua</i>	16
1.2. Teorías sobre la adquisición de lenguas	20
1.2.1. Teorías conductistas	20
1.2.2. Teorías innatistas	21
1.2.3. Teorías interaccionistas	25
1.3. Factores condicionantes del aprendizaje	26
1.3.1. Factores internos	27
1.3.1.1. Edad	28
1.3.1.2. Motivación	30
1.3.1.3. Aptitudes personales y estrategias de aprendizaje	31
1.3.1.4. Factores emotivo-afectivos	34
1.3.2. Factores externos	37
1.3.2.1. El contexto de aprendizaje	37
1.3.2.2. El <i>input</i> recibido	42
1.3.2.3. Metodología y recursos	44
1.3.3. Factores lingüísticos	47
1.3.3.1. Los conceptos de transferencia e interferencia	47
1.3.3.2. La lengua materna y el conocimiento de segundas lenguas	49

1.4. La adquisición de terceras lenguas	55
2. Modelos de análisis del proceso de aprendizaje de segundas lenguas	61
2.1. Los métodos de predicción del error de la lingüística aplicada a la ASL	61
2.1.1. El concepto de error y el fenómeno de la fosilización	61
2.1.2. Los modelos del análisis contrastivo y del análisis de errores	65
2.1.3. La teoría de la interlengua	69
2.2. Modelo de la gramática generativa	74
2.2.1. La hipótesis del orden natural de Krashen y los estudios sobre la secuencia de adquisición de morfemas	74
2.2.2. Hipótesis del acceso total, acceso parcial y acceso nulo	81
2.2.2.1. Acceso total/transferencia total	85
2.2.2.2. Acceso parcial	87
2.2.2.3. Acceso nulo	89
2.2.3. Hipótesis de la transferencia de la L1	92
2.2.4. La hipótesis de la fluctuación y el parámetro de selección del artículo	97
2.2.4.1. La secuencia de adquisición del artículo entre hablantes asiáticos	105
2.3. Modelo de gramática cognitiva	116
2.4. Recapitulación sobre los modelos de la ASL	118
3. Análisis contrastivo de los procedimientos de expresión de los valores y usos del artículo en español, chino y vietnamita	120
3.1. El artículo en el grupo nominal en español	122
3.1.1. Revisión del concepto de artículo	124
3.1.2. Repaso diacrónico del paradigma del artículo en español	132
3.1.3. Relación del artículo con otros determinantes y pronombres	136
3.1.4. El sintagma nominal en español	139
3.1.4.1. Sintagma nominal vs. sintagma determinante: la hipótesis del sintagma determinante	140
3.1.4.2. El sintagma nominal. Estructura del SN en español	144
3.1.4.2.1. Presencia vs. ausencia del artículo: los grupos escuetos	146
3.1.5. Funciones gramaticales del artículo	149
3.1.5.1. Anunciador de género y número del sustantivo	149
3.1.5.2. Recategorizador y transpositor	150
3.1.6. Valores semánticos del artículo	152

3.1.6.1. Los conceptos de determinación y de definitud y su relación con otras propiedades semánticas	153
3.1.6.1.1. La determinación y la definitud	153
3.1.6.1.2. La noción de información consabida y de mención discursiva	159
3.1.6.1.3. La especificidad	160
3.1.6.1.4. La unicidad	165
3.1.6.1.5. La genericidad	166
3.1.6.2. Los valores semánticos del artículo determinado	169
3.1.6.2.1. Valor actualizador	170
3.1.6.2.2. Valor genérico	171
3.1.6.2.3. Valor posesivo	173
3.1.6.2.4. Valor enfático	175
3.1.6.3. Los valores semánticos del artículo indeterminado	176
3.1.6.3.1. Valor genérico	176
3.1.6.3.2. Valor clasificador	178
3.1.6.3.3. Valor numeral	179
3.1.6.3.4. Valor aproximativo	181
3.1.6.3.5. Valor enfático, evaluativo y metafórico	182
3.1.6.4. Los valores semánticos del artículo cero	183
3.1.6.4.1. Valor genérico	183
3.1.6.4.2. Valor clasificador	186
3.1.6.4.3. Valor conceptual e interpretaciones semánticas del grupo escueto	187
3.1.7. Distribución y restricciones sintácticas del artículo en el SN	188
3.1.7.1. Restricciones combinatorias por la presencia de modificadores	189
3.1.7.2. Restricciones combinatorias impuestas por el tipo de sustantivo	192
3.1.7.3. Restricciones combinatorias impuestas por el tipo de predicado	196
3.1.7.3.1. Construcciones de carácter descriptivo con los verbos <i>ser</i> , <i>tener</i> y <i>llevar</i> (<i>puesto</i>)	197
3.1.7.3.2. Construcciones posesivo-existenciales con el verbo <i>tener</i>	198
3.1.7.3.3. Predicados de actividades cotidianas y de tiempo libre y construcciones con el verbo <i>gustar</i>	199
3.1.7.3.4. Construcciones de carácter locativo con <i>haber</i> y <i>estar</i>	200
3.1.7.4. Restricciones combinatorias por la función sintáctica en la oración	202
3.1.7.4.1. Otras construcciones precedidas por preposición	206

3.1.8. Funciones pragmático-discursivas del artículo	207
3.1.8.1. Usos anafóricos en el discurso	209
3.1.8.2. Usos endofóricos en el discurso	211
3.1.8.3. Deixis temporal y espacial en el discurso	212
3.1.9. El tratamiento del artículo en español L2/LE	214
3.1.9.1. Funciones comunicativas del artículo en el <i>PCIC</i>	215
3.1.9.2. Manuales y materiales específicos de ELE para sinohablantes (¿y vietnamitas?)	226
3.2. Mecanismos del chino mandarín equivalentes al artículo	244
3.2.1. Estructura del SN en chino y características internas	245
3.2.2. Mecanismos gramaticales del mandarín para expresar el valor semántico de definitud del artículo	249
3.2.2.1. Los clasificadores en chino	250
3.2.2.2. Los numerales <i>yī</i> (singular) y <i>yīxiē</i> (plural)	257
3.2.2.3. Los demostrativos <i>zhè</i> y <i>nà/nèi</i>	260
3.2.3. Mecanismos sintácticos del mandarín para expresar el valor semántico de definitud del artículo	263
3.2.3.1. El caso de los grupos escuetos en mandarín	267
3.2.4. Mecanismos pragmático-discursivos del mandarín para expresar el valor semántico de definitud del artículo	271
3.2.5. Síntesis de los procedimientos de expresión del valor de [$\pm$ definitud] en mandarín	276
3.2.6. Procedimientos de expresión de otros valores semánticos y usos discursivos del artículo en chino mandarín	277
3.2.7. Recapitulación de los patrones contrastivos español-chino: dificultades y posibles ámbitos de transferencia e interferencia	288
3.3. Mecanismos del vietnamita equivalentes al artículo	297
3.3.1. Estructura del SN en vietnamita y características internas	299
3.3.2. Mecanismos gramaticales del vietnamita para expresar el valor semántico de definitud del artículo	301
3.3.2.1. Los clasificadores en vietnamita	303
3.3.2.1.1. El clasificador general <i>cái</i>	305
3.3.2.2. El numeral <i>một</i>	307
3.3.2.3. Los demostrativos <i>này</i> y <i>kia</i>	309

3.3.2.2. Los marcadores de plural o pluralizadores	310
3.3.3. Mecanismos sintácticos del vietnamita para expresar el valor semántico de definitud del artículo	317
3.3.4.1. El caso de los grupos escuetos en vietnamita	321
3.3.4. Mecanismos pragmático-discursivos del vietnamita para expresar el valor semántico de definitud del artículo	323
3.3.5. Síntesis de los procedimientos de expresión de la definitud/indefinitud en vietnamita	327
3.3.6. Procedimientos de expresión de otros valores semánticos y usos discursivos propios del artículo en español en el grupo nominal en vietnamita	330
3.3.7. Recapitulación de los patrones contrastivos español-vietnamita: dificultades y posibles ámbitos de transferencia e interferencia	332
4. Hipótesis de la investigación: planteamiento y predicciones	337
4.1. Punto de partida: predicciones procedentes de los resultados del análisis contrastivo	337
4.2. Preguntas e hipótesis de la investigación	342
PARTE II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	355
5. Antecedentes de la investigación	358
6. Planteamiento metodológico y variables de la investigación	366
6.1. Aplicación del análisis contrastivo y del análisis de errores	370
6.1.1. Identificación del error en su contexto. La diferencia entre <i>error</i> y <i>falta</i>	371
6.1.2. Criterios para la clasificación de errores en nuestra investigación	373
6.1.3. La etiología del error	377
6.1.3.1. Propuesta de clasificación de las causas del error en el uso del artículo	379
6.2. Análisis de variación de la interlengua	384
6.3. Procedimiento de análisis estadístico de los errores en la interlengua de los informantes	387
6.3.1. Modelo de análisis empleado y selección del programa estadístico	387
7. El contexto de aplicación de la investigación	397
7.1. Selección de los informantes de la muestra	397
7.2. Contextos de aprendizaje de los informantes	401
8. Instrumentos de elicitación de datos	404
8.1. Ética del estudio de investigación	405

8.2. Encuesta personal	407
8.2.1. Justificación y descripción de los ítems seleccionados	407
8.3. Tareas didácticas	413
8.3.1. El enfoque por tareas	414
8.3.2. Justificación y descripción de las tareas didácticas diseñadas	416
8.4. Dificultades en la distribución y comprensión entre los informantes de los instrumentos de recogida de datos	418
PARTE III. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE ERRORES	421
9. Prueba piloto (curso académico 2015/2016)	422
9.1. Análisis de la encuesta personal del experimento piloto (informantes en contexto de inmersión)	423
9.2. Análisis de errores de las tareas didácticas del experimento piloto	428
9.2.1. Resultados del análisis de errores de los alumnos en inmersión (informantes chinos y vietnamitas)	429
9.2.1.1. Análisis cuantitativo de los errores en la interlengua de los alumnos en inmersión	430
9.2.1.2. Recapitulación sobre la evolución de la interlengua de los alumnos en inmersión y sus posibles causas	434
9.2.1.3. Análisis cualitativo de los errores en el uso del artículo en la prueba piloto	436
9.2.1.4. Recapitulación sobre la adquisición de los principales valores y usos del artículo	451
9.2.1.5. Evaluación y explicación del error a partir del resultado del análisis del corpus	455
9.2.2. Análisis estadístico de la incidencia de las variables extralingüísticas en el error entre los aprendientes en inmersión (informantes chinos y vietnamitas)	457
9.2.2.1. Análisis estadístico de la muestra inicial del proyecto piloto (informantes chinos y vietnamitas)	458
9.2.2.2. Análisis estadístico de la muestra final del proyecto piloto (informantes chinos y vietnamitas)	462
9.2.2.3. Recapitulación sobre la incidencia de los factores individuales en el error en el artículo (informantes chinos y vietnamitas)	464

9.2.3.	Análisis de errores de las tareas didácticas de los alumnos sin inmersión (informantes chinos)	466
9.2.4.	Recapitulación sobre la significatividad del contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE en los alumnos sinohablantes	469
9.2.5.	Evaluación de la prueba piloto y sugerencias de mejora	474
10.	Recogida definitiva (curso académico 2016/2017)	479
10.1.	Análisis de la encuesta personal de la recogida definitiva (informantes en contexto de inmersión)	480
10.2.	Análisis de errores de las tareas didácticas de la recogida definitiva entre los informantes en inmersión (chinos y vietnamitas)	484
10.2.1.	Análisis cuantitativo de los errores de los alumnos en inmersión en el proyecto definitivo	485
10.2.1.1.	Recapitulación sobre la evolución de la interlengua de los alumnos en inmersión a nivel cuantitativo	490
10.2.2.	Análisis cualitativo de los errores en el uso del artículo en el proyecto definitivo	493
10.2.2.1.	Recapitulación sobre el error en la adquisición de los valores y usos más significativos del artículo	513
10.2.3.	Evaluación y explicación del error a partir de los resultados del análisis del corpus	517
10.2.3.1.	Evaluación del error en relación con las nociones y usos del artículo	518
10.2.3.2.	Evaluación del error en relación con las restricciones sintácticas	526
10.2.3.3.	Evaluación de las tendencias en el error en función de la variable 'L1'	529
10.2.3.4.	Explicación del error por estrategias lingüísticas	535
10.3.	Análisis estadístico de la variación en la interlengua a través de las variables individuales (informantes chinos y vietnamitas en inmersión)	543
10.3.1.	Análisis estadístico de la muestra inicial del proyecto definitivo	543
10.3.2.	Análisis estadístico de la muestra final del proyecto definitivo	547
10.3.3.	Recapitulación sobre la incidencia de los factores individuales en el error	548

10.4. Análisis de los errores de las tareas didácticas entre los alumnos en no inmersión (informantes chinos)	554
10.4.1. Recapitulación sobre la significatividad del contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE en los alumnos sinohablantes	560
10.5. Comparación entre los resultados de la prueba piloto y de la recogida definitiva	564
PARTE IV. CONCLUSIONES, APORTACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	571
11. Conclusiones de la investigación: respuestas a las preguntas de la investigación y comprobación de hipótesis	571
12. Aportaciones de la investigación	578
12.1. Consideraciones para la enseñanza-aprendizaje del artículo	579
12.1.1. Consideraciones derivadas de las diferencias entre sistemas: fonética, morfología y discurso	579
12.1.2. Enfoques gramaticales aplicables	580
12.1.2.1. De la gramática pedagógica	582
12.1.2.2. De la gramática metaoperacional	583
12.1.3. Consideraciones finales sobre el enfoque didáctico	584
12.2. Orientaciones para una sistematización didáctica del artículo en relación con los problemas específicos hallados en la investigación	586
13. Limitaciones y futuras líneas de la investigación	598
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	601
ANEXOS	673
Anexo I: Breve repaso del tratamiento del artículo en los manuales y materiales de ELE de nivel inicial	675
Anexo II: Modelo de encuesta individual	710
Anexo III: Modelo de tareas didácticas	730
Anexo IV: Resultados del análisis con <i>GRET</i> L (M1). Piloto	751
Anexo V: Resultados del análisis con <i>GRET</i> L (M2). Piloto	769
Anexo VI: Gráficos del proyecto definitivo	779
Anexo VII: Valores del artículo en las tareas	781
Anexo VIII: Síntesis de los errores en los distintos usos y contextos del artículo en el proyecto definitivo	784
Anexo IX: Resultados del análisis con <i>GRET</i> L (M1). Proyecto definitivo	786

Anexo X: Resultados del análisis con <i>GRET</i> L (M2). Proyecto definitivo	796
Anexo XI: Relevancia de las variables individuales en el proyecto definitivo (<i>GRET</i> L)	803

Índice de tablas

Tabla 1. Secuencia de adquisición del artículo por sinohablantes (adaptado de X. Lu, 2017b: 24-25).....	113
Tabla 2. Secuencia de adquisición del artículo en inglés L2 y español L3 en los trabajos previos con informantes asiáticos (Fuente: elaboración propia)	115
Tabla 3. Evolución fonética del artículo definido (Fuente: basado en Bello, 1847, y Lapesa, 1961).	133
Tabla 4. Evolución histórica del artículo indefinido (Fuente: RAE/ASALE, 2009).....	133
Tabla 5. Paradigma del artículo en español	135
Tabla 6. Valores semánticos de los artículos en español (Fuente: basado en RAE/ASALE, 2009: §§ 14 y 15).	163
Tabla 7. Propuesta de clasificación del artículo en función de los rasgos de definitud y especificidad (Fuente: elaboración propia, basada en Bosque y Demonte, 1999 y en RAE/ASALE, 2009).	165
Tabla 8. Resumen de las funciones comunicativas del artículo en el nivel A1-A2 (basado en PCIC).	225
Tabla 9. Síntesis de los principales recursos de ELE para sinohablantes (Fuente: elaboración propia).....	238
Tabla 10. Estructura del SN en mandarín según el contexto (Fuente: basado en Y. Hu, 2011: 100 y ss.).	266
Tabla 11. Análisis comparativo del SN escueto en español y en chino (Fuente: Liu, 2015: 413).	270
Tabla 12. Interpretación semántica de los SSNN escuetos en chino (Fuente: basado en Wang y Wang, 2008: 138, <i>apud</i> X. Lu, 2015: 182).	271
Tabla 13. Síntesis de los procedimientos para expresar definitud e indefinitud del SN en chino mandarín (Fuente: elaboración propia).....	277
Tabla 14. Las estructuras genéricas en español y en chino (Fuente: X. Lu, 2018b: 448)	278
Tabla 15. Genericidad de la estructura con el numeral <yī + CL> (a la izquierda) y genericidad mediante el nombre escueto (a la derecha) (Fuente: Niu, 2012: 79).	280
Tabla 16. Equivalencias del chino respecto al artículo determinado en español (Fuente: Liu, 2015: 408).	291

Tabla 17. Equivalencias en chino del artículo indeterminado en español (Fuente: elaboración propia a partir de Liu, 2015)	293
Tabla 18. Estructura del SN en vietnamita (Fuente: extraído de Tran, 2011: 7, basado en Lê, 2008: 39).	301
Tabla 19. Construcciones ambiguas en vietnamita en términos de especificidad (Fuente: Ngo, 2012: 38).....	328
Tabla 20. Construcciones ambiguas en vietnamita en términos de especificidad y definitud (Fuente: Ngo, 2012: 39).	329
Tabla 21. Equivalencias entre los artículos en español y la lengua vietnamita (Fuente: elaboración propia, basada en Huong, 2005: 110).....	329
Tabla 22. Resumen de las equivalencias en la expresión de los valores del artículo en español.....	341
Tabla 23. Predicción del error en el artículo según la L1 del informante	344
Tabla 24. Áreas previstas de transferencia e interferencia de la L1 en ELE en hablantes de L1 chino mandarín y vietnamita (Fuente: elaboración propia).	346
Tabla 25. Resumen de los trabajos de corte contrastivo entre el español y el mandarín sobre el artículo.	359
Tabla 26. Aspectos metodológicos de las principales aportaciones del análisis de errores en la adquisición del artículo por sinohablantes (Fuente: elaboración propia). ...	363
Tabla 27. Criterios para la clasificación del error (Fuente: basado en Shen, 2012: 143 y ss.).	373
Tabla 28. Criterios para la clasificación del error en la presente investigación (Fuente: elaboración propia).....	376
Tabla 29. Clasificación de las estrategias comunicativas por Tarone (1977) y Dörnyei (1995) (Fuente: elaboración propia a partir de ambas referencias).	378
Tabla 30. Causas del error en la selección del artículo en nuestra investigación (Fuente: elaboración propia).....	380
Tabla 31. Recuento de participantes en las dos fases de la investigación.	401
Tabla 32. Características de las recogidas de muestras de los informantes de la prueba piloto.....	429
Tabla 33. Recuento total y media de errores por L1 y momento de la muestra.	430
Tabla 34. Recuento total de errores de los informantes en inmersión de la prueba piloto por muestra y por L1.....	431

Tabla 35. Media de errores por informante en función de la L1 en la prueba piloto.....	432
Tabla 36. Errores en EPAD por L1 en construcciones con el verbo tener.	443
Tabla 37. Errores EPAI por L1 en las construcciones con el verbo tener.	445
Tabla 38. Número de informantes en contexto de inmersión por cada recogida de muestras en el proyecto piloto.....	458
Tabla 39. Número de informantes y recogida en contexto de no inmersión en el proyecto piloto.....	467
Tabla 40. Número de informantes y fases de recogida del proyecto definitivo.	480
Tabla 41. Metodología del aprendizaje del español en los informantes en su país de origen en el proyecto definitivo.....	482
Tabla 42. Recuento de errores por lengua materna en la recogida definitiva.....	485
Tabla 43. Recuento de errores por L1 y momento de la interlengua en cifras totales...	486
Tabla 44. Media de errores por informante y por muestra según la variable 'L1' en el proyecto definitivo.	489
Tabla 45. Recuento de errores en la expresión de los valores semántico-pragmáticos del artículo determinado en el proyecto definitivo.	494
Tabla 46. Recuento de errores por las restricciones sintácticas en el artículo determinado en el proyecto definitivo.....	498
Tabla 47. Recuento de errores en la expresión de los valores semántico-pragmáticos del artículo indeterminado en el proyecto definitivo.	502
Tabla 48. Recuento de errores debidos a las restricciones sintácticas del artículo indeterminado en el proyecto definitivo.....	505
Tabla 49. Recuento de errores en la expresión de nociones semánticas en el artículo cero en el proyecto definitivo.....	508
Tabla 50. Recuento de errores por las restricciones sintácticas del artículo cero en el proyecto definitivo.	509
Tabla 51. Incidencia de cada tipo de error en los valores principales del artículo en el proyecto definitivo.	517
Tabla 52. Predicción y resultados del error en el artículo cero en el proyecto definitivo. ...	519
Tabla 53. Predicción y resultados del error en el artículo indeterminado en el proyecto definitivo.....	521
Tabla 54. Predicción y resultados del error artículo definido en el proyecto definitivo.	524

Tabla 55. Predicción de transferencia e interferencia de la L1 en el AC y resultados del AE en el proyecto definitivo.....	538
Tabla 56. Evolución de la relevancia de las variables extralingüísticas en el proyecto definitivo.....	553
Tabla 57. Media de errores por contexto de aprendizaje en el proyecto definitivo.	561
Tabla 58. Comparación sobre la incidencia del error en cada valor del según la variable del contexto de aprendizaje en el proyecto definitivo.....	563
Tabla 59. Resultados del AE (pilotaje y proyecto definitivo) respecto a la previsión del AC y valoración de la persistencia del error.....	567
Tabla 60. Presentación del paradigma del artículo (Fuente: elaboración propia).....	589
Tabla 61. Síntesis de los principales recursos de ELE analizados en este trabajo.....	708

Índice de figuras

Fig. 1	Influencias en el aprendizaje de lenguas (Fuente: Skehan, 1989: 277).....	28
Fig. 2	Comparación de las características de los distintos tipos de contextos de aprendizaje (Fuente: Ellis, 1985: 151).	39
Fig. 3	Aprendizaje de L3 (Fuente: Jessner, 2008: 23, basado en Hufeisen y Marx, 2007: 314).	56
Fig. 4	Orden de adquisición de morfemas en inglés L1 (Zobl y Muñoz-Liceras, 1994: 168).	79
Fig. 5	Orden de adquisición de morfemas en inglés L2 (Zobl y Muñoz-Liceras, 1994: 170).	80
Fig. 6	Formas de acceso a la GU en el aprendizaje de una L2 (Fuente: Cook, 1993: 210).	82
Fig. 7	Morfemas marcados y no marcados (Fuente: Marquant, 1984: 122).	93
Fig. 8	Definición del término multicompetencia (Fuente: Cook, 2001: 14).	95
Fig. 9	Cadena de gramaticalización del artículo indefinido (Fuente: Pozas, 2012: 474).	135
Fig. 10	Estructura del SN (izquierda) y del SDet (derecha).	142
Fig. 11	Estructura del sintagma nominal adoptada en nuestra investigación	145
Fig. 12	Valores, formas y distribución sintáctica del artículo definido, indefinido y cero en el nivel de competencia lingüística A1-A2 (Fuente: PCIC, Instituto Cervantes, 2006: Gramática, § 3. El artículo).	217
Fig. 13	Características discursivas que afectan a la selección del artículo en niveles iniciales (Fuente: PCIC, Instituto Cervantes, 2006: Tácticas y estrategias pragmáticas, § 1. Construcción e interpretación del discurso).	218
Fig. 14	Muestras de <i>Español Moderno</i> : artículo determinado y artículo indeterminado (Dong y Liu, 2008: 25 y 55).	229
Fig. 15	El artículo en <i>Español ABC</i> (Liu et al., 2008: pp. 44 y 57).	230
Fig. 16	Tratamiento del artículo en <i>Nuevo Sueña</i> (Álvarez et al., 2017: 60-61).....	231
Fig. 17	Muestra <i>Etapas. Edición china</i> , Nivel A1.1 (Equipo Entinema y Equipo China, 2011: 1).	232
Fig. 18	Muestra de <i>Etapas. Edición china</i> , Nivel A1.1 (Equipo Entinema y Equipo China, 2011: 13).	232

Fig. 19	<i>Etapas. Edición china</i> , Nivel A1.2 (Equipo Entinema y Equipo China, 2012: 22-23).....	233
Fig. 20	Anotaciones sobre el artículo en <i>Español: primer paso</i> (Cortés, 2009; <i>apud</i> Cortés, 2014: 16).....	234
Fig. 21	Muestras de <i>Español básico para alumnos chinos</i> (Cortés y Fang, 2007: 192-193).	234
Fig. 22	Muestras de <i>¿Sabes? Curso de español para hablantes chinos 1</i> , A1-A2 (Ding et al., 2010: 33, 34, 37).	236
Fig. 23	Muestras de <i>¿Sabes? Curso de español para hablantes chinos 1</i> , A1-A2 (Ding et al., 2010: 40).	237
Fig. 24	El artículo determinado en el manual <i>Nuevo Prisma A1</i> (Equipo Nuevo Prisma, 2014: Unidad 2, p. 21).	239
Fig. 25	El artículo indeterminado en el el manual <i>Nuevo Prisma A1</i> (Equipo Nuevo Prisma, 2014, Unidad 3, p. 29).....	240
Fig. 26	Funciones comunicativas del predicado <i>haber</i> (<i>Nuevo Prisma A1</i> , Equipo Nuevo Prisma, 2014: Unidad 3, p. 30).....	241
Fig. 27	Función comunicativa del verbo <i>estar</i> (<i>Nuevo Prisma A1</i> , Equipo Nuevo Prisma, 2014: Unidad 3, p. 32).	241
Fig. 28	Diferencias entre <i>các</i> y <i>nhưng</i> (Fuente: T. H. Nguyen, 2004: 36).....	312
Fig. 29	Construcciones del vietnamita para indicar definitud y número en el SN (Fuente: H. T. Nguyen, 2013: 74).	321
Fig. 30	Resumen de la aplicación de los instrumentos de elicitación de datos y participantes en la investigación.	357
Fig. 31	Mapa conceptual de las principales variables analizadas en la presente investigación (Fuente: elaboración propia).....	368
Fig. 32	Ejemplo de notación de etiquetas del tipo de error en el artículo en las tareas.	376
Fig. 33	Selección del modelo de análisis en <i>GRET</i> L.	391
Fig. 34	Introducción de variables en <i>GRET</i> L (izquierda) y asignación de la variable dependiente y las variables independientes en <i>GRET</i> L (derecha).....	391
Fig. 35	Resultado del análisis en <i>GRET</i> L de la variable ECG.	394

Fig. 36	Contextos y nociones del artículo con evolución favorable (disminución del error) en la interlengua de los estudiantes chinos y vietnamitas en inmersión en el proyecto definitivo.....	533
Fig. 37	Contextos y nociones del artículo con evolución desfavorable (aumento de errores) en la interlengua de los estudiantes chinos y vietnamitas en inmersión en el proyecto definitivo.....	534
Fig. 38	Muestras del manual <i>Vuela 2</i> (Álvarez <i>et al.</i> , 2005: 10 y 13).	676
Fig. 39	Muestra del manual <i>Planeta ELE 1 (A1-A2)</i> (Llovet y Cerrolaza, 2006: Unidad 2).	677
Fig. 40	Muestra del manual <i>Nuevo Español 2000</i> (Sánchez y García, 2007: 24).....	678
Fig. 41	Muestras del manual <i>Nuevo Avance Básico</i> (Moreno <i>et al.</i> , 2010: 32-33).	679
Fig. 42	El artículo en <i>Aula internacional 1 (A1)</i> , (Corpas <i>et al.</i> , ed. 2004: 146-147). ..	680
Fig. 43	Muestra del manual <i>Nuevo Español en marcha 1</i> (Castro <i>et al.</i> , 2014: 39). ...	681
Fig. 44	Muestra de la <i>Gramática Comunicativa del español</i> de Matte Bon (1995: 139). .	683
Fig. 45	Unidad 4: El artículo indeterminado (Aragonés y Palencia, 2005: 16).	685
Fig. 46	Unidad 5: Diferencias entre el artículo indeterminado y la ausencia de artículo (Aragonés y Palencia, 2005: 18).....	686
Fig. 47	Unidad 6: el artículo determinado (Aragonés y Palencia, 2005: 20).	687
Fig. 48	Unidad 7: Contraste entre el artículo indeterminado y el determinado (Aragonés y Palencia, 2005: 22).	688
Fig. 49	Usos del artículo determinado (Instituto Cervantes, 2007: Unidad 6, pp. 62-63).	690
Fig. 50	Usos del artículo indeterminado (Instituto Cervantes, 2007: Unidad 6, pp. 64-66).	692
Fig. 51	Funciones del artículo determinado (Martí <i>et al.</i> , 2008: 134-135).	693
Fig. 52	Funciones del artículo indeterminado (Martí <i>et al.</i> , 2008: 146-147).	694
Fig. 53	Presentación del paradigma del artículo (Alonso <i>et al.</i> , 2011: 30).....	695
Fig. 54	Diferencias entre el artículo determinado e indeterminado (Alonso <i>et al.</i> , 2011: 31).	696
Fig. 55	Diferenciación de las tres formas del artículo en torno al criterio de identificabilidad y determinación (Alonso <i>et al.</i> , 2011: 33).....	697
Fig. 56	Diferencias entre los valores expresados por las tres formas del paradigma del artículo (Alonso <i>et al.</i> , 2011: 34).....	698

Fig. 57	Muestra del manual papELEs, Nivel A (Díaz y Yagüe, 2015: 2).....	699
Fig. 58	Uso del artículo con sustantivos contables y no contables y expresión de la genericidad (Díaz y Yagüe, 2015: 3-4).....	700
Fig. 59	Usos del artículo en función de la información conocida por los interlocutores (Díaz y Yagüe, 2015: 6).....	701
Fig. 60	Uso del artículo con el verbo <i>gustar</i> (Díaz y Yagüe, 2015: 8).	702
Fig. 61	Descripción de los artículos según la gramática metaoperacional (Solís y Matte Bon, 2020: 45).....	703
Fig. 62	Muestra del material <i>Competencia gramatical en uso A1</i> (González et al., 2007: 16).....	705
Fig. 63	Los artículos. Muestra de <i>Competencia gramatical en uso A2</i> (Romero et al., 2007: 4).	705
Fig. 64	Los artículos en <i>Gramática. Elemental A1-A2</i> (Moreno et al., 2008: 12).....	706
Fig. 65	Media de errores por informante en el uso del artículo determinado en la muestra inicial (1) y la muestra final (2) del proyecto definitivo.....	779
Fig. 66	Media de errores por informante en el uso del artículo indeterminado en la muestra inicial (1) y la muestra final (2) del proyecto definitivo.....	779
Fig. 67	Media de errores por informante en el uso del artículo cero en la muestra inicial (1) y la muestra final (2) del proyecto definitivo.	780

Índice de gráficos

Gráfico 1. Resultados sobre el conocimiento y adquisición del inglés L2 en los informantes del estudio piloto.	425
Gráfico 2. Conocimiento y adquisición de ELE por parte de los alumnos chinos y vietnamitas del estudio piloto.	428
Gráfico 3. Contextos del error EPAD en la prueba piloto en informantes de L1 chino (izquierda) y vietnamita (derecha).	442
Gráfico 4. Contextos del error EPAI en la prueba piloto en informantes de L1 chino (izquierda) y vietnamita (derecha).	444
Gráfico 5. Contextos del error ESAD en la prueba piloto en informantes de L1 chino (izquierda) y vietnamita (derecha).	446
Gráfico 6. Contextos del error ESAI en la prueba piloto en informantes de L1 chino (izquierda) y vietnamita (derecha).	447
Gráfico 7. Contextos de error EAAD en la prueba piloto en informantes de L1 chino (izquierda) y vietnamita (derecha).	449
Gráfico 8. Contextos de error EAAI en la prueba piloto en informantes de L1 chino (izquierda) y vietnamita (derecha).	450
Gráfico 9. Índice de errores en la expresión de la genericidad del artículo respecto al total de los cometidos en cada tipo de error en los informantes de ambas L1.	451
Gráfico 10. Índice de errores en la expresión de la segunda mención del artículo determinado respecto al total de cada tipo en los informantes de ambas L1.	452
Gráfico 11. Índice de errores en el uso presentativo del artículo de primera mención del referente respecto al total de cada tipo en los informantes de ambas L1.	453
Gráfico 12. Errores en la expresión del valor clasificador en la prueba piloto en los informantes de ambas L1.	454
Gráfico 13. Errores en la expresión de la posesión inalienable en el proyecto piloto en los informantes de ambas L1.	454
Gráfico 14. Errores en la adquisición de la deixis temporal y espacial en la prueba piloto en los informantes de ambas L1.	455
Gráfico 15. Recuento de errores en informantes chinos sin inmersión en la prueba piloto.	468

Gráfico 16. Índice de errores de los sinohablantes en inmersión (16 informantes) en el piloto.....	471
Gráfico 17. Índice de errores de los sinohablantes sin inmersión (15 informantes) en el piloto.....	471
Gráfico 18. Recurso a otras lenguas en el aprendizaje del español LE entre los hablantes chinos (izquierda) y los hablantes vietnamitas (derecha).	484
Gráfico 19. Media de errores por informante y por L1 en la primera muestra del proyecto definitivo.....	487
Gráfico 20. Media de errores por informante y por L1 en la segunda muestra del proyecto definitivo.	488
Gráfico 21. Evolución en la adquisición del artículo por lengua materna de los aprendices en la M1 y la M2 (destacada).	492
Gráfico 22. Distribución del error por valor semántico en el artículo determinado en la M1 y en la M2 entre los hablantes chinos (izquierda) y vietnamitas (derecha).	496
Gráfico 24. Errores en el uso del artículo determinado por contexto (M1 y M2, vietnamitas) en el proyecto definitivo.....	501
Gráfico 25. Errores en el artículo indeterminado por valor semántico en la M1 y en la M2 entre los hablantes chinos (izquierda) y vietnamitas (derecha).	504
Gráfico 26. Errores en el artículo indefinido por contexto en la M1 y en la M2 entre los hablantes chinos (izquierda) y vietnamitas (derecha).....	507
Gráfico 27. Errores en el artículo cero por contexto (sinohablantes) en el proyecto definitivo.....	511
Gráfico 28. Errores en el artículo cero por contexto (vietnamitas) en el proyecto definitivo.....	512
Gráfico 29. Errores en la expresión de la genericidad en el proyecto definitivo.	514
Gráfico 30. Errores en los usos presentativos en el proyecto definitivo.	514
Gráfico 31. Errores en los usos anafóricos en el proyecto definitivo.....	515
Gráfico 32. Errores en el valor clasificador en el proyecto definitivo.	515
Gráfico 33. Errores en el valor de posesión inalienable en el proyecto definitivo.	516
Gráfico 34. Recuento de errores en informantes chinos en no inmersión en el proyecto definitivo.....	555
Gráfico 35. Errores entre los sinohablantes sin inmersión por contextos y valores del artículo en el proyecto definitivo.	559

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se ha desarrollado un creciente interés por el aprendizaje del español en el territorio asiático. Como consecuencia, cada vez es mayor el número de aprendientes de español como lengua extranjera en dicho continente: 60.000 estudiantes en Japón (Instituto Cervantes, 2020: n. p.)¹, 54.499 en China (Instituto Cervantes, 2021: n. p.) y más de 3.000 en Vietnam (Fernández-Conde, 2007: 158). Se estima que la proyección de estos datos en un futuro próximo va a incrementarse notablemente y la demanda de enseñantes nativos para responder a esta demanda es cada vez mayor².

Los docentes que enseñan español a aprendientes asiáticos no se enfrentan a pocos problemas en el aula: existen diversas cuestiones difíciles de abordar por parte de estos profesores que tienen su raíz no solo en la distancia de tipo cultural y pragmático³ entre ambas civilizaciones, sino también en la disimilitud tipológica entre el chino o el vietnamita y el español. La distancia lingüística entre la familia sinotibetana (chino) o la austroasiática (vietnamita) y la indoeuropea (español) genera, sin lugar a dudas, un gran interés acerca de las dificultades que pueden tener lugar en el aprendizaje del español como lengua extranjera para chinos y vietnamitas y sobre qué estrategias y métodos pueden favorecer dicho proceso teniendo en cuenta la naturaleza de esas dificultades. Las diferencias morfológicas entre estas lenguas suponen una dificultad añadida para estos hablantes: mientras que el español posee morfemas para expresar relaciones gramaticales, el mandarín y el vietnamita son lenguas aislantes que no presentan variación de género y número ni cuentan con unidades como el artículo. No obstante,

¹ Estos estudiantes sinohablantes se distribuyen en 8.874 en enseñanza primaria y media, 34.823 en nivel universitario, 2.722 en sedes del Instituto Cervantes y en otros contextos de aprendizaje, 8.866 alumnos (Instituto Cervantes, 2020: n. p.). Aportamos los datos del informe de 2020 ya que en el reciente informe de 2021 no se incluyen estos datos concretos debido a la situación de emergencia sanitaria a causa de la COVID-19 (Instituto Cervantes, 2021: n. p.).

² La oferta y demanda de plazas para profesores de español en China se ha incrementado, asimismo, debido a la reciente implantación en el sistema educativo chino del español como lengua extranjera en educación secundaria tras una prueba piloto en varios centros de Pekín (Rada, 10/04/2019). El español, el francés y el alemán se han incorporado a la oferta de lenguas extranjeras en secundaria desde 2018 al currículum chino junto con el inglés, el ruso y el japonés (Ji y Zhang, 2019; Luo, 2020).

³ La actualización como mecanismo pragmático permite la relación entre el conocimiento previo de un elemento, en ocasiones, o la relación discursiva entre una entidad y un enunciado previo o, incluso, el papel de la determinación o especificación están vinculados de distinta manera a elementos morfológicos como los determinantes, en algunas lenguas (como las románicas y germánicas, por ejemplo, en el grupo indoeuropeo), o bien vinculados a procedimientos discursivos, el orden de palabras, etc., en otras familias como la sinotibetana (mandarín) y la austroasiática (vietnamita).

el mandarín y el vietnamita son capaces de denotar los valores fundamentales del artículo mediante procedimientos distintos como el uso de palabras funcionales (demostrativos, numerales, marcas de pluralidad), la alteración del orden oracional o el empleo de mecanismos discursivos. Como afirma Y. Cao (2018: 14): “todos los idiomas tienen sus propios recursos lingüísticos para cumplir una determinada función *X*” y, de hecho, la ausencia del artículo en chino y vietnamita no impide la identificación precisa por parte de hablante y destinatario de los referentes de las estructuras nominales⁴.

Como consecuencia del interés suscitado en los países asiáticos por el español en los últimos años, se ha incrementado el estudio de las relaciones lingüísticas entre el español y las lenguas asiáticas y se han puesto de manifiesto algunas de las cuestiones más problemáticas para el aprendizaje a partir de análisis contrastivos. En el caso del vietnamita apenas encontramos investigaciones de carácter contrastivo con el español salvo algún abordaje parcial como los de T. T. D. Truong (2016), T. K. D. Nguyen (2018), V. T. Truong (2019) o H. Y. Nguyen (2020). En cuanto a los trabajos sobre la adquisición del artículo por sinohablantes, destacan los trabajos de Liu (2015), X. Lu (2015, 2017b) o Zhang (2016), entre otros, que incluyen, asimismo, un análisis de los errores.

Las diferencias entre los mecanismos del español y los de estas lenguas que ponen de manifiesto los trabajos mencionados, generan la hipótesis inicial de que la selección del artículo (determinado, indeterminado o cero) va a suponer una dificultad⁵ para estos hablantes y, por tanto, va a generar un índice de errores significativo en la interlengua de estos aprendices, como demuestran los trabajos de autores como Shen (2012), Zhang (2015) o Macías (2016) sobre la adquisición del artículo en español por sinohablantes⁶.

Nuestra investigación pretende aunar las ventajas que ofrece la lingüística aplicada a la adquisición de lenguas junto con el estudio de los factores extralingüísticos que afectan a la

⁴ La identificación y determinación de los referentes en el SN, función fundamental de los artículos, incluye no solo estas unidades sino también posesivos, demostrativos, indefinidos y numerales. Nuestro estudio se centra exclusivamente en el artículo (determinado, indeterminado y ausencia de artículo), puesto que el mandarín y el vietnamita poseen de forma explícita el resto de determinantes mencionados y, sin embargo, carecen de artículos.

⁵ Los trabajos sobre la adquisición de los artículos del español por sinohablantes de H. C. Lu (1997, 1998), Chen (2005), o Blanco Pena (2010) corroboran la dificultad que suponen estas unidades a dichos aprendices.

⁶ Sobre la adquisición del artículo en español por los hablantes vietnamitas no existen referencias bibliográficas. Además de sucintos trabajos sobre la adquisición del español por vietnamitas (Duong, 2016), actualmente la doctoranda Hernando Carrera (UNED) se encuentra investigando sobre la adquisición de la gramática del español por estos aprendientes (véase Hernando Carrera, 2019).

variabilidad de la interlengua de los aprendientes de segundas lenguas para conocer de forma más rigurosa las causas del error y proporcionar algunas indicaciones para la didáctica de los artículos del español entre los hablantes chinos y vietnamitas.

I. Punto de partida del estudio

La presente investigación se inserta en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas o de lenguas extranjeras⁷, incluido dentro de la rama de la psicolingüística, que se encarga, entre otras cuestiones, de estudiar los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas, los procesos mentales y los trastornos asociados al lenguaje.

Nuestra investigación se enmarca en la metodología de la investigación-acción y adopta una perspectiva mixta en la que aplica, para la vertiente lingüística, dos modelos de la lingüística aplicada⁸ a la adquisición de segundas lenguas: el análisis contrastivo (en adelante, AC) y el análisis de errores (en adelante, AE). A esta perspectiva incorpora una herramienta estadística propia de los estudios de sociolingüística para establecer relaciones entre los rasgos de la interlengua y el perfil del aprendiz, que se realiza a partir del análisis de la incidencia en el error en la selección del artículo de diversas variables como la L1 del aprendiz, su nivel sociocultural o el conocimiento de segundas lenguas, entre otras.

En primera instancia, se parte de un estudio contrastivo de los mecanismos del mandarín y el vietnamita equivalentes al artículo en español, lo cual ofrece un primer acercamiento sobre las áreas susceptibles de una mayor dificultad en la adquisición o de una posibilidad más alta de interferencia⁹. Para confirmar o refutar las hipótesis de dicho AC, cuyas premisas toman como punto inicial los resultados de trabajos como los de Y. Cao (2014, 2016, 2018), Zhao (2014), Liu (2015) o X. Lu (2017a, 2018), se desarrolló un procedimiento hipotético-

⁷ Nuestra investigación trata la adquisición del español como tercera lengua. En § 1.1.2 se explica el concepto de tercera lengua y adquisición de terceras lenguas (ATL), si bien se empleará indistintamente el concepto de segunda lengua (L2) a lo largo de la tesis cuando se remita a dicho proceso de adquisición.

⁸ La lingüística aplicada es la disciplina científica que trata desde un punto de vista teórico y práctico los problemas que plantea el uso del lenguaje en una comunidad lingüística (Santos Gargallo, 1999: 10).

⁹ El término *interferencia* se ha empleado “en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de *transferencia negativa*” (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, en adelante, *DTCELE*, s. v. *interferencia*). La interferencia se asocia a la variación lingüística y al contacto entre lenguas, por lo que en nuestro análisis se trata de un concepto que nos permite identificar el origen del error en el contacto de la L2 o la L1 del aprendiente de español como L3, como es el caso de nuestros informantes. Este concepto se explica por extenso en § 1.3.3.1.

deductivo a través de la aplicación del modelo del AE para observar el error en la selección del artículo en español por parte de los hablantes chinos y vietnamitas.

Para el AE se aplicaron dos instrumentos de elicitación. En primer lugar, para extraer los datos lingüísticos se diseñó una secuencia de tareas que incluían los diferentes valores semántico-discursivos del mismo asociados a las funciones comunicativas del artículo en español para el nivel A1-A2 del *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (en adelante, *MCER*, Consejo de Europa, 2002)¹⁰ que recoge el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*, Instituto Cervantes, 2006). Dicha secuencia de tareas, de carácter escrito y corrección objetiva (*DTCELE*, s. v. *prueba de corrección objetiva*), constó de diversos ítems de respuesta cerrada o semiguiada ordenados gradualmente desde el nivel A1 al nivel A2 (*MCER*). Las tareas didácticas se distribuyeron en dos momentos (al inicio y al final del curso académico), lo que permitió recabar y estudiar los datos obtenidos de forma longitudinal y observar la evolución (agravamiento o reducción del error) en la selección del artículo en la interlengua (IL) de los participantes durante el periodo analizado y contrastar los resultados del AE con los del AC para extraer algunas conclusiones sobre el comportamiento lingüístico de los informantes.

En segundo lugar, puesto que nuestra investigación concede gran importancia a los factores extralingüísticos en relación con el *output* de los aprendices y concibe la variación¹¹ de la interlengua como parte esencial del proceso de adquisición de una lengua, se diseñó otro instrumento de elicitación: una encuesta de carácter sociolingüístico. Este instrumento permitió deducir la relevancia de las particularidades demográficas (sexo, edad, nivel socioeconómico, nivel de instrucción), del conocimiento de segundas lenguas (especialmente el inglés, que era la L2 de todos los informantes) y del propio conocimiento del español. En este sentido, resulta conveniente mencionar que los participantes de nuestra investigación, de L1 mandarín y vietnamita, eran hablantes de inglés L2, lengua que en ambos países se imparte en las enseñanzas obligatorias desde hace décadas (H. T. M. Nguyen, 2011; Qi, 2016). Por tanto, nuestros informantes estudiaban español no como una segunda lengua sino como L3¹², lo que

¹⁰ En esta tesis vamos a hacer referencia a la traducción al español del *MCER* de 2002.

¹¹ Entendemos la variabilidad como rasgo fundamental de la interlengua del aprendiente, definida como un sistema lingüístico en sí mismo, con sus propias pautas y patrones que van evolucionando al tiempo que se cuestionan, transforman, generan y/o anulan.

¹² Los participantes de nuestro experimento estudian español como L3; no obstante, en este trabajo se va a emplear el término L2 de manera frecuente para referirnos al español que aprenden estos informantes por cuestiones de simplificación y semejanza con otras investigaciones previas sobre aprendientes sinohablantes de español L3, como la tesis de Shen (2012) o la de X. Lu (2015).

podrá influir en la adquisición del español y en las posibilidades de transferencia del inglés L2.

Para comprobar la relación entre los errores lingüísticos hallados en las producciones escritas y dichas variables individuales, nuestra investigación aplica instrumentos estadísticos, lo que nos permite ampliar la perspectiva de los datos ofrecidos por el AE a través de la utilización de instrumentos de la sociolingüística. Los datos sociolingüísticos extraídos de la encuesta individual se volcaron en el programa estadístico *GRET*L (cf. § 6.3) junto con los errores lingüísticos por informante hallados en las tareas didácticas sobre el artículo para obtener inferencia estadística sobre la incidencia de cada variable sobre cada tipo de error. Los resultados de este análisis nos indican con mayor precisión cuáles son las áreas que pueden generar mayores dificultades y en qué contextos lingüísticos se produce más frecuentemente el error entre los aprendices sinohablantes y vietnamitas de español. Asimismo, dicho análisis contribuye a la descripción de la naturaleza de los errores y su posible causa.

Por otro lado, nuestra investigación analiza otro factor de carácter extralingüístico y estudia su relevancia en el proceso de adquisición del artículo: el contexto de aprendizaje¹³. Para ello, la población de la muestra se compone de estudiantes que aprenden español como lengua extranjera en dos contextos lingüísticos diferentes: aprendices chinos y vietnamitas en inmersión, en los Cursos de Español como Lengua Extranjera (en adelante, Cursos de ELE) de la Universidad de Zaragoza (España), y sin inmersión¹⁴, aprendices sinohablantes en la Universidad de Yangzhou (China). Tanto los informantes en inmersión como sin inmersión tenían un nivel de competencia en español de *usuario básico* (MCER) y se preveía que alcanzarían el nivel A2 al finalizar el curso académico. La correspondencia a nivel curricular de los participantes chinos de ambos contextos de aprendizaje, junto con la variable común de la lengua materna, nos permite contrastar la producción lingüística en torno a este factor y valorar su relevancia en la

¹³ El contexto de aprendizaje (instrucción formal sin inmersión o con inmersión) y el contacto lingüístico están relacionadas como variables sociolingüísticas. El contexto de aprendizaje es una variable ligada al tipo y a la cantidad de *input* recibido. Se trata de una variable externa o contextual frente a las variables internas o individuales que también se analizan en la encuesta sociolingüística, como la L1, la L2, la motivación, etc.

¹⁴ La metodología, los recursos y el *input* nativo recibido entre los informantes chinos tanto en inmersión como sin inmersión coinciden en ambos casos, puesto que el responsable de la docencia en el grupo que se encontraba en China era un docente colaborador con los Cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza. No obstante, hay que tener en cuenta que en ambos cursos (el realizado en la Universidad de Zaragoza y el realizado en China) el número de horas lectivas es variable, así como el tipo de programa y el nivel competencial asignado a cada curso difieren. En este sentido, los datos de los alumnos en no inmersión se tomaron al final del primer curso académico de español, tratando de encontrar la equivalencia con los resultados finales de los estudiantes en la Universidad de Zaragoza.

adquisición del artículo.

La presente investigación se desarrolló en dos fases que se describen en § 9 y § 10:

- 1) Un pilotaje (curso 2015/2016), que permitió contrastar empíricamente los indicios del AC en una fase inicial y comprobar la validez de los instrumentos (o modificarlos, en su caso).
- 2) La recogida definitiva (curso 2016/2017), en la que se incorporaron las modificaciones pertinentes de los instrumentos de elicitación de la prueba piloto para obtener unos resultados óptimos.

La realización de una prueba piloto de la investigación, además de permitirnos comprobar la adecuación y fiabilidad de los materiales diseñados, orientó las modificaciones que era conveniente llevar a cabo en el formato de la prueba antes de implementar el proyecto definitivo y garantizó la fiabilidad de los resultados obtenidos.

II. Interés y objetivos de la investigación para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)

A pesar de que durante las últimas décadas las investigaciones en el campo del aprendizaje de lenguas y, concretamente, en la enseñanza de ELE, han analizado desde distintas perspectivas la competencia lingüística del aprendiente, destacando la trascendencia de la perspectiva pragmática y haciendo énfasis en la necesidad de trabajar en el aula desde un enfoque comunicativo, todavía se emplean en algunos países enfoques más tradicionales. En el caso de China, está muy extendido para la adquisición del español el uso del manual *Español Moderno* (Dong y Liu, 2008), basado en el método gramática-traducción (MGT), y que, en palabras de Anglada y Xiaoxiao (2012: 46), contiene “explicaciones insuficientes” de carácter funcional y comunicativo y “está, además, claramente orientado al profesorado chino”, lo que dificulta el acceso independiente de los aprendices a estos materiales. En cuanto al aprendizaje de ELE en Vietnam, el principal obstáculo es “la falta de los libros de español, el programa de la disciplina Idioma Español y de los profesores. (...) Ello va acompañado de una resistencia a cualquier innovación en el terreno pedagógico” (Hau-Hoang, 2012: 78).

La persistencia de los enfoques tradicionales en la enseñanza del español junto con la dificultad que supone la didáctica del artículo a aprendices que no poseen esta unidad en su

lengua materna, ha relegado al artículo, en la mayoría de manuales, a la práctica mediante actividades no comunicativas de selección del definido/indefinido o de concordancia de género y número (*vid.* Anexo I), lo que demuestra que continúa siendo una unidad sobre la que es necesario un conocimiento más completo de sus usos y funciones y un acercamiento didáctico específico por parte de los docentes. En otras palabras, la escasez de materiales comunicativos para trabajar el artículo en ELE y de tareas que incluyan los diferentes valores del artículo y sus contextos de uso supone un obstáculo en su adquisición y un mayor inconveniente para los aprendices de L1 sin artículo, como es el caso de los hablantes chinos y vietnamitas que constituyen nuestra población objeto de estudio. No solo la selección y el diseño de materiales y su didáctica suponen un reto en la docencia del español, sino que la complejidad de las variables combinatorias del sintagma nominal y las restricciones sintácticas y pragmáticas, unida a la necesidad de utilizar la categoría de los determinantes desde niveles iniciales en conversaciones sencillas, hacen de su conocimiento efectivo una exigencia urgente en la enseñanza de ELE.

Esta tesis tiene el propósito fundamental de contrastar (AC) y analizar los usos y valores del artículo (AE) entre el español, el chino y el vietnamita para conocer las dificultades específicas de los aprendices chinos y vietnamitas y orientar la didáctica de esta unidad mediante un enfoque más adecuado a las necesidades de estos aprendientes.

Nuestra investigación aporta, junto con la aplicación de los modelos del AC y del AE, un estudio de las variables extralingüísticas en el error que aporta una perspectiva más amplia sobre las causas del error que los trabajos situados exclusivamente en el marco de la lingüística contrastiva. Asimismo, el interés de este trabajo radica en la aplicación de dichos modelos entre los aprendices vietnamitas de ELE, sobre quienes la investigación en la adquisición del español apenas se ha desarrollado. De hecho, la adquisición del artículo en español por estos hablantes no ha sido estudiada hasta la fecha¹⁵ de manera específica. Probablemente, la razón principal de la escasez de trabajos sobre los aprendientes vietnamitas de ELE reside en que se trata de un

¹⁵ Para la búsqueda de referencias sobre aprendices vietnamitas se revisaron las bases de datos *Dialnet* (<https://dialnet.unirioja.es/>), *Proquest* (<https://www.proquest.com/>) y *Jstor* (<https://www.jstor.org/>), así como el catálogo de *Bibliografía de didáctica del Español como Lengua Extranjera* (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/) y el repositorio de tesis doctorales españolas *TESEO* (<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>). En estas bases de datos no se hallaron referencias a la adquisición del español por los aprendices vietnamitas, a excepción de algunos artículos generales sobre la metodología de estudio del español en Vietnam (Fernández-Conde, 2004, 2007; Hau-Hoang, 2012; o Hernando Carrera, 2019). En cuanto a la adquisición del artículo o estudios contrastivos sobre la determinación, no se encontró ninguna referencia bibliográfica específica.

porcentaje mínimo de la población que estudia español en el mundo y, concretamente en Asia, las referencias bibliográficas se concentran en los hablantes de otros países como China o Japón, que cuentan con un número significativo de estudiantes de español. De hecho, en el informe de 2021 del Instituto Cervantes China se sitúa en el puesto 23.⁹ de los países en los que se aprende español como lengua extranjera con 54.499 estudiantes de ELE, mientras que la situación en Vietnam ni siquiera se menciona en dicho informe¹⁶. Vietnam cuenta con un Aula Cervantes desde 2001, pero no con una sede del Instituto Cervantes, al contrario de lo que ocurre en China, con sedes en Pekín (desde 2006) y Shanghái (desde 2007), o en Japón, con sede en Tokio desde 2007. T. T. D. Truong (2016: 5) explica que el español apenas se oferta en algunas escuelas internacionales de Vietnam en el ámbito de secundaria y que solo hay dos universidades que ofertan español: la Universidad de Hanói y la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de Ho Chi Minh. Entre ambas suman unos 600 alumnos de español.

Como consecuencia de las necesidades detectadas en torno a nuestro objeto de estudio, el objetivo general de este trabajo es contribuir al desarrollo de los estudios sobre la adquisición del artículo en ELE entre los aprendientes chinos y vietnamitas. Los objetivos específicos de nuestra investigación son los siguientes:

- Objetivo 1. Observar si la lengua materna es un factor diferenciador en la adquisición del artículo en español como L3 entre los estudiantes sinohablantes y vietnamitas.
- Objetivo 2. Realizar una aproximación empírica sobre los errores de uso del artículo en hablantes vietnamitas y sinohablantes con nivel A1-A2 de español en las funciones comunicativas adscritas a estos niveles en el *PCIC* para verificar las predicciones del AC a través de los datos recabados mediante el AE.
- Objetivo 3. Determinar si la competencia lingüística en segundas lenguas tipológicamente cercanas a la L3 (español), concretamente el inglés, influye en los resultados de la adquisición del artículo.
- Objetivo 4. Observar si se generan diferencias en la adquisición del artículo en función del contexto de aprendizaje: con inmersión y sin inmersión.

¹⁶ Durante el curso 2020/2021, en los grados universitarios de la Universidad de Hanói cursaron la asignatura de español alrededor de 300 estudiantes vietnamitas (H. Nguyen Thi Thanh, Jefa del Departamento de Español de la Universidad de Hanoi, comunicación personal, 27 de julio de 2020).

- Objetivo 5. Comprobar qué usos y valores semánticos del artículo producen un mayor índice de errores entre los hablantes chinos y vietnamitas.
- Objetivo 6. Extraer conclusiones sobre las causas del error en la selección del artículo en los distintos contextos lingüísticos entre los hablantes chinos y vietnamitas.
- Objetivo 7. Evaluar la secuencia de adquisición del artículo en ELE a través del AE en la interlengua de los hablantes para determinar si se produce una evolución favorable del error.
- Objetivo 8. Validar si se producen en la L3 los fenómenos que los estudios previos afirman para la L2, concretamente, el papel de la L1 (transferencia positiva y transferencia negativa).
- Objetivo 9. Proporcionar algunas orientaciones didácticas sobre los artículos en ELE basadas en los resultados empíricos de nuestro estudio, con especial atención a las necesidades detectadas entre los estudiantes chinos y vietnamitas.

En definitiva, el propósito de nuestra investigación es mejorar la capacidad de predicción del error en el proceso de aprendizaje del artículo por parte de sinohablantes y hablantes vietnamitas a través de los resultados de nuestro estudio contrastivo y del AE y proponer algunas orientaciones didácticas para tratar de atenuar las dificultades detectadas entre estos aprendices y mejorar su proceso de adquisición de esta unidad.

III. Estructura de la tesis

La tesis se divide en cuatro secciones principales, que están compuestas por varios capítulos. La primera parte está dedicada al estado de la cuestión; la segunda describe la metodología de la investigación; la tercera expone los resultados del análisis; y la cuarta sintetiza las conclusiones de la investigación y aporta algunas orientaciones didácticas.

La primera sección consta de cuatro capítulos. El primero, en torno al aprendizaje de segundas lenguas, incluye una revisión de las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas (y terceras lenguas) y describe los factores condicionantes de dicha adquisición. El segundo describe los modelos de análisis en la adquisición de lenguas e incluye la descripción de los modelos de la lingüística aplicada, el análisis contrastivo y el análisis de errores, que se ponen

en práctica en nuestra investigación. El tercer capítulo describe, según el modelo contrastivo, los usos y valores del artículo en español en relación con los mecanismos fundamentales del chino y del vietnamita para expresar dichos usos del artículo. Asimismo, se describe de forma general el tratamiento del artículo en los inventarios del *PCIC* para los niveles A1 y A2 y en los manuales y materiales de ELE específicos para sinohablantes¹⁷. Por último, en el cuarto capítulo se plantean las preguntas de investigación y las hipótesis que se pretenden confirmar o refutar a través del análisis de datos.

La segunda parte de la tesis expone la metodología empleada para operacionalizar las variables de las hipótesis de la investigación a lo largo de cuatro capítulos. Partiendo de una descripción de los antecedentes de la investigación (capítulo 5), se expone el planteamiento metodológico de nuestra investigación (capítulo 6), los contextos de aplicación de la misma (capítulo 7) y, finalmente, se describen los instrumentos de elicitación de datos utilizados para nuestro análisis: una encuesta personal de carácter sociolingüístico y una secuencia de tareas didácticas (capítulo 8). En este último capítulo se describen los diferentes ítems de los que consta cada instrumento y se explica el proceso de difusión y de obtención de la información. Asimismo, se añade una reflexión final sobre el diseño y la aplicación del instrumento constituido como una secuencia de tareas sobre el artículo en los dos contextos de aprendizaje en los que se aplicó: con inmersión y sin inmersión.

Tras describir la metodología y los instrumentos de obtención de datos empleados en la investigación, la tercera parte de la tesis se dedica al análisis de los resultados obtenidos de la encuesta y del análisis de errores las tareas didácticas realizadas por los informantes de la muestra. Esta parte se divide en dos capítulos que presentan los resultados, por un lado, del pilotaje de la investigación (capítulo 9) y, por otro lado, de la recogida definitiva (capítulo 10). En ambos capítulos se incluye el análisis cuantitativo e inferencial o descriptivo de los resultados recabados en las distintas fases de la interlengua de los aprendices analizadas junto con un estudio estadístico de los datos obtenidos en el que se refleja la correlación entre los factores lingüísticos y los extralingüísticos (extraídos de los instrumentos de elicitación) y un análisis específico de las variables 'lengua materna', 'contexto de aprendizaje' y 'persistencia del error'.

La cuarta y última parte de la tesis presenta las conclusiones de nuestra investigación (capítulo 11) y expone las aportaciones de la misma, entre las cuales incluye las implicaciones didácticas para la enseñanza del artículo en ELE que resultan de la reflexión de los resultados de

¹⁷ En el Anexo I se incluye una selección de manuales y materiales generales de ELE.

nuestro análisis, junto con una propuesta de sistematización didáctica del artículo con discentes chinos y vietnamitas basada en las necesidades y dificultades advertidas en nuestro análisis de errores en esta población (capítulo 12). Asimismo, se anotan las limitaciones del estudio y se proponen algunas ideas para futuras líneas de investigación sobre la adquisición del artículo en español (capítulo 13).

Finalmente, se relacionan las referencias bibliográficas del presente estudio y se adjuntan los anexos que recogen: el tratamiento del artículo en una selección de manuales y materiales generales de español (Anexo I), los instrumentos de elicitación (encuesta individual, Anexo II; secuencia de tareas, Anexo III), los resultados del análisis estadístico (del piloto, Anexo IV y Anexo V para la muestra inicial y final, respectivamente, del definitivo, Anexo IX y Anexo X para ambas muestras), los resultados a nivel cuantitativo del proyecto definitivo (Anexo VI), los valores del artículo implementados en la secuencia de tareas (Anexo VII), el recuento de errores del proyecto definitivo (Anexo VIII) y la relevancia de las variables en el definitivo (Anexo XI).

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Aproximación a las teorías de adquisición de lenguas

Esta investigación se enmarca en el área de la lingüística aplicada a la adquisición de segundas lenguas (ASL). Por una parte, analiza el fenómeno de la influencia de la L1 en la adquisición de lenguas sucesivas. Para ello, los modelos del análisis contrastivo, el análisis de errores y la Teoría de la Interlengua van a sentar las bases de nuestra investigación sobre la adquisición de los artículos en ELE por parte de hablantes nativos chinos y vietnamitas de nivel inicial.

Por otra parte, nuestro análisis incluye un análisis del error desde la perspectiva sociolingüística, puesto que integra en el estudio estadístico del error distintos factores extralingüísticos que inciden en el proceso de ASL (contexto de aprendizaje, variables biológicas, demosociales, conocimiento de segundas lenguas, etc.) y que condicionan la evolución de la interlengua de los aprendices.

En síntesis, se trata de un análisis del error en el artículo que parte de la lingüística contrastiva para aplicar el modelo del análisis de errores entre aprendientes chinos y vietnamitas de español. Este análisis del error se complementa con un estudio sociolingüístico que permite observar la variación en el error en función de la L1 del hablante entre los estudiantes sinohablantes y los vietnamitas que estudian en la Universidad de Zaragoza, por un lado, y de diversas variables extralingüísticas seleccionadas (*vid.* § 8.2.1), por otro. Finalmente, se analizan también las diferencias que se producen en la adquisición del artículo entre los sinohablantes en función de la variable del contexto de aprendizaje: en contexto de inmersión, en Zaragoza, y sin inmersión, en China.

1.1. Revisión de conceptos básicos: *aprendizaje y adquisición; segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE) y tercera lengua (L3)*

Para situar el marco teórico, comenzaremos por revisar algunos conceptos que conviene matizar y diferenciar de otros, bien porque se han utilizado en ocasiones como sinónimos por parte de algunos autores, bien porque están relacionados entre sí. Ese es el caso de *aprendizaje*

y *adquisición*, para cuya comprensión resulta conveniente distinguir los de *lengua extranjera* y *segunda lengua* (y *tercera lengua*). Seguidamente se introducirán algunas de las teorías y enfoques más relevantes sobre ASL y sobre el tratamiento del fenómeno del error en el aprendizaje de lenguas.

1.1.1. *Aprendizaje vs. adquisición*

Tratamos aquí los conceptos de *aprendizaje* y *adquisición*, ya que han sido dos términos que se han empleado a veces indistintamente y, en otras ocasiones, como fenómenos diferenciados, aunque “la tendencia dominante en la actualidad consiste en utilizarlo para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje” (DTCELE, s. v. *adquisición*).

Para distinguir los conceptos de *aprendizaje* y *adquisición*, conviene recordar las teorías de Krashen (1977, 1981), quien considera que el conocimiento lingüístico es resultado de esos dos procesos. Para este autor, la *adquisición* es el proceso subyacente característico de la internalización natural del lenguaje de los niños (Krashen, 1981, *apud* Muñoz-Liceras, 1992: 143). Se trataría, pues, de un proceso de construcción creativa a través de la aplicación de estrategias universales que conducen a la adquisición del sistema nativo o lengua materna. Por el contrario, el *aprendizaje* sería un proceso consciente característico de la internalización formal del lenguaje que implica la retroalimentación, la corrección de errores y la explicitación de reglas, lo que se atribuiría a las segundas lenguas, pero no a la lengua materna (*ibid.*).

Krashen (1977) postuló para la descripción de estos conceptos el Modelo del Monitor, según el cual las formas más cercanas al modelo nativo y la posibilidad de autocorrección se deberían al uso del monitor. Propone que los adultos aprendientes de una L2 son capaces de desarrollar dos sistemas independientes: el adquirido y el aprendido, y afirma que esto puede explicarse defendiendo un modelo en el que la producción en la L2 es posible gracias al sistema adquirido y en el que el sistema aprendido funciona solo como un monitor que puede actuar en distinto grado (Krashen, 1981: 1-2):

Language acquisition is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language -natural communication- in which speakers are concerned not with the form of the utterances but with the messages they are conveying and understanding (...). Conscious language learning, on the other hand, is thought to be helped a great deal by error correction and the presentation of explicit rules.

Krashen (*ibid.*) argumenta, asimismo, que la enseñanza explícita de las reglas lingüísticas o la corrección de errores no es relevante para la adquisición, dado que es el monitor el dispositivo que se encarga de almacenar conocimientos explícitos sobre el sistema gramatical y que es gobernado por procesos conscientes de aprendizaje. También señala que el monitor permite predecir la variación en el aprendizaje de la L2 y plantea que la aptitud podría estar relacionada directamente con el aprendizaje y la actitud con la adquisición¹⁸.

En 1986, Sharwood-Smith reformuló esta teoría de Krashen e introdujo algunos conceptos relevantes para la distinción de los conceptos de *aprendizaje* y *adquisición*. Este lingüista hace hincapié en el concepto del *input* lingüístico, que puede arrojar luz acerca de la diferenciación que estamos tratando. En estos términos, Sharwood-Smith (1986: 239) afirma que:

The interpretation of input will, then, take two distinct forms: that which specifically involves extracting meaning from all relevant information perceived by the language user, and that which involves the mechanisms responsible for creating (or restructuring) grammatical competence.

Aun así, Sharwood-Smith (*ibid.*: 251) insiste en que el proceso de adquisición no depende únicamente del *input*, ya que la competencia real en un momento dado de un hablante puede ser reestructurada en ausencia de dicho *input*.

En respuesta a la interpretación de Krashen de estos términos, Manchón (1987: 46) considera que las teorías de Krashen plantean algunos problemas y concluye que la distinción entre ambos conceptos debe estar en la manera en que se interioriza una lengua, por lo que, si se trata de manera espontánea, hablaríamos de adquisición y, si sucede de forma dirigida, hablaríamos de aprendizaje.

Por su parte, Ellis (1985: 6), al hablar sobre los términos *adquisición* y *aprendizaje*, postula que la diferencia principal entre ambos sería el grado de consciencia¹⁹:

¹⁸ Sobre los conceptos de actitud y aptitud, véase § 1.3.1.3.

¹⁹ Ellis (2006: 84) define el concepto de *Grammar teaching* como el proceso que: “involves any instructional technique that draws learners' attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalize it”. Pero añade que la enseñanza de la gramática: “could contribute to learning but this was of limited value because communicative ability was dependent on acquisition” (*ibid.*: 85).

The term 'acquisition' is used to refer to picking up a second language through exposure, whereas the term 'learning' is used to refer to the conscious study of a second language. However, I wish to keep an open mind about whether this is a real distinction or not, so I shall use 'acquisition' and 'learning' interchangeably, irrespective of whether conscious or subconscious processes are involved.

En el mismo orden de cosas, Baralo (1996a: 65) afirma que la diferencia entre aprendizaje y adquisición se basa en los mecanismos o procesos que se llevan a cabo en cuanto a la concienciación de las reglas del sistema y entiende ambos procesos como un *continuum* más que como conceptos completamente separados que, de hecho, podrían sufrir un cierto solapamiento. De su propuesta se desprende que la adquisición estaría más vinculada a la existencia de universales y a su interacción con el *input* y el aprendizaje lo estaría al uso y a la corrección por parte del profesor.

Partiendo de las reflexiones de Ellis (1985) y Baralo (1996a), Santos Gargallo (1999: 19) insiste en que el rasgo diferenciador entre aprendizaje y adquisición es el grado de consciencia que existe en uno y otro. De este modo, concluye que la adquisición es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas que se produce por la mera exposición natural, mientras que el aprendizaje sería el proceso consciente producido mediante instrucción formal que implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema; esto es, se internaliza mediante una reflexión sistemática y guiada.

Otros autores como Cook (1992, 2001, 2016) y White (1987, 2011, 2018) optan por emplear el término *adquisición* para referirse tanto a la lengua materna como a segundas lenguas, si bien Cook (2001: 12) afirma que ambos términos se pueden emplear indistintamente, entendiendo el proceso de *aprendizaje* o *adquisición* de una L2 como todo aquel aprendizaje de una lengua que no es la lengua materna del hablante. No obstante, Cook (*ibid.*: 13) defiende que la principal diferencia en el *aprendizaje/adquisición* de la L2 es la presencia previa de la L1 en este proceso.

En nuestra investigación, siguiendo a Larsen-Freeman y Long (1991: 6): “preferimos seguir a la mayor parte de los investigadores y usar el término ADQUISICIÓN como el de rango superior, que abarca todas las situaciones”.

1.1.2. Segunda lengua vs. lengua extranjera. El concepto de tercera lengua

Si bien el concepto de *lengua materna* no reviste ninguna ambigüedad entre los

lingüistas, no ocurre lo mismo con los términos *lengua extranjera* (LE) y *segunda lengua* (L2)²⁰, que se utilizan en ocasiones indistintamente.

Para Baralo (1999: 22-23), ambos términos no se refieren a lo mismo, aunque en algunos trabajos se utilicen como sinónimos. Según la autora (*ibid.*), se emplea habitualmente *segunda lengua* para denominar una lengua que se aprende en un contexto natural de forma parecida a una lengua materna y en situaciones de contacto de lenguas, ya sea bilingüismo o diglosia. *Lengua extranjera*, por otro lado, se reservaría para el aprendizaje en contextos meramente institucionales y, especialmente, en adultos (*ibid.*).

Martín Martín (2004: 270-271), explica que se emplea *segunda lengua* (L2) cuando la adquisición se produce en el contexto natural de la lengua meta, es decir, en una situación de inmersión y de contacto permanente con la lengua objeto de aprendizaje porque el aprendiz²¹ de esa lengua vive en dicha comunidad de habla. En cambio, se prefiere el término de *lengua extranjera* (LE) cuando el aprendizaje se produce en el país de origen de los aprendices a través de instrucción formal, sin contacto real con la lengua en situaciones comunicativas naturales. Las diferencias respecto al aprendizaje de la L2 son notables, puesto que la falta de contacto con la comunidad lingüística de la lengua meta, junto con otros factores metodológicos y de la actividad docente en el aula, van a generar distintas motivaciones y diferencias en el aprendizaje.

Por lo tanto, la distinción fundamental entre L2 y LE vendría establecida por el contexto (natural o artificial) en que se lleva a cabo la interiorización del nuevo sistema lingüístico y cultural que produce diferencias en cuanto al ritmo de aprendizaje y al grado de perfección de la lengua meta. Según esto, respecto a nuestra investigación, podemos incluir en el grupo de aprendices de ELE a los estudiantes chinos que estudian español en su país y que han participado en nuestro estudio. Por su parte, los informantes chinos y vietnamitas que estudian español en la Universidad de Zaragoza, y que conforman el grueso de la población estudiada, se encuentran en una situación que podríamos clasificar de *contexto mixto* (Martín Martín, 2004: 270), puesto que residen en el país de la segunda lengua, pero, además de la interacción natural propia del contexto de inmersión, reciben instrucción formal para perfeccionar su dominio lingüístico de la

²⁰ En ocasiones empleamos en esta tesis el término de *lengua meta* se emplea para referirnos a la lengua objeto de aprendizaje, tanto en un entorno natural como formal, por lo que engloba tanto el concepto de lengua extranjera como el de segunda lengua (DTCELE, s. v. *lengua meta*).

²¹ Véase Cook (2007) para la descripción del concepto de aprendiz o usuario de L2 (*L2 user*) y las diferencias entre el usuario de una segunda lengua a nivel individual o de una comunidad lingüística.

L2.

Por otro lado, en nuestra investigación el español es una *tercera lengua (L3)*, puesto que el inglés sería la L2 de los informantes en todos los casos²², con distintos niveles de competencia comunicativa. De hecho, para muchos de los estudiantes de ELE, el español es la segunda lengua extranjera que estudian, ya que la primera lengua extranjera es, de forma generalizada, el inglés. Algunos autores como Cenoz y Jessner (2000), Flinn *et al.* (2004) o Jessner (2008) han propuesto que el aprendizaje de una L3 se trata de un fenómeno diferente del de la adquisición de segundas lenguas:

A clear distinction between SLA and TLA has to be drawn based on their view that learning an L3 differs from learning an L2 in many respects. As a consequence, multilingualism is only used to refer to the learning of more than two languages (e.g. Hufeisen 1998). Yet, a dynamic systems approach to multilingualism makes it possible to integrate both viewpoints. It describes research on multilingualism as referring to any kind of language acquisition, but also discusses qualitative changes in language learning related to an increase in the number of languages involved in multilingual development and use (Jessner, 2008: 18).

La diferencia entre el proceso de adquisición de una segunda lengua (ASL) y el de una tercera lengua (ATL) reside, fundamentalmente, según apunta Jessner (2008: 20), en la complejidad de este último:

The complexity of TLA is also linked to individual or psycho-social factors in language learning. As shown by various studies in an SLA-context, the interplay between the various individual factors influencing the language learning process is rather complex (e.g. Dörnyei, 2005). It is assumed that in TLA the complexity increases. Unfortunately, the number of studies focusing on more than one variable at a time is still limited (Gardner, Tremblay & Masgoret 1997) but it might turn out that the results differ in a multilingual learning context.

En la misma línea, Gutiérrez Eugenio (2013: 175) señala que el aprendizaje de terceras lenguas:

Depende de muchas más variables que los procesos de ASL tradicionales en lo que se

²² Como se describe en la Parte III, § 6.1 de la investigación, todos los informantes estudiaron inglés en contexto formal. Algunos de ellos incluso conocen otras lenguas, aunque no demuestran que se trate de lenguas en las que puedan comunicarse.

refiere, por ejemplo, a los contextos posibles de aprendizaje, el orden del aprendizaje de las lenguas o las relaciones que se establecen entre los factores individuales y psicosociales del aprendizaje.

En cuanto a la relación entre la L2 y la L3, los trabajos en torno a la adquisición de L3 desarrollados en las últimas décadas suelen tratar el fenómeno de la transferencia lingüística en función de la distancia tipológica entre la L2 y la L3 o del nivel de competencia del aprendiente en la L2. En este sentido, el modelo multilingüe de De Bot (2004) parte de la premisa de que el hablante, en función de la intención comunicativa, recurre a una lengua u otra, a nivel conceptual, y dicha intención comunicativa:

Se transfiere a dos componentes diferentes, uno que comprende conceptos léxicos, y otro nodo de lenguaje que comprende el nivel fonético-fonológico, el nivel sintáctico y el nivel léxico, lo que finalmente determina y supervisa las elecciones en estos niveles. Al mismo tiempo, dentro de estos dos componentes hay divisiones particulares para cada idioma que coexiste en el cerebro del hablante multilingüe. Estos subconjuntos particulares comparten una serie de similitudes y diferencias entre las lenguas que los integran (Encinas, 2020: 372).

Para De Bot, pues, el nivel de competencia en la L2 es el factor más relevante para la activación de estos subconjuntos en la adquisición de la L3.

Del mismo modo, la investigación de Hammarberg (2009) pone de relieve que la L2 es la más influyente en la adquisición de la L3, lo cual podría explicarse porque “la red de alcance de la L1 es más fuerte, debido a un uso más intenso y repetido, lo que permitiría la desactivación más rápida, en contraste con lo que sucede con el sistema de la L2 y L3, que son inmaduros y no tan organizados” (Encinas, 2020: 372). Además, la L3 puede ejercer cierta influencia sobre la L2 en ocasiones, según señalan estudios como el de Navarro-Carrascosa (2019: 341).

En nuestra investigación, la variable de la proximidad tipológica entre la L2 (inglés) común a todos los informantes, y su L3 (español), podrá ser facilitadora, en ciertos casos, de la adquisición del español, como ya apuntan los trabajos de Cenoz (2001, 2003), De Angelis (2005, 2007) o Fessi (2014), por mencionar algunos. Esto convierte el conocimiento del inglés L2 en un factor relevante para nuestro análisis del error y para el estudio de la transferencia positiva de la L2 a la L3.

1.2. Teorías sobre la adquisición de lenguas

Se calcula que se han enunciado alrededor de cuarenta teorías sobre la adquisición de segundas lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1991). Estas teorías han ido sucediéndose a lo largo de las últimas décadas a lo largo de un *continuum* que evoluciona de un modelo conductista hacia las teorías interaccionistas y la perspectiva de la psicología cognitiva. La principal diferencia entre ellas se manifiesta en la importancia que otorgan al factor social e individual, a los mecanismos innatos o a otros factores externos.

En los siguientes epígrafes se ofrece una introducción a algunas de las teorías más relevantes de ASL donde se comentan los postulados básicos que presentan y que sirven para justificar nuestro enfoque metodológico.

1.2.1. Teorías conductistas

Una de las primeras teorías que se asociaron a la ASL fue el conductismo, una corriente de corte psicológico desarrollada por Skinner (1957) en Estados Unidos a mediados del siglo XX, quien tomó como punto de partida los fundamentos del fisiólogo ruso Pavlov²³ acerca del condicionamiento simple. Skinner (*ibid.*) admitió que no podía explicarse la conducta únicamente a través de este mecanismo y propuso la existencia de lo que denominó *condicionamiento operante*, que aplicó al ámbito de la adquisición del lenguaje. Skinner (*ibid.*) formuló la teoría de que el lenguaje se adquiere por este condicionamiento, que implica mecanismos como la imitación o la intervención de refuerzos. Así, el proceso de adquisición estaría basado en la secuencia estímulo-respuesta-refuerzo y dependería de la cantidad y calidad del *input* recibido.

El conductismo constituye la base de la teoría lingüística del estructuralismo (Bloomfield, 1942), que defiende que el aprendizaje de una L2 es una cuestión de práctica repetitiva y mecánica que implica la formación de nuevos hábitos lingüísticos.

²³ Pavlov (1927) desarrolló una investigación sistemática sobre el reflejo de salivación de los perros como respuesta cuando veían la comida que iban a recibir, incluso emitían dicha respuesta ante la simple visión de las personas que les alimentaban. Pavlov definió el procedimiento de condicionamiento clásico a través del requerimiento de diversos estímulos que los perros asociaban a su alimento y que provocaban en ellos la misma reacción que con la comida misma.

Baralo (1999: 12) comenta sobre la aplicación de las ideas conductistas a la adquisición de la lengua:

La idea básica es que, si la respuesta es la correcta, se premia, para lograr un refuerzo positivo, y si la respuesta es incorrecta, se “castiga”, porque no se satisface la necesidad que servía de estímulo. Es decir, la adquisición de la lengua se explica porque los niños imitan los sonidos y las estructuras lingüísticas que escuchan alrededor y, al imitarlos, reciben el refuerzo positivo a través de una comunicación exitosa.

Las investigaciones en este campo pronto ofrecieron resultados cuya interpretación hacía inferir la existencia de una capacidad innata para la adquisición que nada tenía que ver con la repetición o la imitación, lo que abrió paso a nuevas corrientes sobre la ASL a finales de los años 50. Autores como Schumann (1976) parten de las teorías conductistas y desarrollan teorías ambientalistas en las que se confiere más importancia a la experiencia, la educación y otros factores extralingüísticos que a los elementos innatos (*Hipótesis de la pidginización*, vid. § 1.3.2.1).

1.2.2. Teorías innatistas

Las teorías denominadas innatistas o nativistas son aquellas que parten de la hipótesis principal de que todos los seres humanos, por el hecho mismo de serlo, estamos biológicamente dotados de unas habilidades no aprendidas, por tanto, innatas, que nos predisponen para el lenguaje.

Frente al conductismo, las teorías innatistas entienden la adquisición como resultado de una capacidad biológica connatural para el aprendizaje. Según Chomsky (1964, 1965), máximo representante de este planteamiento, el lenguaje no se aprende por imitación o repetición, sino que el niño nace genéticamente dispuesto para la adquisición de lenguas. En palabras de Baralo (1999: 18):

Lo que parece existir es una capacidad generativa que lleva a la posibilidad de construir mensajes diferentes, de una gran variedad no finita, a partir de unos elementos mínimos, fonológicos, morfológicos, léxicos y unas reglas para combinarlos. La adquisición es un proceso de “construcción creativa de la lengua”.

La estructura innata del lenguaje se concibe como una capacidad específica de la especie y no depende de la inteligencia individual, pues las gramáticas construidas por los hablantes de

una lengua difieren poco entre sí. Es en este sentido en el que Chomsky (1964, 1965) considera la facultad del lenguaje como una facultad cognitiva innata y autónoma: el lenguaje es un sistema de conocimiento peculiar genéticamente especificado. El ser humano no aprende el lenguaje por imitación porque al nacer tenga *tabula rasa*, sino porque tiene unos sistemas especificados, unos módulos mentales predispuestos para determinadas funciones y partes del cerebro que se orientan a ellas. Esta propiedad se conoce como la modularidad de la mente; esto es, existe un módulo cerebral autónomo dedicado específicamente a procesar toda la información lingüística a nuestro alcance (*input*), al igual que sucede con el resto de módulos.

Las ideas innatas que poseemos sobre el lenguaje se localizan, según Chomsky (1965), en lo que el propio lingüista denomina Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL), que es el encargado de analizar el *input* lingüístico y extraer y descifrar sus reglas. Se trata de un procesador lingüístico innato en el que está grabada una Gramática Universal (en adelante, GU), “una dotación biológica especificada para el lenguaje” (Baralo, 1999: 18), que contiene los principios universales que rigen todas las lenguas, y está constituida por un número finito de elementos distintivos que nos capacitan para elaborar un número infinito de oraciones. Chomsky, en su modelo de Principios y Parámetros (1986), explica que la GU comprende propiedades comunes y principios comunes a todas las lenguas y afirma que las posibles variaciones específicas para cada lengua se activan dependiendo del entorno en que crece el niño (parámetros). Este módulo mental permitiría al niño distinguir, de todo el *input* que recibe, los datos que son relevantes para construir el conocimiento de su lengua materna (Baralo, 1999: 18).

La hipótesis nativista de Chomsky (1986) considera que no son determinantes los factores contextuales o ambientales para la adquisición, pues considera que todos los niños desarrollan un lenguaje semejante, aprenden bastante bien y, además, en un periodo de tiempo muy breve, cualquiera que sea su lengua, lo cual reafirma el postulado de la existencia de la GU como estructura interna innata que capacita a cualquier niño para procesar su lengua materna. En este sentido, todos los niños van a desarrollar su lengua porque están *preprogramados* o *prediseñados* para ello, sin importar cuál sea su L1, lo que es posible porque al nacer posee ya la facultad del lenguaje. En función de la variabilidad de los datos que la GU toma del entorno (*input*) en cada caso, se crea la gramática mental específica de su lengua materna.

Como vemos, Chomsky aboga por la existencia del lenguaje anterior al pensamiento, contraponiéndose a lo que afirman autores como Piaget (1969, 1971); el lenguaje surge, desde la perspectiva de las teorías innatistas, cuando el DAL se acciona durante el periodo crítico del

niño (hasta los cuatro años) gracias al contacto con la lengua materna, lo que permite al niño ir poco a poco construyendo la gramática de su L1. Según Chomsky (1986), debemos a ese estado inicial una gran parte de los conocimientos que tenemos al final y no al efecto del *input* lingüístico al que estamos directamente expuestos, puesto que ya está especificado innatamente y el niño solo debe escoger de entre el inventario universal de elementos posibles de la GU.

Según la premisa principal de Chomsky, los aspectos fundamentales del lenguaje son universales, puesto que todos estamos dotados de esta capacidad. Así pues, parece que una parte de nuestro conocimiento lingüístico es innata y otra parte es aprendida. En consecuencia, si consideramos equiparables los procesos de adquisición de lenguas (L1 y L2), en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas no podríamos negar la importancia del factor ambiental y del genético.

Para algunos autores, en cambio, el acceso a la GU estaría atrofiado en los adultos y el aprendizaje de una L2 estaría más ligado a cuestiones como la experiencia lingüística anterior, un DAL de segundo nivel y un sistema general de resolución de problemas (Muñoz-Liceras, 1996: 33).

Para White (1996: 115), la gramática que desarrollan los aprendices de una L2 (interlengua) es distinta de la gramática de los hablantes nativos, pero también estaría constreñida por la GU, debido a la interacción de la gramática de la L1 con la GU y con las propiedades del *input* de la L2.

Por otro lado, Mitchell y Myles (1998: 61) tratan la relevancia de la GU en el aprendizaje de las segundas lenguas por parte de adultos. Estas lingüistas consideran que existirían ciertas complicaciones para afirmar ese acceso a la GU, como la madurez cognitiva de los aprendices, el conocimiento previo al menos de otra lengua y la motivación hacia el aprendizaje. Esto implicaría varias hipótesis respecto al acceso a los principios de la GU (*ibid.*: 62): 1) la no existencia de ese acceso, por lo que la GU no estaría implicada en la adquisición de L2; 2) el acceso completo a la GU, considerando que tanto la adquisición de la lengua materna como de las segundas lenguas se desarrollan mediante un proceso similar; 3) el acceso indirecto a las opciones paramétricas de la GU, a la cual se accedería por mediación de la L1; y 4) el acceso parcial a dichos parámetros que habría que refijar. Analizaremos más adelante estas hipótesis en el apartado § 2.2.2.

En relación con nuestra investigación, vamos a observar qué rasgos semánticos del

artículo (definitud, especificidad, etc.), que serían universales a todas las lenguas, resultan o no accesibles como parámetro para los hablantes nativos de estas lenguas que aprenden español L3 y cuáles estarían parametrizados en chino y vietnamita²⁴ (o cuáles se refijan en nivel inicial entre los aprendices nativos de ambas lenguas) y si la distancia lingüística y la falta de elementos morfológicos como el artículo en la L1 afectan o no al proceso de adquisición del español.

Respecto a la adquisición de la categoría funcional²⁵ del artículo, X. Lu (2015: 194) explica que “hay lingüistas que han demostrado que las categorías funcionales no se transfieren al estado inicial de la L2. Por ejemplo, Bhatt y Hancin-Bhat (2002) descubren que en el comienzo de la L2 no existe la categoría funcional”. Esto es lo que sostiene la *Minimal Trees Hypothesis* (Vainikka y Young-Scholten, 1996) y la *Valueless Features Hypothesis* (Eubank, 1996)²⁶, según las cuales estas categorías emergerían en estadios más avanzados de la ASL.

White (2000: 132) recoge las dos principales posturas de los estudios sobre la adquisición de las categorías funcionales:

- 1) El enfoque de la competencia total (*full competence approach*, Hyams, 1992; Poeppel y Wexler, 1993), que defiende que las categorías funcionales están presentes en el estado inicial del niño cuando aprende su L1 y que, por tanto, se podrían transferir a una L2. El problema, apunta White, es qué ocurre con si la L1 del aprendiente de una L2 no realiza en su lengua materna estas categorías funcionales.
- 2) El enfoque de la continuidad débil (*weak continuity approach*, Clahsen *et al.*, 1994), según el cual las categorías funcionales no estarían presentes desde el principio, sino que emergen a través del *input*: “Thus, languages (and language acquirers) draw from an inventory of possible functional categories and associated features, a particular grammar instantiates only a subset of the available possibilities” (White, 2000: 132).

Frente a estas hipótesis, la hipótesis de la fluctuación (Iain *et al.*, 2004) acepta la

²⁴ En el marco del Programa Minimalista de Chomsky (1993, 1995) se propone que las categorías funcionales (no léxicas) poseen dos tipos de rasgos gramaticales: interpretables y no interpretables. Los primeros están codificados en el lexicón.

²⁵ El artículo como categoría funcional pertenece a un inventario cerrado, puede ser fonológica o morfológicamente independiente de otro elemento y aporta únicamente contenido semántico de segundo orden, pero no de tipo descriptivo (Abney, 1987: 43-45).

²⁶ Sobre estas hipótesis, véase § 2.2.2.2.

adquisición de parámetros que no existen en la L1, como el parámetro de selección del artículo (*vid.* § 2.2.4), cuya fijación de los rasgos semánticos (definitud, especificidad, etc.) fluctuaría en cada forma del artículo.

1.2.3. Teorías interaccionistas

Las teorías interaccionistas insisten en la necesidad de la interacción social para la adquisición de una lengua, ya que entienden que una lengua no se puede adquirir por el mero hecho de disponer de una GU. Frente a las teorías innatistas, lo imprescindible para las interaccionistas en la adquisición de una lengua es que el niño reciba un *input* suficiente y adecuado para poder adquirir la gramática de la L1, sin lo cual no existiría tal adquisición, como ya establecía Vygotsky (1978, *apud* Baralo, 1999: 20):

El modelo interaccionista pone su foco de atención en el papel que juega, en el desarrollo del lenguaje, el contexto lingüístico en interacción con las capacidades innatas del niño. Reclama un papel primordial a las muestras de lengua que el niño recibe por su contacto con los adultos, muestras que considera modificadas y facilitadas.

Givón (1979, 1981, 1983, 1984), el autor más representativo de la teoría interaccionista más extendida, la Gramática Tipológico-Funcional, propone un análisis combinado de la sintaxis en estos términos, puesto que considera que la adquisición pasaría por un proceso que va de la pragmática a la sintaxis; de lo no planificado a lo planificado (Bes Izuel, 2006: 31).

Por su parte, Long (1983, 1985) enuncia la hipótesis de la interacción, según la que, cuantas más oportunidades de negociar significados tenga un aprendiente (interactuar, solucionar problemas comunicativos), más efectivo será el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 (Bes Izuel, 2006: 31).

Otros lingüistas como Ellis (1994, 2003; Shintani y Ellis, 2014) o Bialystok (1978²⁷, 1990, 2011) consideran relevante la perspectiva interaccionista en la ASL junto con la idea de la existencia de un conocimiento previo del aprendiente que le ayuda a inferir el significado de la información nueva (Bes Izuel, 2006: 32). Junto con estos autores, muchos otros (Solé Sabater, 1992; Van Dijk, 1997, 2002; Cañada y Esteve, 2001; Llinares García, 2001; Kurhila, 2006; o

²⁷ El modelo de ASL que plantea Bialystok (1978) se basa en tres componentes fundamentales: aducto (*input*), conocimiento (implícito y explícito) y educto (*output*), que se relacionan mediante procesos y estrategias: “para Bialystok la información que se almacena en el Conocimiento Lingüístico Explícito pasa al Conocimiento Lingüístico Implícito a través de la práctica” (Muñoz-Liceras, 1992: 178).

Jauregi, 2013, entre otros) apuestan por la importancia de la interacción social como método de aprendizaje de una lengua y abogan por el desarrollo e impulso de las destrezas activas en las aulas. De hecho, el aprendizaje de una L2 en contextos reales favorece la adquisición gracias al fomento de la interacción en la lengua meta y mediante un *input* significativo y de calidad. Ese uso comunicativo de la lengua es un enfoque primordial en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas en la actualidad a través de los métodos activos y comunicativos y el enfoque por tareas.

El interés de las teorías interaccionistas para nuestro estudio reside en que consideramos que el aprendizaje de una L2, al igual que el aprendizaje de la lengua materna, no podría realizarse sin la interacción social, que es la que va a proporcionar un *input* nativo o incluso un *input* modificado por el profesor de español, que es necesario, como establecían las teorías conductistas, para lograr una competencia lingüística plena.

1.3. Factores condicionantes del aprendizaje

Como se deduce de nuestra reflexión anterior sobre las distintas teorías que se han desarrollado sobre ASL, no se debería limitar el proceso de adquisición o aprendizaje de sistemas lingüísticos a la existencia de una predisposición innata o a la interacción exclusivamente. En el transcurso de ese proceso entran en juego diversos factores internos y externos (Gass y Selinker, 1994; Dörnyei, 2007; Dörnyei y Ryan, 2015; Oxford, 2017) que no son menos importantes que los anteriores y que afectan al desarrollo de la interlengua de los aprendices de una L2. Estos factores, para Dörnyei y Ryan (2015), formarían la “identidad narrativa” (“narrative identity”) del aprendiente de una L2.

Numerosos estudios han demostrado la relevancia de los factores sociolingüísticos y extralingüísticos en la ASL. Entre ellos, la variable de la lengua materna del aprendiente es una de las que más se ha analizado como factor de variación en la interlengua de los hablantes (Dulay y Burt, 1974; Ellis, 1985; Gass y Selinker, 1994; Muñoz-Liceras, 1986, 2003, 2005; o Galindo, 2012, entre otros autores). Además de este factor, los de carácter individual o interno (edad, sexo, nivel socioeconómico, etc.), propios de los estudios variacionistas de la sociolingüística, se han analizado en relación con el error en algunos trabajos como los de Baralo (1996a, 1999), Fernández (2004), Gardner (2006), Muñoz Torres (2010a [2009], 2010b) o Dörnyei y Ryan (2015), si bien no abundan los trabajos empíricos que incluyen un conjunto amplio de variables. Del mismo modo, algunas investigaciones han estudiado el papel de los factores externos en el error (entre otros, Collentine y Freed, 2004; DeKeyser, 2007; o Juan-Garau y Pérez, 2007), aunque no

son muy numerosas y no abarcan estudios de multivariables (múltiples variables).

La importancia de los factores internos y externos en la adquisición de una tercera lengua, nuestro objeto de análisis, reside, no solo la relevancia de todos los factores mencionados, sino que incorpora a estos la variable del conocimiento de segundas lenguas, como subrayan los trabajos de Leung (2003, 2005, 2009), De Angelis (2007) o Fessi (2014).

En el caso de los participantes de nuestra investigación, la L2 es el inglés, una lengua tipológicamente más afín al español que el mandarín o el vietnamita, y que posee un sistema de artículos bastante parecido. Asimismo, otras variables como la L1 del informante o el contexto de aprendizaje del español van a ser los factores a los que prestaremos especial atención junto con el resto de variables individuales.

Nuestro análisis trata de extraer conclusiones sobre el papel de estos factores extralingüísticos en el índice de errores mediante procedimientos de inferencia estadística para definir si las diferencias individuales en estas variables explican una variación en el error en la población estudiada y con qué grado de incidencia en cada contexto o tipo de error de selección del artículo.

A continuación, se describen estos condicionantes internos y externos, junto con el bagaje lingüístico del aprendiz, que participan en la adquisición y el desarrollo de la interlengua en la adquisición de terceras lenguas.

1.3.1. Factores internos

Los factores internos que condicionan el aprendizaje de una L2 hacen referencia a todo el conjunto de circunstancias individuales particulares que rodean a cada estudiante de una lengua. Algunas de estas características internas que vamos a destacar en este apartado son: la edad, la motivación, la aptitud y las estrategias de aprendizaje, la actitud, personalidad y los factores emotivo-afectivos. Todos estos factores formarían parte de las diferencias individuales, entendidas como “dimensions of enduring personal characteristics that are assumed to apply to everybody and on which people differ by degree” (Dörnyei y Ryan, 2015: 3).

Skehan (1989: 276) ideó un paradigma que engloba estas diferencias individuales e intenta ofrecer un panorama de los criterios de variabilidad en el aprendizaje de una lengua en función de estos factores y distingue cuatro áreas fundamentales de variación: la aptitud hacia

el lenguaje, la motivación, las estrategias del aprendiz y los estilos del aprendiz, aunque considera que hay que entender dichas áreas como parte de un modelo más amplio que el autor recoge en esta figura (*ibid.*):

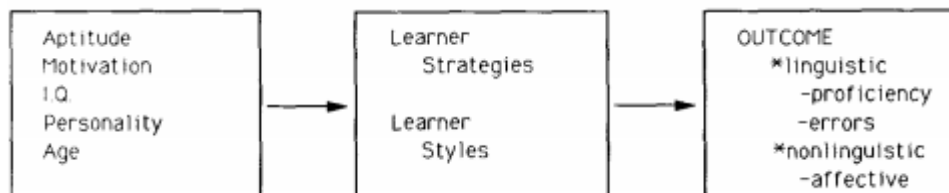


Fig. 1 Influencias en el aprendizaje de lenguas (Fuente: Skehan, 1989: 277).

Estos factores que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas expuestos por Skehan se tuvieron en cuenta para analizar las causas del error en esta investigación por su manifiesta relevancia en el proceso de adquisición de lenguas, como veremos seguidamente. De hecho, forman parte de los ítems presentados en una encuesta de carácter sociolingüístico que respondieron los miembros de la muestra (*vid.* § 8.2 y Anexo II), lo que nos permitirá, junto con los datos lingüísticos, extraer conclusiones acerca de la mayor o menor trascendencia de estos factores extralingüísticos en el aprendizaje de lenguas.

1.3.1.1. Edad

El factor de la edad del aprendiz de una L2 ha generado mucha polémica entre los lingüistas. En relación con esto, se han aportado distintos tipos de explicaciones de carácter psicológico, cognitivo o neurológico que no han conseguido generar una hipótesis unánime sobre su influencia. De hecho, algunos autores creen que se aprende más rápido una L2 en la infancia (Lenneberg, 1967; Ellis, 1985; o Martín Martín, 2004; entre otros), sobre todo en determinadas áreas de la lengua.

Lenneberg (*ibid.*: 179) aportó a este debate la hipótesis del periodo crítico, que afirma que después de la pubertad no somos capaces de aprender una lengua como lo hacen los niños debido a la pérdida de plasticidad en nuestro cerebro. Esta hipótesis llevó a psicolingüistas como Johnson y Newport (1989) a postular la hipótesis de un supuesto periodo crítico que afectaría al proceso de aprendizaje de una segunda lengua, como afirmaba Lenneberg, que ocurre en la adquisición de la lengua materna.

Por su parte, Long (1990: 251) postula lo siguiente acerca de la edad en el proceso de

ASL:

1. Both the initial rate of acquisition and the ultimate level of attainment depend in part on the age at which learning begins.
2. There are sensitive periods governing language development, first or second, during which the acquisition of different linguistic abilities is successful and after which it is irregular and incomplete.
3. The age-related loss in ability is cumulative [...], affecting first one linguistic domain and then another, and is not limited to phonology.
4. The deterioration in some individuals begins as early as age 6 –not at puberty as is often said.

Las premisas de Long habría que tenerlas en cuenta junto con las variables de cultura, sociedad y lenguaje en el que se produce esa adquisición de una segunda lengua, ya que no se puede generalizar en estos términos.

Otros autores como Gass y Selinker (1994: 224) apuntan que la evidencia científica acerca de la incidencia de la edad en la ASL indica que los niños adquieren un uso lingüístico similar al de un nativo en una L2 de forma más frecuente que un adulto, especialmente en cuanto a la fonología, aunque los adultos, por otro lado, aprenden ciertas cuestiones morfológicas y sintácticas con mayor rapidez.

Por el contrario, autores como Snow (1983), Ellis (1985) o Flege (1987), entre otros, corroboran a partir de sus investigaciones que el proceso de aprendizaje de una L2 es similar en ambos casos, en el de los niños y en el de los adultos. Según Baralo (1999: 24), aunque es cierto que de manera general los adultos alcanzan un nivel de competencia lingüística menor al de los niños al aprender una segunda lengua, hay algunos que consiguen un dominio excelente de la misma y no existe constancia de que en las mismas condiciones y contexto haya diferencias en el proceso de aprendizaje de niños y adultos: “tenemos suficientes datos para aceptar que los adultos consiguen adquirir una L2 con éxito desde un punto de vista comunicativo”, afirma Baralo (1999: 25), y añade: “no deberíamos rechazar la hipótesis de que la Gramática Universal, en el sentido chomskiano, de alguna manera sigue disponible para constreñir y guiar ese proceso” (*ibid.*).

En la misma línea, Cook y Singleton (2014: 20) concluyen que la edad no es un factor determinante y que el proceso de adquisición depende de otros factores, de manera que puede haber niños que no alcancen un dominio brillante de la L2 y adultos que logren un dominio casi nativo de la L2.

En el caso de nuestra investigación, los miembros de la muestra son en su totalidad adultos entre 18 y 25 años, por lo que, al tratarse de un grupo bastante homogéneo en cuanto a este factor, la edad no será un rasgo diferenciador en la adquisición.

1.3.1.2. Motivación

La motivación específica para el aprendizaje de una lengua se concibe, desde una perspectiva psicosocial, a partir de los modelos de autores como Gardner (1985, 1993, 2006), quien considera que el grado de motivación viene determinado por tres factores: el deseo de aprender a utilizar la lengua, las actitudes hacia ese aprendizaje y el esfuerzo que está dispuesto el estudiante a realizar para ello. A partir de los estudios de Gardner, se desarrolla la denominada *teoría de las orientaciones*, que diferencia las razones que impulsan al aprendiente a implicarse en el aprendizaje mediante actitudes que determinarán su motivación: la orientación instrumental (motivación extrínseca) y la orientación integrativa (motivación intrínseca) (Lorenzo-Bergillos, 2004: 307).

Fundamentalmente, en el caso de los participantes en nuestro estudio se trataría de una motivación instrumental, según la cual el aprendiente estaría motivado para aprender debido a propósitos como el desarrollo profesional, la mejora del estatus social o por fines educativos (Larsen-Freeman y Long, 1991: 173). No obstante, los alumnos que se encuentran en inmersión podrían presentar una motivación intrínseca más clara.

Varios estudios respaldan la teoría de que la motivación instrumental mejora el rendimiento y el ritmo del proceso de aprendizaje de una L2 en los aprendices, como confirman los estudios de Gardner y Lambert (1972), Izzo (1981), Burstall (1975) o Skehan (1989). Este último concluye que la motivación es el segundo indicador de éxito con mayor incidencia en la ASL. El interés reside en averiguar cuál es la naturaleza de esa motivación para poder desarrollarla con los aprendientes y así impulsar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Baralo (1999: 31) vincula la motivación en la ASL con la distancia social y las necesidades de los aprendientes respecto a esa L2:

En el aprendizaje de una LE, la motivación y el interés están estrechamente relacionados con la percepción de la distancia social y psicológica del aprendiente de una LE, con respecto a los otros miembros nativos de esa comunidad idiomática, y a sus necesidades, objetivas y subjetivas, de integración en la sociedad de la lengua meta.

Desde otra perspectiva, Dörnyei (1994, 2001a, 2001b) y Dörnyei y Ushioda (2009: 29) establecen tres niveles en el desarrollo motivacional: el “yo ideal” en el nivel lingüístico (distinción integradora o instrumental en el objeto de aprendizaje), el “yo necesario” en el nivel del aprendiz (autoconfianza, percepción de su uso) y la situación de aprendizaje (materiales didácticos, metodología, motivación del profesor). Así pues, según este autor, la motivación estaría ligada a otros factores internos y externos del aprendizaje. En este sentido, habría que tener en cuenta, asimismo, que el grado de motivación también depende de la labor pedagógica llevada a cabo por los docentes en función del grado de autonomía que den a los alumnos, la promoción del uso de la lengua meta en el aula o la creación de actividades dinámicas y comunicativas, entre otras cuestiones.

Más recientemente, Dörnyei y Ryan (2015: 90) tratan la motivación como uno de los factores más importantes en la adquisición y uno de los que más se han analizado en la ASL en los últimos años y que, opinan, se va a seguir desarrollando en el futuro (*ibid.*: 104), ya que es lo que proporciona el impulso principal para aprender una lengua, aunque aclaran que la motivación es un factor variable a lo largo de este proceso²⁸.

La motivación, en definitiva, va ligada a la actitud del aprendiente: la imagen que una persona tenga de la lengua y la cultura que está aprendiendo puede afectar también a su motivación y al éxito en su proceso de aprendizaje. Pero no solo está ligada al aprendiente, sino también se ve afectada por el entorno de enseñanza y los métodos y estrategias motivacionales desarrollados por el docente²⁹.

1.3.1.3. Aptitudes personales y estrategias de aprendizaje

Otro factor interno que afecta a la ASL es la aptitud del aprendiente. Según Carroll (1981: 84):

Aptitude as a concept corresponds to the notion that in approaching a particular

²⁸ Habría que diferenciar entre la motivación a largo y a corto plazo, así como tener en cuenta que el grado de motivación en el estudiante varía diacrónicamente y experimenta cambios en función de las expectativas del aprendiz sobre su proceso de aprendizaje de la L2; esto es, la motivación potencial en la ASL depende en parte de la opinión subjetiva del aprendiz sobre la probabilidad de alcanzar ciertas metas en su actuación lingüística en esa lengua (Gass y Selinker, 1994: 256).

²⁹ Véase Lorenzo Bergillos (2004) sobre la motivación en los modelos sociales de competencia y las estrategias motivacionales en el aula.

learning task or program, the individual may be thought of as possessing some current state of capability of learning that task –if the individual is motivated, and has the opportunity of doing so. That capability is presumed to depend on some combination of more or less enduring characteristics of the individual.

Algunos factores relacionados con la aptitud como la memoria o la inteligencia pueden entrañar diferencias individuales entre los estudiantes en el aprendizaje de una L2. Estas diferencias se van a manifestar no solo en relación con su cociente intelectual, sino con los conocimientos previos del alumno sobre la lengua meta y sobre su lengua materna, ya que algunos conceptos lingüísticos (metalenguaje, relaciones sintácticas, elementos inexistentes en su propia L1, etc.) pueden generar dificultades de comprensión para el alumno que conviene tener en cuenta. Dichas variables individuales, aunque afectan a todos los procesos cognitivos, tienen una alta incidencia en la adquisición de una lengua.

Los factores inherentes a la aptitud son muy complejos de analizar en un estudio de carácter meramente lingüístico, aunque los resultados de investigaciones como las de Henning (1983), Skehan (1998), Hwu y Sun (2012) o Robinson (2012) resaltan su importancia en el área de la ASL. Durante mucho tiempo ha sido una cuestión ignorada en las investigaciones de este ámbito, que se centraban en el éxito o fracaso ante la producción lingüística en una lengua extranjera. Sin embargo, cuando se ha incluido como parte del análisis del proceso de adquisición de una L2, ha resultado ser un factor crucial (Gass y Selinker, 1994: 247).

Algunas habilidades como la memoria, las habilidades fonéticas, de inferencia de reglas gramaticales a partir de muestras de la lengua, o la capacidad de discernir el comportamiento sintáctico o funcional de una unidad en una oración, aun sin saber explicarlo en términos lingüísticos, forman parte de las aptitudes del aprendiente de una L2 (Skehan, 1989: 26). Otros estudios tratan de confirmar la correlación entre la aptitud y otros factores como la clase social y la educación en el ámbito familiar, puesto que podrían afectar al léxico disponible y el conocimiento lingüístico en la lengua materna y dicho conocimiento serviría en el aprendizaje de la L2 (Gass y Selinker, 1994: 249).

Robinson (2012: 57) define la aptitud lingüística como “the ability to successfully adapt to and profit from instructed, or naturalistic exposure to the L2”, lo que resulta más fácil cuando se trata de un hablante competente en todas las destrezas lingüísticas en su lengua materna y/o en otras lenguas extranjeras, pues contará con más recursos y habilidades que poner en práctica en la ASL.

Por otro lado, como hemos mencionado anteriormente, otros autores como Dörnyei y Ryan (2015: 42) vinculan la aptitud con la edad, ya que algunas facultades asociadas a la aptitud, como la memoria, según estos autores, varían en función de la edad de los aprendientes.

En otro orden de cosas, la aptitud está ligada también a las estrategias de aprendizaje que Fernández (2004: 412) define³⁰ como “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación”. Estas estrategias formarían parte de la competencia estratégica, que implica una capacidad general de saber aprender y de activar todos los recursos disponibles para expresarse y comunicarse, es decir, “la capacidad de movilizar los recursos necesarios para un aprendizaje y una comunicación eficaces” (*ibid.*: 415), que formaría parte de la competencia comunicativa, en un sentido amplio.

Estas estrategias de aprendizaje han sido clasificadas por varios autores. O'Malley y Chamot (1990, *apud* Muñoz-Basols *et al.*, 2017: 449-450) establecieron una taxonomía de dichas estrategias que clasifican en cognitivas, metacognitivas y sociales. Las primeras son aquellas que ayudan a secuenciar el proceso de aprendizaje; las segundas son las que ayudan a regularlo, controlarlo y evaluar el *input*; y las últimas consisten en la cooperación o petición de ayuda (*ibid.*). Por su parte, Oxford (1990, 2011) expone una completa visión de las estrategias directas (memorísticas, cognitivas, compensatorias) e indirectas (afectivas, sociales y metacognitivas) en el aprendizaje de segundas lenguas. Oxford (2017: 14 y ss.) establece una relación de definiciones de *estrategias de aprendizaje* y añade algunos rasgos prototípicos de estas, como que se enseñan, son flexibles, ayudan a mejorar la competencia comunicativa, contribuyen a mejorar la labor docente, no siempre son observables e involucran otros factores emocionales y cognitivos del aprendiente.

Dörnyei y Ryan (2015: 138) consideran que no se ha explotado suficientemente en los trabajos sobre ASL la relevancia de los estilos y estrategias de aprendizaje del aprendiente y que, en un futuro, los investigadores “may benefit from exploring these style features, looking at how various aspects of language learner psychology, such as personality and cognitive abilities, work together to form learning preferences”.

³⁰ Basándose en Ellis (1985), Fernández (2004: 418 y ss.) describe estas estrategias y diferencia entre universales (menos conscientes), como la formación de hipótesis o la verificación de las mismas, y las estrategias del aprendiz (directas: memorísticas, cognitivas, o indirectas, afectivas, sociales).

Por último, conviene mencionar en relación con las aptitudes del aprendiente el concepto de las inteligencias múltiples (*multiple intelligences*), propuesto por Gardner (2006, 2011), que se aplica a cualquier aprendizaje. Las ocho inteligencias³¹ que propone se asocian a diversas destrezas que puede mostrar una persona para el aprendizaje y que resulta muy beneficioso para los docentes a la hora de seleccionar los métodos y recursos para trabajar en el aula. De este modo, se consigue que alumnos con distintas habilidades puedan tener la oportunidad de poner en valor aquellas en las que posee una mayor destreza. En el caso de la ASL, no solo se incluiría la inteligencia lingüística-verbal, sino que también podrían intervenir otras como la intrapersonal o la interpersonal y ser facilitadoras del aprendizaje.

1.3.1.4. Factores emotivo-afectivos

Los factores de carácter emotivo-afectivo como la personalidad o la actitud tienen también un papel destacado en la ASL. De hecho, estos factores estrictamente personales ocuparían un lugar intermedio entre la motivación y la aptitud, según Gass y Selinker (1994: 257). Dentro de este conjunto de rasgos que afectan a las emociones y sentimientos del aprendiente, vamos a centrar nuestra atención en la ansiedad que, en palabras de Arnold y Brown (1999: 8): “[anxiety] is quite possibly the affective factor that most persuasively obstructs the learning process” y sobre el que varios estudios (Muñoz Torres, 2010a [2009] y 2010b; o Falero, 2016, entre otros) han comprobado que tiene una mayor incidencia en el proceso de aprendizaje de ELE por parte de los estudiantes asiáticos.

Bailey (1983) estudió este factor en aprendientes adultos de una L2 y concluyó que el grado de ansiedad de los alumnos dependía de la situación personal en que se encontrara cada uno de ellos. El grado de ansiedad que presente un aprendiz de una lengua puede afectar a que esté más o menos receptivo y motivado a aprender. Gass y Selinker (1994: 258) apuntan que la ansiedad se podría clasificar en varios tipos, como la ansiedad ante el error, a suspender una prueba de nivel, o la ansiedad social, relacionada con la imagen que proyectamos de nosotros mismos hacia los demás. Además, la ansiedad social se suele relacionar con una actitud pasiva y defensiva especialmente ante la interacción oral (Gass y Selinker, 1994: 258), otro de los problemas destacados entre la población asiática en el aprendizaje de lenguas.

³¹ Las ocho inteligencias que propone Gardner (2006) son: lingüístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Existe abundante bibliografía³² en torno al factor de la ansiedad en los estudiantes asiáticos, ya que son manifiestas sus reticencias a la hora de interactuar en el aula de ELE. Esto se debe, entre otros factores, a las peculiaridades tanto de la epistemología china (confucianismo), en el caso de los sinohablantes, como al enfoque empleado en la ASL en el país asiático, de tipo tradicional y de corte estructural basado en la gramática y la traducción (MGT). Esta influencia cultural, junto con el factor emotivo y la ansiedad, específicamente, afectan de manera directa al proceso de aprendizaje de segundas lenguas de los estudiantes chinos. Falero (2016: 26) observa que: “los estudiantes del nivel A2.2 del Instituto Cervantes de Pekín sufren ansiedad ante la ejercitación de la expresión y comprensión oral” y concluye que: “se hace necesaria una acción por parte del profesor que solvante el problema detectado, intentando buscar una propuesta adaptada al entorno” (*ibid.*). Respecto a ello, Muñoz Torres (2010a [2009]: 25) evidencia que:

Ciertas actividades de aula, como hacer una presentación oral individual delante de la clase o trabajar con material audiovisual (televisión o películas) sin subtítulos suponen una importante carga de ansiedad para los alumnos y otras, como escribir una carta o postal o señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta a lo que se pregunta provocan, unos niveles de ansiedad muy reducidos en la mayoría de ellos.

Este hecho, unido a la falta de profesores nativos de español, genera inseguridad en los alumnos, que no están acostumbrados a realizar actividades dinámicas o de *role-play*, y que se sienten, sin duda, más cómodos con un aprendizaje pasivo. Estas mismas características se pueden asociar a los estudiantes de origen vietnamita.

El valor afectivo engloba componentes tanto positivos³³ como negativos, como la autoestima de los aprendientes, la inhibición o la propia gestión de la ansiedad (Arnold y Brown, 2000: 26-7):

El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. En algunos casos es posible que la

³² Algunas referencias recientes acerca del factor de la ansiedad en el aprendizaje de español de carácter general son la de Falagán (2016) y, específicamente sobre los aprendices chinos, las de Muñoz Torres (2009, 2010) o de Falero (2016).

³³ La investigación llevada a cabo por Dewaele y MacIntyre (2014) examina la relación entre la ansiedad y la diversión durante el aprendizaje de una L2. De hecho: “Interestingly, they found that a lack of anxiety does not necessarily imply high levels of enjoyment, nor do high levels of enjoyment equate to low anxiety; instead, adaptive learning behavior is likely to result from a productive interaction of these two emotions” (Dörnyei y Ryan, 2015: 179).

metodología utilizada pueda producir mayor ansiedad. Quizá con el método de gramática-traducción se reduce la posibilidad de ansiedad, ya que los alumnos invierten relativamente poco de sí mismos en las actividades requeridas. Sin embargo, con la aparición de métodos que se centran en la comunicación (...) crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro.

Algunos autores como Kharma (1981), Tarone y Parrish (1988), Byström (2007), Kim (2009) o Robinson (2011), entre otros, han estudiado el efecto del tipo de tarea y sus consecuencias en las emociones y en el proceso de adquisición de los aprendientes. Las tareas de interacción, entre unos aprendices cuyo sistema de aprendizaje de lenguas está fundamentalmente basado en el MGT, aumentan su ansiedad. De hecho, Liu y Zhao (2004, *apud* Sánchez Griñán, 2008: 293) concluyen que el 80% de los aprendices asiáticos no se sienten cómodos para participar activamente en la clase de lenguas.

En torno a este asunto, trabajos como el de Schiffrin (1994) ponen de relieve que los estudiantes asiáticos, entre ellos los chinos, cuentan con un periodo silencioso³⁴ más largo que otros aprendientes, lo que afecta, asimismo, al desarrollo del proceso de adquisición de segundas lenguas y debe tenerse en cuenta para orientar la actuación didáctica a través de un enfoque que combine el método comunicativo con un tipo de tareas que supongan una carga limitada de ansiedad al alumnado asiático. En este sentido, hay que tener en cuenta que la ansiedad estaría ligada de alguna manera a la motivación y a la personalidad del aprendiente, lo que puede afectar a que el nivel de adquisición de la L2 sea bajo: “One of the most consistent findings in the SLA literature is that higher levels of language anxiety are associated with lower levels of language achievement” (MacIntyre y Gregersen, 2012: 103).

Según Dörnyei y Ryan (2015: 176), la ansiedad se relaciona con otros factores como la personalidad del hablante, su competencia multilingüe, los posibles déficits cognitivos o la *variación idiodinámica*³⁵:

Anxiety can manifest itself in many forms of fear—a fear of speaking; a fear of

³⁴ La hipótesis del periodo silencioso fue propuesta por Terrell y Krashen (1983) y Krashen (1985) y hace referencia al periodo necesario para los aprendientes de una lengua para sentirse cómodos o preparados para producir mensajes en la lengua meta (*DTCELE*, s. v. *enfoque natural*). Autores como Liu (2002), Sánchez Griñán (2008), Ping (2010) o Bao (2019) han estudiado este fenómeno entre los estudiantes asiáticos.

³⁵ El concepto de variación idiodinámica (*idiodynamic variation*) surge a partir de investigaciones como la de Piniel y Csizér (2015) sobre la variación o fluctuación en la ansiedad en el habla.

misunderstanding others, and a fear of being misunderstood; a fear of being laughed at—and it can also induce other negative feelings, such as worry, embarrassment, and self-consciousness (*ibid.*: 177-178).

Asimismo, ligado a este concepto estaría también el de autoestima. Dörnyei y Ryan (2015: 184) consideran que no se ha tratado la autoestima y el autoconcepto en el ámbito de la adquisición de lenguas suficientemente, a excepción de algunos trabajos como el de Rubio (2007, 2014), que ahondan en este factor psicológico.

Generalmente, la ansiedad se produce ante el miedo a cometer errores, por lo que es necesario que los estudiantes dejen de vincular el error a algo negativo y comiencen a considerarlo una parte inherente al proceso de aprendizaje. Asimismo, la introversión o extroversión del alumno también afectan a la capacidad de desarrollo lingüístico: cuanto más se comunique un aprendiz de una L2 en la lengua meta, más oportunidades va a tener de reformular hipótesis sobre dicha lengua y, por tanto, de confirmarlas e ir avanzando en su competencia lingüística.

Las características de tipo afectivo están relacionadas, como vemos, con factores externos como el método de aprendizaje y que afectan directamente a la producción (*output*) del aprendiz. Debemos reflexionar, pues, sobre el mejor modo de adaptar el enfoque comunicativo-activo a las características de nuestros alumnos para que la recepción de la enseñanza sea exitosa.

A continuación, vamos a describir estos factores externos que condicionan el proceso de adquisición de lenguas.

1.3.2. Factores externos

Además de los factores internos, existen unos factores externos que condicionan el aprendizaje de lenguas. Estos son, fundamentalmente, el contexto, el *input* y la metodología, entendida como el conjunto de recursos para el aprendizaje, el enfoque didáctico y el estilo de enseñanza del docente.

1.3.2.1. El contexto de aprendizaje

El contexto es una circunstancia que rodea el aprendizaje que determina en muchas ocasiones cuál es la forma de aprender esa L2, la metodología y el tipo de recursos que se van a utilizar para ello, y la cantidad y calidad del *input* recibido por el aprendiente. Debemos tener

en cuenta, en este sentido, que la manera de aprender una lengua variará notablemente en función de si se trata de un aprendizaje en un contexto de inmersión total o parcial o si se trata de un aprendizaje en un contexto meramente formal dentro del país de origen del estudiante (sin inmersión). A este respecto, Baralo (1996b: 10-11) comenta que la adquisición de la L2 varía según la adaptación del aprendiz al entorno, esto es, su interacción con el medio y el *input* que recibe, y añade que (*ibid.*: 11):

La instrucción puede afectar al proceso, desencadenando un exceso de morfología gramatical, por un lado, o inhibiendo el uso de construcciones agramaticales, aunque con efectos comunicativos, que se encuentran en los “pidgins”, por otro.

Esos *pidgins*³⁶ que menciona la autora serían esas interlenguas que los aprendientes de una L2 van desarrollando como sistemas lingüísticos independientes y que forman parte del proceso de aprendizaje de la lengua, donde se mezclan inevitablemente, como ocurre con los *pidgins* en situaciones de contacto de lenguas, rasgos de una y otra lengua, de la L1 y la L2, creando un nuevo sistema que conforma la interlengua del aprendiz en cada momento.

Otros autores como Ellis (1985) o Larsen-Freeman y Long (1991) defienden la instrucción formal como un elemento relevante en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Ellis (1985: 150) compara los distintos contextos (formal y natural) como fuentes diferentes de *input* y de tipos de interacciones y lo representa de la siguiente manera:

³⁶ La hipótesis de la pidginización (Schumann, 1976) es una teoría ambientalista o contextualista. Estas teorías, cercanas a la Sociolingüística, destacan el papel de la experiencia social o externa frente a las cualidades innatas en la adquisición de segundas lenguas (Moreno Fernández, 1998: 289).

<i>Type of classroom setting</i>	<i>Principal characteristics</i>	<i>Comparison with natural setting</i>
1 The foreign language classroom	Focus likely to be on language form, rather than meaning. L2 unlikely to be used for classroom management or for genuine social purposes.	Potentially least like a natural setting—little negotiation of meaning.
2 The second language classroom (e.g. ESL)	Many interactions will still focus on form, rather than meaning. L2 functions as a medium of instruction as well as goal—hence will be used for wider range of discourse functions than in (1).	More like a natural setting—some chance for negotiation of meaning.
3 The subject classroom (i.e. learner is placed in a class with native-speaking children)	The focus will be on meaning, rather than form. Input unlikely to be adjusted, unless numbers of L2 learners high. IRF exchanges likely to predominate.	Will resemble 'exposure' in natural settings (i.e. input which has not been modified)—but very little negotiation of meaning.
4 The bilingual classroom (i.e. where L2 learners receive instruction through both L1 and L2)	Mixed focus—sometimes on form, sometimes on meaning. No need for learners to attend to L2 if the same content is taught in L1 and L2—hence no input. Adjusted input will occur if L2 used to teach different subject content.	Potentially strong resemblance to natural setting—if learners have to attend to L2. Negotiation of meaning likely.
5 The immersion classroom (i.e. where a class of L2 learners are taught through medium of L2)	Focus will be on meaning in L2 subject lessons. Input likely to be simplified. IRF exchanges may still predominate.	Strongest resemblance to natural settings. Plenty of opportunity for negotiation of meaning, particularly if teaching is learner-centred.

Fig. 2 Comparación de las características de los distintos tipos de contextos de aprendizaje (Fuente: Ellis, 1985: 151).

Las investigaciones de Larsen-Freeman y Long (1991) concluyen que los contextos institucionales parecen acelerar el proceso de adquisición y dan acceso a un estadio superior de dominio de la lengua. Esto sucedería porque el contacto con la L2 en estos contextos de

instrucción formal enfrenta al aprendiz a un *input* comprensible (“i+1”)³⁷ a través de actividades que fomentan la retroalimentación y autoevaluación del aprendizaje (Baralo, 1996: 17).

El contexto de inmersión proporciona al aprendiz mucha información referencial, tanto por el contacto constante en situaciones cotidianas con muestras reales del lenguaje procedentes de hablantes nativos, como por el conocimiento enciclopédico y el saber cultural que se adquiere conjuntamente con la lengua cuando su aprendizaje se produce en un país nativo. Todo ello, a diferencia de lo que supone estudiar una lengua únicamente durante unas horas a la semana y tener menor contacto con la lengua y las cuestiones pragmáticas-culturales que la rodean, permite en la mayoría de ocasiones avanzar más rápidamente en el proceso de aprendizaje, debido a que la refutación de hipótesis se realiza de forma constante durante la inmersión y el proceso de ensayo-error-aprendizaje favorece que se avance en la competencia lingüística en la L2.

En cuanto a la instrucción formal en un contexto de inmersión, Baker (1993: 75) considera que los alumnos adultos aprenden más rápido que los jóvenes, aunque añade que unas pocas horas de estudio semanal en el aula en contexto de no inmersión no serían suficientes para alcanzar un nivel suficiente en la L2 aun con una metodología adecuada. Esto corroboraría que el contexto en el que se produce el aprendizaje de una L2 afecta directamente a los resultados y al ritmo de ese proceso y que, por tanto, existen diferencias entre los estudiantes en contexto de inmersión y de no inmersión en el proceso de adquisición de la lengua. A este respecto, Juan-Garau (2008: n. p.) afirma que:

La estancia en el país de la lengua meta proporciona un contexto de adquisición natural que favorece la interacción en la lengua extranjera, a menudo con hablantes nativos, en situaciones de uso real así como en su entorno cultural. Se trata, por tanto, de un contexto de inmersión que facilita no sólo un elevado grado de contacto con la lengua meta sino además *input* de calidad y con la intensidad necesaria para que la adquisición implícita e incidental de lengua tenga lugar.

Por todo esto, podemos deducir que la ASL en contextos naturales de este tipo permite a los aprendices practicar sus destrezas, automatizar el conocimiento y contextualizar los aprendizajes para que resulten significativos (Anderson, 1993). En cambio, el contexto de instrucción formal en contextos de no inmersión “proporciona *input* en pequeñas cantidades,

³⁷ La hipótesis del *input* comprensible fue formulada por Krashen (1985) como parte de su teoría de adquisición de segundas lenguas.

escasa producción oral auténtica, y suele centrarse más en la forma gramatical y, por tanto, en el aprendizaje explícito e intencional, que en el significado” (DeKeyser, 1991, *apud* Juan-Garau, 2008: en línea).

El contexto de aprendizaje, formal o informal (Siegel, 2003: 187; Magnan y Lafford, 2012; Wright, 2018) junto con los parámetros sociolingüísticos del aprendiente (Mackey y Gass, 2012; Holmes y Wilson, 2017) y la relación entre la L1 y la L2 (Gass y Selinker, 1992; Ellis, 2006; Iain y Zubizarreta, 2010; Juan-Garau, 2014) tienen efectos en la ASL. De hecho, en algunos casos, la interferencia de la L1 y el uso del AC en la enseñanza de una L2 tiene mayor relevancia que en otros: “Different sociolinguistic settings, educational contexts and relationships between the L1 and L2 may have an effect on SLA” (Siegel, 2003: 210). Aun así, Siegel (*ibid.*) apunta que no existen datos sobre cómo afectan estos factores al aprendizaje de la L2 en niveles iniciales, lo cual es una de las cuestiones que se estudian a través de nuestra investigación.

Estos factores contextuales, el fenómeno de la interferencia y las características sociolingüísticas han sido analizados en el proceso de enseñanza de segundas lenguas en el territorio asiático por autores como Sánchez Griñán (2008), Cortés (2009), Pérez Villafañe (2009), T. Yang (2013), Barbado y Guerra (2014), Puig Ferré (2016) o Ke (2017), entre otros, quienes coinciden en considerar la necesidad imperante de conocer al alumnado y sus objetivos de aprendizaje para seleccionar la metodología más adecuada al contexto de aprendizaje y las necesidades concretas de los alumnos.

En relación con la distancia interlingüística, como sería el caso del español y el mandarín o el vietnamita, Jarvis y Pavlenko (2008) concluyen que “cuando el aprendizaje tiene lugar en un contexto diferente al lugar donde se habla el idioma, la brecha entre la producción y la comprensión es mayor en el caso de los alumnos cuya lengua está estrechamente relacionada con el idioma que se está adquiriendo”, lo cual se debería a la limitación del *input* al que están expuestos en un contexto formal de no inmersión (Encinas, 2020: 374).

Puig Ferré (2016: 214) destaca la importancia del choque cultural que se produce entre la cultura china y la cultura hispánica y las dificultades de interacción social que tienen lugar entre los sinohablantes en contexto de inmersión en español, junto con la importancia de conocer las particularidades de la cultura asiática para atender las necesidades de estos aprendientes. De hecho, los resultados de su investigación apuntan que, en el caso de los sinohablantes, el aprendizaje de la lengua en contexto de inmersión no genera una mejora en los resultados de fluidez oral de estos aprendientes.

El trabajo de Ke (2017) analiza las diferencias entre los sinohablantes que aprenden español en contexto de inmersión y de no inmersión y ofrece algunas pistas sobre la incidencia de este factor en el proceso de adquisición de la lengua que constituye una de las principales variables en nuestro análisis (*vid.* § 6.2). La autora realiza un experimento sobre la adquisición del español entre aprendientes chinos en contexto de inmersión y en contexto de no inmersión y concluye, concretamente respecto al uso del artículo (Ke, 2017: 102):

En cuanto a errores que respecta a la sección del artículo en el cuestionario con ejercicios de juicio gramatical, los dos grupos [con inmersión y sin inmersión] han demostrado un dominio en la alternancia de artículo indefinido y definido, es decir, no confunden la selección entre el artículo definido e indefinido. No obstante, el grupo de inmersión tiene problemas tanto con la omisión del artículo y la adición, mientras que el problema del grupo de no inmersión se concentra en la adición del artículo.

Ke (*ibid.*) observa que el contexto de aprendizaje no resulta diferenciador de los resultados en el uso del artículo puesto que este factor no afecta a la tipología de los errores cometidos en ambos grupos: los errores por omisión o adición del artículo son los más frecuentes en las dos poblaciones.

A través de nuestra investigación se comprobará si la exposición constante al *input* nativo que tiene lugar en los contextos de inmersión lingüística de la lengua meta favorece y acelera el proceso de adquisición de la L2 en comparación con la instrucción convencional en contextos de no inmersión.

1.3.2.2. El *input* recibido

Otro factor que afecta a la ASL es el caudal lingüístico en la L2 que recibe el aprendiente. La calidad del *input* y la cantidad del mismo facilitan la adquisición de estructuras sintácticas y de expresiones de carácter léxico más rápidamente, por lo que, al encontrarse en contexto de inmersión y en constante contacto con *input* nativo en distintas circunstancias comunicativas, se produce un aprendizaje más rápido, inconsciente e implícito de la lengua.

La población que estudiamos en este trabajo abarca ambos contextos de aprendizaje. La mayor parte de los informantes se sitúa en un contexto de inmersión total, además de contar con instrucción formal en ELE en la Universidad de Zaragoza, por lo que de manera constante recibe un *input* procedente de hablantes nativos y obtiene la corrección del *output* por parte de docentes durante las clases de español. Asimismo, utilizan la lengua meta en situaciones

cotidianas para interaccionar socialmente y adquieren, al mismo tiempo que la competencia lingüística, la competencia cultural-pragmática inherente a nuestra lengua. Por otro lado, una parte de nuestros informantes se sitúa en un contexto sin inmersión en su país de origen, por lo que no cuentan con ese contacto lingüístico permanente, lo que podrá generar diferencias en el proceso de aprendizaje de la lengua respecto al otro grupo.

Krashen (1981: 1) considera que la interacción natural en la lengua meta debe proporcionarse en todos los casos en el aula de ELE, favoreciendo la comunicación efectiva por encima de la corrección:

Acquisition requires meaningful interaction in the target language -natural communication- in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding (*ibid.*).

Asimismo, hemos de tener en cuenta que, como docentes, debemos presentar a nuestros alumnos un caudal lingüístico comprensible pero que suponga al mismo tiempo un paso más avanzado al estadio en el que se encuentra la interlengua del estudiante, lo que se representa mediante la fórmula del “i+1” (*input*+1). Krashen (1985) es el autor de esta hipótesis del *input* comprensible, según la cual el estudiante de una L2 solo puede aprenderla:

(...) cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. El aducto es comprensible gracias a la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo (*DTCELE, s. v. hipótesis del input comprensible*).

Muñoz-Basols *et al.* (2017: 443) comentan que las investigaciones llevadas a cabo sobre la relevancia del *input* en el proceso de aprendizaje, como apunta la hipótesis de la Producción de Swain (1993), resultan insuficientes para dar una explicación a este proceso y es necesario tener en cuenta también el *output* o producción del alumno (Muñoz-Basols *et al.*, 2017: 443):

Los beneficios [del aprendizaje] serán incluso mayores si en clase se le da al alumno la oportunidad de expresarse con producción modificada, es decir, con la producción que construye el estudiante cuando ha recibido retroalimentación o *feedback* y compara la forma correcta de la estructura con su error. Al hacer esta comparación, el alumno se ve obligado a prestar atención a la forma, la rectifica, y entonces reestructura su interlengua.

En otras palabras, no solo es importante el *input* que recibe un alumno sino el *output*,

que es una parte más de ese caudal lingüístico que el aprendiz procesa lingüísticamente, y este *output* es útil en tanto en cuanto es supervisado y corregido por el docente, evitando así la fosilización de los errores. Esta retroalimentación, tanto implícita como explícita, constituye una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3.2.3. Metodología y recursos

La metodología utilizada en las clases y las características del *input* recibido por los alumnos están directamente relacionadas con el papel del profesor de ELE. Por ejemplo, promover el uso del español como lengua vehicular en la comunicación profesor-alumno depende en gran medida del docente, del mismo modo que la selección de materiales didácticos y recursos que favorezcan un uso comunicativo real.

En las últimas décadas, el auge del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas ha promovido el diseño de manuales basados en estos métodos, como demuestran las nuevas ediciones de *Gente* (Martín Peris *et al.*, 2004), *El ventilador*, (Chamorro *et al.*, 2006), *Abanico* (Chamorro *et al.*, 2010), *Nuevo Prisma* (Equipo Nuevo Prisma, 2013, 2014) o *Aula internacional* (Corpas *et al.*, 2014).

No obstante, algunos manuales de ELE empleados en la docencia siguen siendo materiales expuestos a la crítica por diversos motivos como, por ejemplo, la falta de adecuación o adaptación a poblaciones concretas (aunque existen actualmente manuales para niños, para estudiantes de Secundaria, inmigrantes e incluso para hablantes de lenguas específicas, como es el caso de los sinohablantes), la falta de actividades orientadas a la interacción o la carencia de referencias culturales, entre otros. En este sentido, T. Yang (2013: 23) afirma que:

Los principales manuales en el mercado de las editoriales chinas tienen casi las mismas características, aunque se han importado unos cuantos manuales desde los países hispanohablantes. Eso pone de manifiesto la necesidad del análisis de los manuales tanto de China como de los países extranjeros.

Esta necesidad trató de solucionarla el propio T. Yang a través de un análisis comparativo de los manuales más frecuentes utilizados en China: *Español moderno* (Dong y Liu, 2008), *¿Sabes?* (Ding *et al.*, 2010, 2011) y *Etapas* (Equipo Entinema y Equipo China, 2011-2013), tras el cual concluye que los tres manuales utilizan la lengua materna como estrategia facilitadora del aprendizaje y para la transferencia positiva en el aspecto fonético. Asimismo, añade que los dos últimos utilizan un aspecto visual y un diseño más atractivo y motivador para el alumno e

incluyen contenidos socioculturales. También esos dos desarrollan más las destrezas activas (comprensión y expresión oral), aunque los tres utilizan tareas de repetición para favorecer la memorización, según los métodos tradicionales de enseñanza en China (T. Yang, 2013: 37).

Respecto al caso de Vietnam, además de la falta de formación específica del profesorado (Fernández-Conde, 2007: 162), otro de los problemas fundamentales en el estudio del español como lengua extranjera es la falta de manuales específicos para estos hablantes, como apunta Fernández-Conde (2004: 30; 2007: 162). Esta sería una cuestión que debe resolverse cuanto antes, ya que es fundamental la variedad de métodos y manuales para poder atender adecuadamente a todos los aprendices en distintos contextos de aprendizaje. El Instituto Cervantes de Hanói trabaja con *AVE Global* desde el año 2000, pero no hay constancia de que existan manuales específicos para hablantes nativos vietnamitas³⁸. Sería conveniente valorar si es necesario o no elaborar materiales propios para estos aprendices o si resulta más adecuado trabajar con manuales generales de ELE.

En otro orden de cosas, la metodología comunicativa que se promueve desde el *MCER* y el *PCIC* no se está desarrollando en Asia, y especialmente en China, con tanto éxito debido al peso de la tradición confuciana de saber antes de hablar (Sánchez Griñán, 2008, 2009), lo que dificulta a menudo la interacción en el aula de ELE con alumnos de procedencia asiática. La principal causa por la que en China los estudiantes suelen presentar reticencias en estados iniciales a hablar en público en un idioma que todavía no dominan se asocia a la fase silenciosa propia de la ASL, que en el caso de los estudiantes asiáticos suele prolongarse más en el tiempo (Huang, 1970; L. J. Zhang, 2003). Sánchez Griñán (2009: 3) apunta respecto a esto que:

El hecho de no hacer preguntas al profesor en clase estaría relacionado con el miedo a perder la cara³⁹, bien al ponerse en evidencia delante de los demás, o bien al poner en evidencia al profesor en público, lo que se relaciona asimismo con el respeto tradicional a la figura del profesor. La reticencia a la expresión individual se correspondería con el

³⁸ Este asunto se trata en el apartado § 3.1.9.

³⁹ El concepto de perder la cara o la imagen (en inglés, *face*) hace referencia a la autoestima y el respeto social del hablante y se sitúa en el marco de la pragmática de la interacción de Goffman (1967), precursor de la discusión de Brown y Levinson (1987) sobre la imagen positiva y negativa según la que algunos actos de habla resultarían amenazadores de la imagen positiva o negativa del interlocutor y que varían en cada comunidad de habla. La consideración de cada acto de habla y los factores que regulan la cortesía verbal (poder relativo, distancia social y grado de imposición) depende de cada cultura (Escandell, 2007 [1996]: 155). Mediante la estrategia de la evitación del acto de habla amenazante, el hablante mantiene su imagen. En la cultura asiática, la imagen positiva y las estrategias de cortesía positivas son más frecuentes que en otras culturas y, de hecho, Lim y Bowers (1991) apuntan que la idea del constructo universal de la imagen como fenómeno específico de una cultura, que se habría originado en China (Takeda, 2016: 121).

carácter colectivista de la sociedad china, que prefiere el consenso, la armonía, a la divergencia de ideas, lo que explicaría la forma indirecta de expresión de opiniones frente a la más directa en Occidente.

Otros autores como Wu (1991) y Qi (2011, 2017) han estudiado este fenómeno entre los sinohablantes y postulan lo siguiente:

While experience of face is arguably general, in the sense that in all cultures a person's self-image is formed inter-subjectively in reflection of the assessments of others, the high salience of face in Chinese society means that Chinese experiences and conceptualizations of face highlight aspects of it that are less visible in non-Chinese societies and in existing sociological accounts of the phenomenon, at least up to the time of Goffman's writing (Qi, 2017: n. p.).

J. Liu (2002: 38) apuntó que el silencio en los hablantes chinos debe ser considerado una muestra de respeto y que, además, debe ser respetado por los demás. Además, considera que: "cross-cultural understanding of classroom participation is needed in order to encourage and facilitate Chinese students to speak up in their content classes, and to feel a sense of belonging to the class as a community" (*ibid.*: 51).

Esta situación, sumada a la ansiedad que puede generar para estos aprendices la práctica de un método activo y comunicativo con el que no están familiarizados, nos obliga como docentes a buscar una metodología didáctica adecuada a este alumnado que no ponga en peligro su motivación y su bienestar en el aula de ELE. Se ha de hacer ver al aprendiz que el error no es algo punible, sino que forma parte de su proceso de aprendizaje y que la interacción comunicativa es una oportunidad para seguir aprendiendo y no una manera de presionar al alumno a hacer algo que no desea y que puede generarle ansiedad y rechazo.

El papel del docente es, en este sentido, adaptar los materiales existentes o crear otros nuevos adecuados a las características que rodean a cada grupo específico de alumnos (intereses, necesidades, habilidades, motivaciones, etc.), integrando lengua y cultura, incluyendo todas las destrezas comunicativas y las cuestiones pragmáticas y discursivas de la lengua y atendiendo al ritmo de aprendizaje particular del grupo.

En relación con lo anterior se sitúa el papel de la instrucción en el proceso de adquisición de segundas lenguas. En los últimos años se han publicado trabajos que indagan en la importancia de la instrucción explícita de los valores del artículo, como la tesis de E. S. López (2015) sobre los valores de especificidad y de definitud en inglés L2 por sinohablantes. Los

resultados de E. S. López (*ibid.*) indican que los grupos con y sin instrucción explícita de estos valores obtienen unos resultados semejantes en cuanto al error en el uso del artículo, si bien se observa cierta mejoría en el uso del artículo en contextos indefinidos específicos a nivel individual en el grupo que recibe instrucción directa de dichas nociones semánticas.

Es conveniente, pues, conocer y corregir en el aula las deficiencias en los manuales actuales que apenas ofrecen información de carácter pragmático y contextual sobre el uso de los artículos en nuestra lengua a través de muestras reales y cotidianas de la lengua y mediante una metodología motivadora.

Otro factor relacionado con la metodología es el tipo de tareas seleccionadas por el docente durante el proceso de aprendizaje. Ioin *et al.* (2019, 2020) observan en los resultados de los aprendices en pruebas de distinto tipo (*self-pace reading test* y *grammatically judgement task*) diferencias en la transferencia de la L1 pero de forma parcial, aunque el tipo de tarea podría tener cierto efecto en los resultados, pues en el caso de la prueba gramatical el índice de errores es mayor, ya que el estudiante no puede volver atrás y revisar el contexto oracional, por ejemplo, lo que explica que se trata de errores que no se producen por interferencia de la L1 sino por efecto del tipo de tarea (Ioin *et al.*, 2020: 25, 27).

En definitiva, como docentes debemos tener en cuenta que la enseñanza-aprendizaje de una lengua implica la adquisición de un nuevo enfoque cultural, de una serie de cuestiones socioculturales asociadas a cada lengua, que deben enseñarse vinculadas a la experiencia lingüística del hablante (y adaptarse según el contexto en el que se desarrolle la adquisición), y debemos promover una participación activa de los aprendices en la interacción en el aula.

1.3.3. Factores lingüísticos

Los factores lingüísticos fundamentales que afectan a la adquisición de lenguas son la lengua materna y el conocimiento de otras segundas lenguas. Antes de describir el papel de la lengua materna y las segundas lenguas en el proceso de ASL, conviene matizar los conceptos de *transferencia* e *interferencia*.

1.3.3.1. Los conceptos de *transferencia* e *interferencia*

Para distinguir ambos conceptos, *transferencia* e *interferencia*, Juhász (1980: 646, *apud* Mellado y Domínguez, 1998: 492) diferencia: “transferencia lingüística o transvase de la lengua

materna a la L2 dando lugar a un correcto uso lingüístico e interferencia o transvase de la lengua materna a la L2 causante de *errores lingüísticos*”.

Por su parte, Odlin (1989: 27) entiende el concepto de *transferencia* como “la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que ha sido previamente (y quizá imperfectamente) adquirida” y apunta que se debería promover en el aula el estudio de las diferencias entre la lengua nativa de los aprendices y la lengua meta (*ibid.*).

Sobre ambos fenómenos, Vázquez (1991) explica que la transferencia es “el proceso que consiste en calcar de un L₁ a un L₂” o “el impacto de un sistema de reglas sobre otro, del cual resulta la interlengua” (*ibid.*: 44). En este sentido, la presencia de formas anómalas, como resultado de la aplicación de unas normas que no son gramaticales en la lengua meta serían los errores, “signos de perturbación en el proceso de transferencia”, que constituirían interferencias (*ibid.*); es decir, “cuando la convergencia de las reglas del L₁ y L₂ o las reglas del L₂ producen formas gramaticales no aceptables, se habla de transferencia negativa o interferencia” (*ibid.*: 45). Además de que requiere la convergencia de lenguas cuyas reglas no correspondan, pero se perciban en términos de similitud, otra diferencia fundamental entre ambos procesos es que la interferencia es, además de un proceso lingüístico, un proceso psicológico relacionado con la memoria que produce errores denominados interlinguales, que pueden producirse por interferencia de la L1 o de otras L3 (*ibid.*).

En el *PCIC* se cita el concepto de transferencia como mecanismo para el procesamiento y asimilación del sistema de la lengua y se define como un procedimiento que “moviliza conocimientos de otras lenguas (reglas de gramática, forma de los exponentes nocionales o funcionales, macroestructuras textuales, etc.) para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua” (Instituto Cervantes, 2006: § 13).

Por otro lado, el *DTCELE* (Instituto Cervantes, 2008) define ambos términos, *transferencia* e *interferencia*, del siguiente modo:

La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia (*DTCELE, s. v. transferencia*).

Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de transferencia negativa (*DTCELE*, s. v. *interferencia*).

En palabras de Baralo (2004: n. p.), en los últimos años, el concepto de transferencia ha comenzado a entenderse, no como una transferencia de estructuras de la L1, sino como:

Un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2. Dicho en otras palabras, no se trata simplemente de que el aprendiente preserve automáticamente las estructuras de la L1, sino que el sistema de la IL [interlengua] refleja una selección activa y atenta por parte del que aprende.

Del mismo modo, otros estudios recientes han determinado que la transferencia es una estrategia disponible para compensar el desconocimiento de la lengua meta y cuyo uso “se ve constreñido por la percepción de la ‘distancia’ entre la L1 y la L2, es decir, la manera como el aprendiente percibe las formas marcadas en su propia lengua” (*ibid.*).

Además de la transferencia de la L1 a la L2 (o L3), sobre la que autores como Odlin (2006, 2014) consideran que es complicado averiguar bajo qué circunstancias es más probable que se produzca, otros como Jarvis (2014: 74) creen que en la adquisición de una L3 la L2 es una fuente de transferencia negativa, mientras que es más frecuente que la L1 quede inhibida. Ocampo y Urdaneta (2015: 141) concluyen que la interferencia es un proceso natural y que el conocimiento lingüístico previo de la L1 se transfiere a la L2.

Respecto al fenómeno de la transferencia e interferencia lingüística en la ASL, hablaremos en el siguiente capítulo de nuestro estudio (§ 2.2.3) para presentar la hipótesis de la transferencia y las hipótesis de acceso total, parcial o nulo a la GU, ya que se trata de una cuestión mucho más compleja que un mero trasvase de parámetros de la L1 a la L2 como consecuencia del contacto lingüístico.

1.3.3.2. La lengua materna y el conocimiento de segundas lenguas

El conocimiento de lenguas que posee un hablante condiciona, sin duda, la adquisición de otras lenguas. La lengua materna adopta un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera según apuntan la mayoría de lingüistas (Corder, 1974; Ellis, 1994; Wood, 2002; Muñoz-Liceras, 2005; o Galindo, 2012, entre otros), si bien el conocimiento de una segunda lengua puede ejercer también transferencias a la L3 del aprendiz (Selinker, 1992; Cenoz *et al.*,

2001; Leung, 2003, 2005, 2009; o Ahn y Jang, 2019). Este sería el caso de los aprendientes de español como lengua extranjera de origen chino y vietnamita que forman parte de nuestro estudio, quienes comparten el inglés como L2, lengua que aprenden en las enseñanzas obligatorias en sus países de origen, por lo que para ellos el español es una L3. En este sentido, puede resultar facilitador del aprendizaje conocer previamente una lengua de la misma tipología, como es el inglés, que posee un sistema gramatical semejante. En el caso del español han estudiado esta cuestión algunos trabajos como los de Landa-Buil (2010), Fessi (2014), Zhao (2014) o Encinas (2020).

La distancia objetiva se ha analizado en varias investigaciones empíricas como un factor relevante a la hora de transferir lexías o construcciones sintácticas de la L1 a la L2 o de la L1/L2 a la L3⁴⁰. De hecho, el conocimiento de lenguas de la misma rama favorece la adquisición del léxico con un origen común o de ciertas estructuras que reproducen ambas lenguas. En palabras de Zhao (2014: 41): “Los aprendices tienden a tomar más palabras de la lengua que es tipológicamente más cercana a la lengua objeto”, ya que “las lenguas con un estrecho parentesco con el español están sujetas a las mismas restricciones categoriales y léxico-semánticas” (Baralo, 1996: 23). Para nuestra investigación, el conocimiento del inglés L2 por parte de todos los sujetos de la muestra resulta un factor relevante en aquellos informantes con una competencia comunicativa suficiente y, de hecho, muchos de ellos reconocen acudir al inglés para identificar la forma del paradigma del artículo equivalente en esta lengua y seleccionarla cuando se comunican en español⁴¹. Aunque se trata de un factor que puede ser significativo en la adquisición del artículo en nuestra lengua, la incidencia del conocimiento de otras lenguas extranjeras se debe corroborar a través de estudios que analicen la incidencia de este factor, como se propone en la presente investigación⁴², pues se pueden dar resultados diferentes en función de otras variables.

Mención aparte merece el papel de la L1 en el aprendizaje de segundas lenguas, sobre la que en los años 50 y 60 se desarrollaron numerosas hipótesis de la ASL en las cuales la lengua materna jugaba un papel decisivo y negativo con una constante alusión al término interferencia,

⁴⁰ Véanse para este asunto: Möhle, 1989; Ahukanna *et al.*, 1981; Bartelt, 1989; Ringbom, 1987; Singh y Carroll, 1979.

⁴¹ Se tienen estos datos gracias al análisis de las encuestas individuales realizadas por los informantes de la investigación (*vid.* Anexo II).

⁴² El factor de conocimiento de otras lenguas extranjeras se analiza en nuestra investigación a través de los datos recabados de la encuesta sociolingüística sobre este asunto. La relevancia del mismo se observa, a partir de inferencias estadísticas, en el análisis de resultados de la Parte III del presente documento.

que podía predecirse a partir del análisis contrastivo entre la L1 y la L2. Algunos especialistas en el ámbito de la adquisición del lenguaje como Zobl (1980), Corder (1983) o Vygotsky (1985) trataron esta cuestión en sus trabajos. Según este último (*ibid.*: 292):

La asimilación de una LE en la escuela supone un sistema ya formado de significaciones en la lengua materna. El niño no tiene que desarrollar de nuevo una semántica del lenguaje, formar nuevamente los significados de las palabras, asimilar otra vez los conceptos de los objetos. Debe asimilar palabras nuevas que corresponden punto por punto al sistema ya adquirido de conceptos. Por esto, se establece una relación totalmente nueva entre la palabra y el objeto, distinta de la de la LM. La palabra extranjera que el niño asimila tiene con el objeto una relación no directa sino mediatizada por las palabras de la LM.

En relación con estas palabras de Vygotsky habría que estudiar si el mismo fenómeno que describe podría darse en los adultos. Como hemos tratado con anterioridad, la edad es uno de los factores internos que afectan al proceso de aprendizaje de una L2 según algunos especialistas si tenemos en cuenta cuestiones como la plasticidad cerebral, mayor en los niños.

Desde los años sesenta se asumió que, si existían diferencias entre la L1 y la L2, la lengua materna provocaría interferencias con la L2 y que, si ambas eran similares, favorecería el aprendizaje de la segunda lengua. En este sentido, se ha hablado de transferencia lingüística para referirse a la influencia positiva o negativa que podría tener la L1 al transferir ciertas estructuras morfosintácticas, cuestiones fonológicas, etc., como consecuencia de que el aprendiz recurriría consciente o inconscientemente a ese conocimiento lingüístico de su L1 para poner en práctica la L2. Algunos autores como Dulay y Burt (1973, 1974) consideran que la transferencia negativa no es un factor crucial en ASL, puesto que muchos errores no pueden explicarse por esta influencia de la L1. El problema es que el influjo de la lengua materna solo se ha intentado explicar mediante las transferencias lingüísticas, pero, además, hay que tener en cuenta que la L1 puede afectar realmente a cómo aprendemos una lengua y en nuestros hábitos lingüísticos:

Learners may not transfer L1 rules into the L2, but may avoid using those rules that are absent in their L1 system. Or there may be linguistic constraints on which differences between the L1 and the L2 constitute difficulties so that transfer occurs only under certain linguistic conditions. Or learners may use the L1 on a resource from which they consciously “borrow” in order to improve their performance (Ellis, 1985: 7).

Por su parte, Baralo (1996b: 9) considera que la adquisición de la gramática de una segunda lengua es distinta a la de la lengua materna por los diferentes factores internos del aprendiente (edad, instrucción, factor afectivo...) e indica que el estado previo a la adquisición de la L2 es distinto al de la L1 porque posee ya el sistema adquirido durante el proceso de adquisición de la lengua materna, así como, cuando se aprende una lengua siendo adulto, ya está plenamente desarrollado el sistema cognitivo. En relación con esto, Baralo postula que (*ibid.*):

Si los que aprenden una L2 internalizan y proyectan en su interlengua una gramática que va más allá de los datos del aducto de esa L2 en aspectos relevantes, podría ser que fuera su gramática de la L1, más que la GU, la que les permitiera alcanzar ese conocimiento: Aducto L2 → Gramática L1 → Gramática L2.

Por este motivo, Baralo (*ibid.*) propone para la adquisición del español L2 que se disponga de una gramática pedagógica⁴³ que describa las peculiaridades del sistema gramatical que el hablante nativo conoce de forma implícita.

Muñoz-Liceras (1986, *apud* Fernández, 1997: 24-25) se plantea el papel de la lengua materna en la ASL y expone tres opciones plausibles dado que los parámetros de la GU ya están fijados por la L1 cuando el aprendiente se enfrenta al aprendizaje de una L2: que la L1 no tenga ningún papel y se acceda directamente a la GU; que la L1 tenga un papel mediador, verificando así los parámetros de la GU que se han fijado en la L1 para el aprendizaje de la L2; o que la L1 sea la única referencia, sin acceso a la GU, que habría quedado ya desvirtuada al fijarse los parámetros en esa L1⁴⁴. En este sentido, los resultados de la investigación de Muñoz-Liceras (1986) conducen a la lingüista a concluir que:

Los elementos idiosincrásicos de la L1 no entran a formar parte de la gramática no nativa de estos aprendices, pero que cuando se puede producir variabilidad de intuiciones en cuanto a la falta de consistencia en el uso de una regla de la L2, los aprendices eligen la versión que existe también en la lengua materna (Fernández, 1997: 25).

Es decir, los aprendices tienden a adoptar las formas que tienen una correlación en su L1 ante la imposibilidad de comprobar la veracidad de sus hipótesis sobre la lengua meta

⁴³ En § 12.1.2.1. se describen los postulados básicos de la gramática pedagógica que proponemos como enfoque gramatical para el tratamiento del artículo en ELE.

⁴⁴ Sobre esta cuestión se expone en § 2.2.2 la Hipótesis del acceso a la GU, donde se explican más ampliamente estas opciones que se han planteado en las últimas décadas.

durante ese proceso de interlengua, lo que apoyaría la teoría de que la lengua materna incide en el proceso de ASL y que transfiere rasgos lingüísticos⁴⁵ a esa IL.

Además, Muñoz-Liceras (2003, *apud* Rosado, 2007: 147) considera que la adquisición de una L2 implica, por un lado, un estado inicial que corresponde a la GU ya madurada y, por otro, un mecanismo específico de adquisición del lenguaje (el DAL chomskiano), lo que denomina un “procesador de lenguaje madurado”. Su teoría (*ibid.*)

Niega a la L2 la posibilidad de refijar parámetros y establecer una relación entre las diversas propiedades que corresponden a un parámetro dado, es un proceso que se realiza localmente (construcción por construcción): el acceso a unidades más complejas (palabras o incluso sintagmas) permite esa reestructuración que deriva en la adquisición de propiedades específicas de la lengua objeto (Rosado, 2007: 147).

En cuanto a la interferencia de la L1, algunos autores como Ellis (1994: 329) consideran que se producen a menudo cuando la distancia lingüística entre ambas lenguas es pequeña, aunque también puede suceder este fenómeno cuando existe una mayor distancia. Por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo por Zobl (1980) demuestran que, cuando una forma de la L1 es similar a una de la IL, dicha forma suele perdurar más en el sistema intermedio de los hablantes cuya lengua materna la contiene que en quienes tienen una L1 que carece de tal elemento (Larsen-Freeman y Long, 1991: 98). En principio podríamos considerar que los errores

⁴⁵ El concepto de *rasgos* frente al de *parámetros* supone una evolución en las teorías sobre la GU.

Respecto a los rasgos, Smith y Cormack (2015: 245) apuntan que: “encode parameters as features on functional heads”. El término *rasgo* aparece en Chomsky (1964: 214) por primera vez, quien sugiere: “We might, then, take a lexical entry to be simply a set of features, some syntactic, some phonological, some semantic”. Más adelante, Chomsky (1970: 208) añade: “We might (...) eliminate the distinction of feature and category, and regard all symbols of the grammar as sets of features” y añade que los rasgos se pueden considerar también propiedades léxicas en ciertos casos. De hecho, esta reflexión de Chomsky sugiere que “features could now be associated with non-lexical categories such as an article” (Smith y Cormack, 2015: 235). Smith y Cormack (*ibid.*: 233-234) hablan de rasgos morfológicos, sintácticos y morfosintácticos. consideran que los rasgos aluden a las nociones léxico-semánticas que es capaz de expresar una lengua. Se trataría de rasgos opcionales en la GU: por ejemplo, el español aporta rasgos de género a los sustantivos, adjetivos y determinantes mediante morfemas específicos, a diferencia de otras lenguas como el chino o el vietnamita, lenguas que tendrían disponible este rasgo en su GU pero no lo habrían seleccionado.

Slabakova (2021: 222) apunta que actualmente los trabajos se centran en los *rasgos* como una manifestación más clara de la variación lingüística y como una explicación más ágil del desarrollo de la L2 en comparación con el concepto de *parámetro*. El trabajo de Slabakova (2021) refiere, entre otras cuestiones, la *Feature Reassembly Hypothesis* de Lardiere (2009a, 2017), según la que la dificultad en la producción de la morfología funcional residiría en la jerarquía de los rasgos gramaticales: “She argues that the more deeply embedded a feature is within a feature co-occurrence hierarchy, the less detectable it is and the more difficulty is expected in its retrieval” (Slabakova, 2021: 228).

En el apartado § 2.2.2 se desarrolla el concepto de *rasgo* respecto al grado de acceso a la GU.

atribuibles a la L1 durante la interlengua del aprendiz van desapareciendo a medida que se avanza en la adquisición de la lengua meta, aunque ciertos errores solo se producen, precisamente, al alcanzar cierto nivel de conocimiento de una lengua y otros, que se dan desde el principio del proceso de aprendizaje, no tienen por qué estar vinculados a la lengua materna. En el caso de nuestra investigación con hablantes de mandarín (familia sinotibetana) y de vietnamita (familia austroasiática) la posible transferencia de la L1 se vería limitada por la distancia entre lenguas, según Baralo (1996b: 9).

Desde el AE y la hipótesis de la interlengua se plantea la interferencia de la L1 como una estrategia de la ASL, como “un proceso de generación de hipótesis sobre la nueva lengua” (Fernández, 1997: 24). En este sentido, que dicha interferencia podría originar no solo determinados errores sino la estrategia de huida de una estructura conflictiva, como demostró el estudio de Schachter (1974) al analizar el uso de las oraciones de relativo en aprendices chinos y japoneses, con lenguas muy distantes de la L2, frente a otros aprendices cuya lengua materna era más cercana a esa L2 en estas estructuras, precisamente por esa estrategia de evasión (Fernández, 1997: 24). Al igual que la evasión, el uso de “préstamos” de la L1 para completar algunas deficiencias y enfrentarse al desconocimiento de alguna forma lingüística es muy común. Corder (1981, *apud* Fernández, 1997: 24) habla en este caso de *intersección*, como una manifestación de un proceso psicológico que se sirve de lo que el aprendiz ya conoce para facilitar el nuevo aprendizaje.

En otro orden de cosas, Baralo (2004: n. p.) apunta que actualmente se habla de una competencia multilingüística donde se integrarían los conocimientos lingüísticos nuevos de todas las lenguas con las que el hablante entra en contacto a través de un *input* significativo. A partir de los años setenta, los investigadores dejaron de lado las teorías del análisis contrastivo (*vid.* § 2.1.2.) y atendieron a las similitudes en el proceso de adquisición de todos los aprendientes sin tener en cuenta su L1. Dulay y Burt (1974), a partir de esta concepción, propusieron la hipótesis de la construcción creativa, que establece que la adquisición de una L2 está guiada por principios innatos y rechazan el papel de la L1 en este proceso, por ejemplo, en la secuencia de adquisición de morfemas por niños, a partir de principios universales y evidencia lingüística de la L2 (Juan-Garau, 2014: n. p.).

Una de las cuestiones más interesantes acerca del papel de la L1 es analizar cuál es su uso en el aula y en el proceso de aprendizaje, puesto que no tiene el mismo peso en un contexto u otro de aprendizaje ni a través del uso de una metodología u otra: en las metodologías comunicativas y activas y donde se utilicen recursos y tareas de uso de la lengua en contextos

reales, el papel de la L1 se reducirá considerablemente, mientras que en las aulas en las que se utilice un enfoque más tradicional de traducción, de realización de tareas automáticas de tipo gramatical (rellenar huecos, completar conjugaciones verbales...), se recurrirá habitualmente a la lengua materna. Está claro que la implementación en el aula de una metodología específica repercute en el uso que se haga de la L1 como recurso de aprendizaje, así como también de la alternancia de lenguas que se lleve a cabo durante este proceso⁴⁶. Esta va a ser la principal diferencia entre los informantes de nuestro estudio que aprenden español en la Universidad de Zaragoza (inmersión comunicativa y, por tanto, *input* nativo constante) y aquellos que lo estudian en su país de origen (*input* nativo exclusivamente en la situación de enseñanza formal). De hecho, algunos estudios como el de Galindo (2012: 90) reflejan que el uso de la lengua materna en el aula de ELE es bastante bajo en contextos europeos, en torno a un 10%, pero el porcentaje aumenta considerablemente en Asia, alcanzando un 70%.

En nuestra investigación, el papel de la lengua materna adquiere gran relevancia al aplicar las pautas del análisis contrastivo para comparar los mecanismos y construcciones del chino mandarín y del vietnamita equivalentes a los artículos en español. Sin embargo, consideramos que la L1 tiene un papel importante en la IL, pero no único, como afirma Martín Martín (2000: 45), quien adopta una posición intermedia entre el análisis contrastivo y la Teoría del Monitor de Krashen. Este autor añade que, aunque algunos aspectos de la L1 tienden a perdurar en la L2 con independencia de factores como la edad o la instrucción, a veces lo que sucede es la recaída en un estado de interlengua anterior que parecía superado; no es un retroceso hacia su propia lengua materna (Martín Martín, 2000: 46). En consecuencia, se deduce que otros factores externos e internos al aprendiz afectan directamente a la evolución de su interlengua y, por lo tanto, nuestra investigación indagará también en otros factores individuales además de la diferencia de L1 de los aprendientes.

1.4. La adquisición de terceras lenguas

Como hemos precisado en la revisión de conceptos básicos, nuestra investigación trata la adquisición del español como L3, no como L2, puesto que todos los individuos de la población

⁴⁶ La alternancia de códigos o *code-switching* (Cook, 2001) es una práctica habitual en los primeros estadios de aprendizaje de una L2, en contextos de no inmersión. Habría que reflexionar sobre la incidencia de este recurso pedagógico en el aprendizaje de lenguas con una amplia distancia lingüística, como sería el caso que nos ocupa entre el español y el chino o vietnamita.

del estudio habían estudiado inglés como segunda lengua⁴⁷ previamente. Según esto, cumplirían con la característica del multilingüismo en el aprendizaje de terceras lenguas que apuntan autores como Clyne (2003, 2017) o De Bot (2004).

Los trabajos desarrollados sobre la adquisición de terceras lenguas (ATL) apuntan ciertas diferencias entre este proceso y el de adquisición de segundas lenguas. En este sentido, algunas características diferenciadoras en el proceso de ATL son que el aprendiente que ya ha adquirido una L2 ha desarrollado ya una serie de estrategias de aprendizaje en este ámbito, como la aplicación de algunas herramientas del análisis contrastivo, y posee una interlengua en una lengua que puede ser más o menos cercana tipológicamente a la L3, lo que puede favorecer la transferencia.

Hufeisen (1998) y Hufeisen y Marx (2007) proponen un modelo de producción multilingüe en el que describen cuatro estadios iniciales de la adquisición, referidos a las cuatro lenguas que el aprendiente adquiere. Para cada estadio, se establecen factores que controlan o ejercen una influencia sustancial en el proceso de aprendizaje de la lengua, como muestra la siguiente figura:

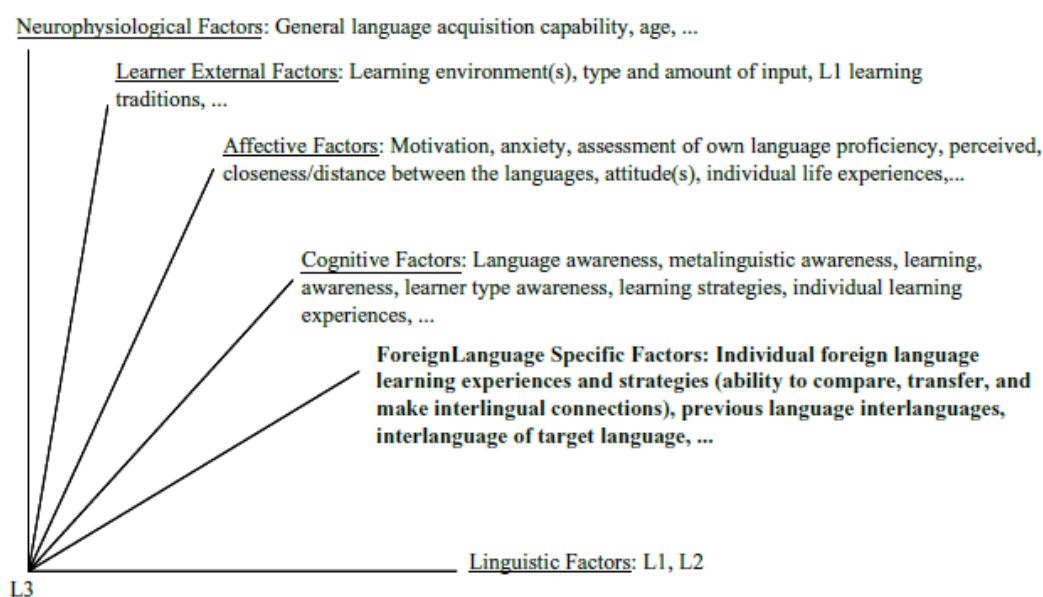


Fig. 3 **Aprendizaje de L3** (Fuente: Jessner, 2008: 23, basado en Hufeisen y Marx, 2007: 314).

⁴⁷ En la presente investigación se analiza la significatividad de la variable del conocimiento del inglés L2 en el análisis estadístico (*vid.* § 9.2.2 y § 10.3), si bien no se realiza un análisis de las estructuras que los aprendientes podrían transferir del inglés L2 a su interlengua del español L3, ya que esta cuestión trasciende los objetivos y las limitaciones de nuestro estudio. Asimismo, los datos de valoración del nivel de inglés de los informantes, obtenidos de forma indirecta por los propios informantes, reducen la fiabilidad de este factor y su causalidad en el error.

Como podemos observar a partir de la Figura 3, a la adquisición de una tercera lengua afectan los mismos factores que en la de una segunda lengua, pero se incluyen algunos (en negrita en la figura) específicos de este proceso:

Whereas the L2 learner is a complete beginner in the learning process of a second or first foreign language, the L3 learner already knows about the foreign language learning process and has (consciously or subconsciously) gathered individual techniques and strategies to deal with such a situation with differing degrees of success. Additionally, the learner may have intuitively learned about her/his individual learner style (Jessner, 2008: 23).

Este conocimiento específico forma parte de la experiencia individual de aprendizaje de otras lenguas (L2) lo que conduce a pensar que las L2 conocidas por el hablante funcionan como apoyo en el desarrollo de la ATL y los aprendices de una L2 poseen conocimientos y competencias a su disposición de las que carece un aprendiente de L2, como postula Hufeisen (1991). En relación con esta idea, Jessner *et al.* (2016: 195) afirman:

The development of the third system is dependent on the acquisition of the first two systems, which in certain cases takes place at the same time as in simultaneous bilingualism. (...) In sum, we can state that the development of a multilingual repertoire or multilingual development acts in the following ways: it (a) changes over time, (b) is non-linear, (c) is reversible resulting in language attrition and/or loss and (d) is complex.

Herdina y Jessner (2000) identifican otras características que diferencian la ATL, como la variación individual o la interdependencia de las lenguas conocidas, así como apuntan algunas variables como la “percepción de la distancia lingüística o psicotipología, la tipología lingüística, el nivel de competencia, la edad, el uso más o menos reciente y el estatus de las lenguas” (Fessi, 2014: 33) y otros factores como el contexto de aprendizaje o las relaciones que se establecen entre los factores individuales y psicosociales del aprendizaje (Gutiérrez Eugenio, 2013: 175), variables extralingüísticas cuya relevancia hemos mencionado anteriormente (§ 1.3) y que se incluyen en nuestra investigación.

En el ámbito de la ATL, se ha hablado de multilingüismo (Hoffmann, 2000) para referirse a la expansión del estudio del inglés debido a la globalización. En este sentido, para los estudiantes de ELE, el inglés es habitualmente su L2 y el español es su L3. En el caso de los participantes de nuestra investigación, todos han estudiado inglés como segunda lengua,

aunque no resulta claro, en el caso de los aprendices que admiten tener un nivel bajo de inglés, que esta L2 interfiera en la adquisición del español. Lo que sí parece evidente en la ATL es la presencia de una influencia interlingüística (*crosslinguistic influence*), no solo de la L1 del estudiante, sino de la L2, y que incluye: “not only transfer and interference but also code switching and borrowing phenomena, and is thus reserved as an umbrella term for all the existing transfer phenomena” (Jessner, 2003: 49). En comparación con el proceso de ASL, el de ATL presenta un aumento de las posibilidades de transferencia que no pueden ser subsumidas por la influencia de la lengua materna exclusivamente, como sugerirían las investigaciones sobre ASL (Jessner, 2008: 31). De hecho, así lo demuestran los trabajos de Jarvis y Odlin (2000), Pavlenko y Jarvis (2002) o Wunder (2011), que indican que en ciertas áreas de la lengua (sintaxis, fonética, morfología y léxico) no existiría transferencia de la lengua materna, sino de una lengua no nativa (De Angelis, 2007: 41). El aprendiente adoptaría un modo cognitivo que De Angelis y Selinker (2001: 56) denominan el “modo lengua extranjera” (*foreign language mode*), que promueve la influencia de las lenguas no nativas en la adquisición.

Por su parte, Williams y Hammarberg (1998: 323) indican que, particularmente, en los estadios iniciales de la adquisición de L3:

The general higher likelihood of L2 transfer may be caused, firstly, by the ‘reactivation of the same acquisition mechanism as was in previous L2 acquisition, which in turn reactivates other L2s’, and, secondly, by the learner’s attitude, or more precisely, a ‘desire to suppress L1 in the belief that this is inherently “non-foreign”’.

Sobre la transferencia de las segundas lenguas en la ATL, De Angelis (2005: 11) sugiere dos explicaciones a favor de la transferencia de la L2 en la L3: en primer lugar, debido a un factor que la lingüista denomina “percepción de corrección”, como la resistencia a incorporar conocimientos de la L1 en la interlengua de la L3, puesto que se perciben inmediatamente como incorrectos, lo cual ocurriría en hablantes con alta competencia lingüística en la L3. En segundo lugar, sugiere la asociación del extranjerismo, causado por el hecho de que: “learners assign to non-native languages the status of «foreign languages», which results in a cognitive association between foreign languages” (*ibid.*: 12).

Jarvis y Pavlenko (2008: 178) proponen que la transferencia entre la L2 y la L3 tendría lugar en lo que el aprendiente concibe como similitudes subjetivas (*subjective similarities*), entre lo que están aprendiendo (L3) y lo que han aprendido (L2), es decir, juicios e hipótesis de que una forma aprendida en la L3 tiene su correspondencia en la L2. Uno de los problemas que esto

plantea es el hecho de que, si se hallan muchas similitudes, el aprendiz generalice en exceso (hipergeneralización) (Encinas, 2020: 375).

Para Fessi (2014: 36), “las lenguas nativas y no nativas se perciben como posibles fuentes de influencia de igual peso, pudiendo originar influencias en varias direcciones – transferencia directa, invertida, bidireccional, etc.–”. Del mismo modo, se ha comprobado que cualquier elemento constituye una información transferible de una lengua a otra, aunque Jarvis y Pavlenko (2008) señalan que se ve favorecida por factores como la proximidad tipológica o el nivel competencia lingüística.

De hecho, en torno a la variable de proximidad tipológica⁴⁸ entre la L2 y la L3, diversos estudios (Ringbom, 1987, 2007; De Angelis, 2005, 2007; Jarvis y Pavlenko, 2008) sugieren que las semejanzas entre ambas lenguas en distintos niveles pueden ejercer una influencia en la adquisición de la L3 y que las transferencias suelen ser más frecuentes entre lenguas más próximas. En el área de la morfosintaxis, algunos estudios plantean que es más frecuente la transferencia de la L1 que de la L2, salvo que la L2 y la L3 sean tipológicamente muy parecidas (Fessi, 2014: 33) y otros observan que la transferencia de la L2 en áreas léxicas y morfológicas seguirían una tendencia curvilínea, sin una evolución constante a lo largo de la interlengua de la L3 (Jarvis y Pavlenko, 2008, *apud* Encinas, 2020: 376-377).

Sobre el nivel de competencia lingüística en la L2 como factor determinante, autores como Hammarberg (2001), Ringbom (2001), Odlin y Jarvis (2004) o Jaensch (2008), entre otros, respaldan la hipótesis de que, a mayor competencia en la L2, mayor influencia ejerce sobre la L3. Jaensch (2008) sugiere la hipótesis del umbral (*threshold hypothesis*), según la cual “es necesario alcanzar un nivel de competencia en la L2 para poder beneficiarse, en términos cognitivos, en la adquisición de una L3” (Jaensch, 2008, *apud* Encinas, 2020: 376).

Las investigaciones en el área de ATL demuestran que el conocimiento lingüístico previo de la L2 facilita la comprensión y la adquisición de la L3, como se observa en el trabajo de Lasagabaster (2000). En cuanto al español L3, hay evidencia en investigaciones previas (Encinas, 2020) que demuestra que el inglés L2, en el caso de los aprendices sinohablantes de ELE, es la lengua que favorece el mayor número de transferencias lingüísticas, debido a la proximidad

⁴⁸ El concepto de distancia tipológica o distancia lingüística hace referencia al grado de semejanza o divergencia estructural, léxica, etc., que se da entre dos lenguas. Dicha distancia puede ser también psicológica, en cuanto a las diferencias que el hablante percibe entre la L1 y la L2 y ha sido considerada como uno de los factores que se asocian al fenómeno de la transferencia (*DTCELE*, s. v. *distancia lingüística*).

tipológica con la L3, aunque no se descarta la influencia de la L1 en cuestiones de carácter conceptual y semántico, sobre todo en niveles iniciales (*ibid.*: 375). En relación con esto, Jessner *et al.* (2016: 199) afirman:

In research conducted with learners whose first language is a non-Indo-European language, several scholars have found evidence that, if the L2 and the L3 are typologically similar, language learners tend to rely more on their L2 in their L3 production (e.g. Ahukanna *et al.*, 1981; Cenoz, 2001; Chandrasekhar, 1978; Wei, 2003; see Jessner, 2006).

Y, de hecho, Jessner *et al.* (*ibid.*) indican que no sería una característica exclusiva de los aprendientes con L1 no indoeuropea, por lo que es un factor que hay que tener siempre en consideración.

El bagaje lingüístico de los aprendientes resulta, en definitiva, un factor decisivo en el proceso de ATL y diferenciador del de ASL en términos del estatus de la L2 y del conocimiento metalingüístico del aprendiz (Jessner, 2008: 202). En el caso de los participantes de nuestra investigación, el hecho de que sus lenguas maternas sean aislantes dificulta la comprensión de la flexión del artículo (y del sustantivo), por lo que su conocimiento metalingüístico es limitado en este sentido. El conocimiento, además, del inglés L2 no favorece esta comprensión, ya que no es una lengua que indique morfológicamente el género, aunque sí el número. Por el contrario, el concepto de artículo, que no poseen en mandarín ni en vietnamita, resultará conocido a los participantes chinos y vietnamitas de nuestra investigación gracias a su conocimiento previo del inglés L2, lo cual podrá favorecer la enseñanza de esta unidad (al menos, del concepto fundamental) entre los profesores de ELE.

2. Modelos de análisis del proceso de aprendizaje de segundas lenguas

Una vez presentadas las distintas teorías sobre la adquisición de lenguas y los factores condicionantes de dicho proceso, en esta sección se describen aquellas teorías y modelos que han sentado las bases de nuestro análisis, fundamentalmente las teorías del análisis contrastivo, el análisis de errores, la Teoría de la Interlengua y se exponen los fundamentos de la Gramática Generativa y la Gramática Cognitiva.

2.1. Los métodos de predicción del error de la lingüística aplicada a la ASL

Como hemos explicado en la presentación de la tesis, nuestra investigación se fundamenta en los modelos de la lingüística aplicada que tratan de prever el error en el aprendizaje de segundas lenguas y prevenirlo tras comprobar sus posibles causas. Antes de explicar las teorías del análisis contrastivo, el análisis de errores y la Teoría de la Interlengua, se van a explicar brevemente el concepto de error y el fenómeno de la fosilización, cuya descripción resulta clave para comprender dichas teorías.

2.1.1. El concepto de error y el fenómeno de la fosilización

El fenómeno del error lingüístico ha recibido distinta consideración durante las últimas décadas a través de los modelos de análisis de ASL que se han desarrollado. La connotación negativa que se atribuyó al error durante décadas se transformó hasta lo que entendemos actualmente como un fenómeno natural que forma parte del proceso de aprendizaje y que, además, ofrece en cada momento de ese proceso información muy útil sobre los progresos y necesidades del aprendiz de la L2 tanto al profesor de segundas lenguas como al propio estudiante.

Vázquez (2009) señala que existen cuatro conceptos básicos relacionados con el análisis de los errores: *error*, *falta*, *interlengua* y *fosilización*. Sobre estos términos nos interesa destacar que las faltas y los errores corresponderían al proceso de aprendizaje y responderían a diversas

causas⁴⁹, a menudo extralingüísticas, motivo por el cual el progreso en la adquisición de una lengua no sería *conditio sine qua non* para su superación⁵⁰. Para evitarlos, Vázquez (*ibid.*) propone un aprendizaje consciente a través del desarrollo de diversas estrategias y habilidades que poder aplicar a cualquier aprendizaje. De esto deducimos que los factores extralingüísticos, entre los que se encontrarían también los psicoafectivos, forman parte del aprendizaje propiamente lingüístico de un estudiante de una L2 y que el uso estratégico de procedimientos como la reflexión y autoevaluación favorecen el aprendizaje consciente y activo que conduce al desarrollo de las competencias necesarias para afrontar la asimilación y superación de errores en este proceso.

Como docentes, hemos de tener presente que la lengua del aprendiente, su interlengua, contiene errores. Según Ellis (1985: 9), los errores indican que los estudiantes construyen sus propias normas respecto al caudal lingüístico recibido y a que a veces la lengua meta difiere de ese *input*.

Asociado al concepto de error se halla el fenómeno de la fosilización, “que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos” (*DTCELE, s. v. fosilización*).

Mientras que Muñoz-Liceras (1986) define *fosilización* como el resultado de la existencia de la permeabilidad permanente, Baralo (2004: 378) la considera como “un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada”.

Pese a que los factores responsables de este fenómeno pueden ser de diversa naturaleza⁵¹ y su rastreo puede resultar complejo, resulta esencial tratar pedagógicamente los

⁴⁹ En torno a las causas del error, no se concibe exclusivamente como una consecuencia de las interferencias lingüísticas, sino que se relaciona con factores individuales como el grado de motivación, confianza o ansiedad de los aprendices, así como cuestiones externas como el *input* recibido, los materiales didácticos utilizados para el aprendizaje de la L2 o el contexto (*vid. § 1.3*).

⁵⁰ En § 6.1.1 se explican las diferencias entre el concepto de *error* y el de *falta*.

⁵¹ Este fenómeno aparece especialmente ante las diferencias gramaticales entre la L1 y la L2, aunque también hay que prestar atención a la metodología de aprendizaje y a los recursos didácticos utilizados, que pueden presentar generalizaciones de reglas o simplificaciones que llevan a los aprendices a generar hipótesis falsas en la lengua meta y favorecen la fosilización de estructuras agramaticales. Del mismo modo, la estrategia de hipergeneralización de las reglas de la L2 es otra de las causas de la fosilización de errores.

errores en el aula mediante distintos procedimientos para evitar que se conviertan en errores fosilizados. Desde el punto de vista de Long (2003, *apud* Lacorte, 2007: 50), la fosilización se entiende como un fenómeno que, a diferencia del proceso de adquisición de una L1, detiene dicho proceso antes de alcanzar la lengua nativa. Así, el fenómeno de la fosilización genera errores que quedan fijados en la interlengua del aprendiente y que puede generar errores fosilizables: ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes tienden a conservar en su interlengua en relación con la L2.

Para Selinker (1972, *apud* Muñoz-Liceras, 1992: 85): “estas estructuras tienden a permanecer como actuaciones potenciales, reemergiendo en la producción de una interlengua incluso cuando parecían ya erradicadas”. El lingüista estableció cinco procesos centrales que pueden fosilizarse en la interlengua (*ibid.*: 86):

- 1) Si se puede demostrar experimentalmente que estos proceden de la L1, hablamos de proceso de transferencia lingüística.
- 2) Si son el resultado de ítems identificables en procesos de instrucción, hablamos de transferencia de instrucción.
- 3) Si son resultado del acercamiento del alumno al material que debe aprender, son estrategias de aprendizaje de la L2.
- 4) Si se deben al acercamiento del alumno para comunicarse con nativos de esa L2, son estrategias de comunicación en la L2.
- 5) Si son producto de la hipergeneralización de reglas y rasgos semánticos de la L1, se trata de hipergeneralización del material lingüístico de la L2.

Selinker (1972, *apud* Ellis, 1985: 48) observó que el 95% de los aprendices no alcanzaba el final del continuo de la interlengua debido a este fenómeno de la fosilización: si cuando ocurre la fosilización el aprendiz ha alcanzado un estado de desarrollo en el que un rasgo “X” en su interlengua ha asumido la misma forma que en la L2, se fosilizará la forma correcta; si ese rasgo no tiene la misma forma que en la L2, la fosilización se manifestará como error. A veces se pueden superar los errores fosilizados, pero advierte que: “when the learner is focused on meaning, he will backslide towards his true interlanguage norm” (*ibid.*). Algunas estrategias de aprendizaje, como vemos, pueden ser responsables en ocasiones de algunos errores fosilizados como resultado de la tendencia a simplificar el sistema de la lengua, especialmente en los primeros estadios de adquisición con los que aquí trabajamos y con unidades como los artículos:

En la interlengua española encontramos una tendencia a evitar elementos gramaticales que no son portadores de significado referencial, como es el caso de los artículos, o de

las marcas de género femenino, o de número plural (Baralo, 1999: 48).

Conviene, no obstante, incidir en la necesidad de diferenciar entre los errores fosilizados y los fosilizables. Estos últimos, en palabras de Vázquez (1991: 84): “no solo manifiestan una gran resistencia a desaparecer, sino que se observan en situaciones en que el nivel de concentración del hablante es considerable”, y añade que estos errores “no son nunca marginales ni individuales y están estrechamente relacionados con el concepto de dificultad⁵²”, mientras que los fosilizados son “claramente interlinguales y, en ese sentido, se podría decir que constituyen lo universal dentro del proceso de aprendizaje de cualquier lengua extranjera” (*ibid.*).

En cuanto a los errores fosilizables, Vázquez (1991: 36-37) describe los errores mediante el criterio lingüístico y detecta algunas áreas fosilizables de error entre las que queremos destacar algunas que atañen a las funciones y usos del artículo, que resultan de interés para nuestra investigación:

- Error por omisión:

Artículo obligatorio que precede al sustantivo.

*Ø Experiencia se forma por Ø acción

(...)

Artículo obligatorio que precede al “que” relativo.

*Desde el punto de vista de la raza son muchos menos Ø que son indios

(...)

Concordancia de género y número entre los elementos del sintagma nominal.

*Nosotras, **los** dos últimos de seis años... (Hablan dos mujeres)

- Error por falsa selección (*ibid.*: 38-39):

Posesivos (uso pleonástico).

*Es entonces cuando mi cabeza me duele.

Por otro lado, Selinker (1972, *apud* Baralo, 2004: 378) afirma que los elementos

⁵² Sobre el concepto de dificultad, Vázquez (1991: 81 y ss.) explica que puede analizarse desde tres puntos de vista: de la persona que enseña, de la que aprende y de la lengua se aprende. En este sentido, establece que la dificultad debido a las diferencias entre la L1 y la lengua meta está determinada por la existencia o inexistencia (u opcionalidad) de una categoría en la L1 a la que el aprendiz pueda recurrir para establecer correspondencias con la L2, así como por la similitud en cuanto a la familia lingüística de la L1 y la L2. Ambas condiciones se darían entre el español y el mandarín o el vietnamita.

fosilizados se pueden explicar a partir de procesos de la estructura psicológica latente de la IL, tales como la transferencia y las estrategias. La transferencia ocurriría cuando la L1 y la L2 presentan oposiciones en alguna área “cuando la lengua materna posee el valor no marcado de la diferencia paramétrica, y no a la inversa” (Baralo, 2004: 378). También la transferencia de instrucción sería un proceso conducente a la fosilización, producido por generalizaciones en las explicaciones, errores en manuales, etc., e incluso las estrategias de aprendizaje de la L2 (simplificación, tendencia a suprimir elementos como los artículos), hipergeneralización) llevarían a la fosilización (*ibid.*).

Por su parte, Long (2003) expone la dificultad de estudiar el fenómeno de la fosilización debido a las diferencias metodológicas en los procesos de adquisición y afirma que los resultados de los estudios hasta el momento no pueden ser concluyentes porque no hay evidencia de que, a lo largo de un periodo suficiente de tiempo, los supuestos errores fosilizados no se reviertan⁵³. A partir de esta premisa, Long (2003) apuesta por el concepto de *estabilización* frente al de *fosilización*, ya que aquel ha sido aceptado y permite ser estudiado más fácilmente⁵⁴.

Nuestro objetivo es detectar los errores fosilizables en la interlengua de nuestros estudiantes y tratarlos desde la didáctica para que no se conviertan en errores fosilizados. Para ello, resulta necesario conocer las características de la lengua materna de los aprendientes y analizar las áreas que pueden generar más dificultades entre ellos a través del análisis contrastivo y el análisis de errores. Con los resultados de estos análisis no solo se podrá diseñar o seleccionar los materiales y recursos más adecuados, sino también proporcionar un *feedback* al alumno sobre su actuación lingüística, siempre en un ambiente de aprendizaje en el que el error no se trate como algo punible o negativo en este proceso.

2.1.2. Los modelos del análisis contrastivo y del análisis de errores

La lingüística aplicada se encarga desde los años cuarenta de la investigación del proceso de aprendizaje de una L2 y ha generado diversos modelos de enseñanza que se agrupan bajo la

⁵³ Véase el trabajo de Lardiere (2007) sobre esta cuestión.

⁵⁴ Siguiendo a Long (2003), en nuestra investigación adoptamos los conceptos de *estabilización* o *persistencia* del error, ya que el periodo analizado de la interlengua de los informantes se reduce a un curso académico, por lo que no se puede afirmar que los errores que se mantienen en la muestra final sean errores fosilizados, aunque pueden extraerse indicios sobre cuáles de ellos podrían ser fosilizables a lo largo del proceso de adquisición de la LE cuando la resistencia del error es patente en el periodo analizado.

rama de la lingüística contrastiva. El análisis contrastivo y el análisis de errores son los dos modelos de predicción del error que representan esta disciplina que consiste fundamentalmente en el contraste entre dos o más lenguas para determinar sus similitudes y diferencias cuyo objetivo es obtener:

“(...) una gramática contrastiva que, no solo permita predecir las estructuras de la lengua meta que presentarán más dificultades para los estudiantes, sino también cuál será la naturaleza y gravedad de éstas en el proceso de aprendizaje” (Piñel y Moreno, 1994: 119-120).

Estos modelos de la lingüística contrastiva conforman la base metodológica principal que va a sustentar nuestra investigación con el objetivo fundamental de observar y analizar los errores producidos por los estudiantes chinos y vietnamitas de español y ser capaces de prever y prevenir dichos errores.

A continuación, vamos a revisar los dos modelos de análisis que han tratado el fenómeno del error en el ámbito de la ASL: el análisis contrastivo (AC) y el análisis de errores (AE).

Por un lado, el modelo del AC desarrolla la hipótesis de que a través del contraste de la L1 y la L2 se pueden identificar las semejanzas y diferencias entre ellas y, por tanto, preestablecer qué dificultades van a tener lugar con mayor probabilidad en el proceso de aprendizaje de la L2. Según este modelo, cuando la distancia entre la lengua materna y la L2 es mayor, la L1 interfiere negativamente en la ASL y supone la causa de los errores lingüísticos del hablante, mientras que, cuando coinciden las estructuras entre ambos sistemas, la transferencia es positiva. Lado (1957:2), el autor más representativo de este modelo, comenta que “aquellos elementos que sean parecidos en su lengua nativa le resultarán más sencillos y los que sean distintos le serán más difíciles” al aprendiente de esa L2.

El AC considera que la principal fuente de los errores es la transferencia de estructuras de la L1 y parte de los siguientes supuestos básicos que sintetiza Baralo (1999: 36):

- a) que el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la LM a la LE, y
- b) que la transferencia será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de la LM con las de la lengua que se aprende, mientras que será negativa si hay diferencias entre los dos sistemas.

De las dos versiones que se han derivado del AC, la versión “fuerte” exige de la teoría lingüística una relación de universales y un nivel de precisión con el que no cuenta y, para que

las comparaciones entre lenguas puedan tener un valor predictivo real, considera que se debería de contar con un nivel de adecuación que permitiera determinar toda esa red de relaciones (Wardhaugh, 1970, *apud* Muñoz-Liceras, 1992: 41). Frente a esta versión, la “débil” exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento lingüístico del que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de L2 (*ibid.*). La versión débil del AC parte de la evidencia que proporciona la interferencia lingüística y la utiliza para explicar las semejanzas y diferencias entre los sistemas (*ibid.*: 46). En definitiva, se plantea no como una mera clasificación de errores, sino que toma como punto de partida del contraste la evidencia demostrable a partir de dificultades encontradas y otros fenómenos observables.

El problema principal que suscitó este modelo fue que, a pesar de su intención de predecir el error, no diseñó ninguna propuesta en torno a cómo identificar y clasificar el error y simplificó demasiado la naturaleza del mismo, pues lo consideró una mera consecuencia de la diferencia entre lenguas, sin considerar otros factores de distinta índole.

No obstante, el modelo del AC fue el primero en utilizarse para el estudio del aprendizaje del artículo en ASL y tratar de predecir los errores en los aprendices a través del estudio contrastivo entre su L1 y la L2. El trabajo de Dusková (1969) arrojó datos significativos en torno a los errores sistemáticos en los estudiantes checos de inglés L2, quienes generaron un alto número de errores en el uso del artículo, aunque fue incapaz de predecirlos. Tampoco el AC resolvió esta dificultad en el trabajo de Herranen (1978), quien, en palabras de Wood (2002: 104): “averiguó la existencia de lo que llamó errores intralingüísticos e interlingüísticos, pero se perdía en la equiparación o comparabilidad, ya que las funciones semánticas de los artículos en finés se distribuyen en una gama de diferentes recursos” en torno al empleo del artículo por parte de sus alumnos. Sobre los sinohablantes, destaca el trabajo de Liao (1984: 140), quien concluyó que la dificultad de los hablantes chinos para utilizar los artículos en inglés L2 correctamente tenía su origen en la pobreza de enseñanza más que en las interferencias de la L1.

Cuestionado así el modelo de AC por sus carencias y restricciones empíricas, surgió un nuevo modelo que partía del anterior pero que profundizaba en el conocimiento de la ASL: el análisis de errores. Este modelo, sustentado por planteamientos chomskianos y cognitivistas, interpreta el error como un fenómeno natural y necesario, de hecho, para el aprendizaje de segundas lenguas. En este sentido, el error se entiende como una parte inherente a dicho proceso que va reconstruyendo, reformulando y actualizando constantemente nuestro conocimiento de la L2. Corder (1967, *apud* Baralo, 1999: 37) fue el primero en destacar la

importancia de los errores como fuente de información sobre el proceso de aprendizaje tanto para alumnos como para docentes e investigadores, ya que el proceso continuo de creación de hipótesis y cotejo de las mismas es lo que nos permite avanzar en la competencia lingüística de la L2.

Partiendo de la consideración del error como parte natural del aprendizaje, autores como Schachter (1974) o Vázquez (1999) defienden el análisis de errores *a priori* para ser capaces de predecir las dificultades que van a encontrar los aprendices y en qué grado van a ocurrir y con qué frecuencia presumiblemente. De esta forma, se pueden prever los errores en función de las interferencias interlingüísticas e intralingüísticas y del marcado tipológico de las lenguas, como anota Eckman (1977), lo que resulta interesante para nuestra investigación entre el español, una lengua flexiva, y el chino y el vietnamita, lenguas aislantes.

Asimismo, el AE demostró que los errores no son exclusivamente atribuibles a la interferencia de la L1, sino que influyen cuestiones como el *input* recibido y las características individuales del aprendiente, entre otros aspectos. Dulay y Burt (1974) interpretan que la influencia de la L1 no es tan importante en la ASL y que, además, el paralelismo entre el proceso cognitivo de adquisición de la L2 y el de la L1 va a facilitar el conocimiento de lo que el hablante interioriza durante la adquisición de una lengua y el análisis de los errores que se produzcan.

En otro orden de cosas, Corder (1974, *apud* Ellis, 1985: 52) describe los procedimientos para el AE, que seguimos en este trabajo:

- 1) Seleccionar un corpus de lenguaje: establecer la población y tamaño de la muestra y su grado de homogeneidad.
- 2) Identificar los errores en el corpus: resulta necesario tratar de distinguir los *lapses* *linguae* de los errores, es decir, si existe o no falta de competencia lingüística en esos usos desviados.
- 3) Clasificar los errores: asignar una descripción gramatical a cada error.
- 4) Explicar los errores: se trata de identificar la causa psicolingüística de los errores, esto es, identificar cuál de los cinco procesos característicos de la interlengua descritos por Selinker es el responsable del error⁵⁵.
- 5) Evaluación del error: evaluar la trascendencia que tiene cada tipo de error y buscar

⁵⁵ Selinker (1972) sugirió cinco procesos principales que tienen lugar en la *interlengua*, término que él mismo acuñó, y que son: 1) transferencia lingüística, 2) hipergeneralización de las reglas de la lengua meta, 3) transferencia de instrucción, 4) estrategias de aprendizaje de la L2 y 5) estrategias de comunicación en la L2. Los cinco procesos juntos constituyen la forma en que los aprendices intentan internalizar el sistema de la L2. Estos procesos se presentan en el apartado siguiente.

respuestas didácticas para solucionar tales dificultades.

En definitiva, la finalidad del AE es pedagógica, ya que los errores proporcionan una información que puede utilizarse para secuenciar didácticamente los contenidos y reforzar algunos conceptos para prevenir los errores previstos. También es necesario, como afirma Corder (1981), un análisis en profundidad del error, no una mera clasificación. El error se debe explicar y hacer comprender al aprendiz su causa: “only when we know why an error has been produced can we set about correcting it in a systematic way” (*ibid.*: 52).

Este enfoque ha sido el utilizado en los estudios recientes sobre el aprendizaje de español como L2 por aprendientes de origen chino, como el trabajo de García Manzorro (2012) sobre las desviaciones de los sinohablantes en español o el de Wang (2012) sobre la sintaxis de la frase nominal. Con una atención específica hacia la determinación y el artículo en español destacan las tesis de Shen (2012) y de X. Lu (2015), quienes presentan a través del AE el análisis de un amplio corpus para formular hipótesis sobre la influencia de la L1 en la ASL.

Además del planteamiento inicial del AC, utilizamos en nuestra investigación el método del AE para comprobar las predicciones del primero a través de datos empíricos y para obtener información relevante sobre otros factores, distintos de la lengua materna del aprendiz, que pueden incidir en el error, como las variables demosociales, el conocimiento de segundas lenguas o el contexto de aprendizaje, entre otros (*vid.* § 6).

2.1.3. La Teoría de la Interlengua

Desde comienzos de los años setenta, autores como Corder (1971), Nemser (1971) y Selinker (1972) dejan de concebir el error como algo punible, lo que venía ocurriendo desde el análisis contrastivo. La aparición de la Teoría de la Interlengua genera un cambio en la concepción del error, que pasa de ser un obstáculo o un problema necesario de corregir a convertirse en un síntoma del aprendizaje cuyo objetivo es el progreso a través de una adquisición inconsciente. Selinker (1969) introdujo el término *interlanguage* en relación con las teorías cognitivas de adquisición de lenguas para denominar este sistema idiosincrásico del lenguaje y, en la actualidad, la interlengua se interpreta de dos formas diferentes (Baralo, 1999: 39):

- a) Interlengua es el sistema estructurado que construye el que aprende una LE, en un estadio dado del desarrollo del aprendizaje.

b) Interlengua es la serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el *continuum* interlingüístico.

Corder (1967, *apud* Muñoz-Liceras, 1992: 12) considera que los errores sistemáticos que se producen en los aprendices de una L2 no corresponden a la estructura gramatical ni de la L1 ni de la L2, lo que probaría la existencia de un programa interno responsable de la toma de datos y de la competencia transitoria del alumno. Esta teoría abre el camino a la formulación de la hipótesis de la interlengua, que Corder designa *dialecto transitorio*, y que recibió distintas denominaciones por parte de los lingüistas⁵⁶.

Corder (1967, 1981) caracteriza este sistema por su inestabilidad inherente y considera que las desviaciones no son voluntarias ni patológicas, sino que son manifestaciones de la gramática de ese “dialecto”, entendido como un conjunto de reglas de la lengua de un individuo que no pertenecen a ningún dialecto social y que, aunque es inestable, es sistemático y puede ser descrito a través de una serie de reglas cuya evidencia es posible descubrir a través del AE. Según él mismo afirma (1981: 67):

The terms interlanguage and interlingua suggest that the learner's language will show systematic features both of the target language and of other languages he may know, most obviously of his mother tongue. In other words, his system is a mixed or intermediate one. This emphasizes one dimension of variability in the language of language learners.

El lingüista británico insiste en que la IL no es la manifestación de ninguna lengua institucionalizada, por lo que resulta muy complicado establecer una teoría lingüística sobre ella (*ibid.*). Aun así, afirma que, la IL es un “proceso psicolingüístico de interacción del sistema de la L1 con el de la L2”, y añade que es un *continuum* de complejidad creciente, por lo que, a mayor complejidad del sistema de IL, mayor será la posibilidad de cometer errores (*ibid.*: 87). Esto es, se trata de un proceso de reestructuración, creativo y que es un *continuum* evolutivo formado por una mezcla de proporciones variadas de reestructuración y recreación (*ibid.*: 93). Para justificar su hipótesis, Corder (*ibid.*) añade:

The evidence for restructuring is the occurrence in many cases and in certain situations of language acquisition of ‘transfer errors’ whereas the evidence for recreation is the

⁵⁶ El concepto de interlengua ha recibido también otras nomenclaturas: *competencia transitoria* (Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *sistema aproximado* (Nemser, 1971), *sistema intermediario* (Porquier, 1975).

absence of such errors and a preponderance of what may be called 'developmental errors' similar to those found in first language learners' language.

Por su parte, Nemser (1971, *apud* Muñoz-Liceras, 1992: 51) denomina estos sistemas *sistemas aproximados*, que se caracterizan por su desviación respecto a la lengua objeto y por hacer suyos los elementos de la lengua materna del alumno. Estos sistemas tendrían un alto grado de variación y estarían constantemente reorganizándose. Para Nemser, estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto y la experiencia del aprendiz, la función comunicativa, las aptitudes, etc. El lingüista parte del supuesto triple de que (*ibid.*: 52):

- 1) El habla de un alumno en un nivel determinado es un producto modelizado de un sistema lingüístico de la IL, distinto de la L1 y de la L2 y estructurado internamente.
- 2) La IL forma series evolutivas en las sucesivas etapas del aprendizaje.
- 3) Los sistemas aproximados de los alumnos que se encuentran en la misma etapa de dominio coinciden aproximadamente y las variaciones se pueden atribuir a otros factores internos o externos del ASL.

Selinker (1972, 1992) dedicó varios trabajos al análisis de la interlengua y a los métodos de AC y AE como medios para estudiarla, analizando las posibilidades y carencias de estos modelos en este ámbito. Para Selinker (1972), la IL es una "estructura latente del lenguaje" (*latent language structure*), término que toma prestado de Lenneberg (1967, *apud* Selinker, 1972: 209), según el cual dicha estructura psicológica estaría ya formulada en el cerebro y sería la contrapartida biológica a la GU, que se transformaría en una estructura realizada de una gramática particular de acuerdo a los diferentes estadios de maduración. Selinker (1972) asume que esta estructura latente es una disposición preexistente en el cerebro que de algún modo los hablantes que adquieren una competencia nativa en una L2 son capaces de reactivar. A diferencia de la estructura latente de la L1, "esta estructura psicológica no tiene un programa genético como la gramática universal ni está garantizado que se realice en una lengua concreta, pero sí que se superponga con otras estructuras del cerebro" (Selinker, 1972, *apud* Muñoz-Liceras, 1992: 79). En este sentido, casi todos los adultos aprendientes de una L2 activan la estructura psicológica que se encuentra latente (que podríamos considerar equivalente al DAL) en un sistema lingüístico independiente de la L1 que sería esa interlengua que cuenta con una serie de reglas que no corresponderían ni con la L1 ni con la L2 (*ibid.*).

Selinker (1972: 211) toma el concepto de *identificación interlingüística* (*interlingual identification*) de Weinreich (1953) para denominar el mecanismo que compara cada unidad de

los sistemas lingüísticos del aprendiz, el de su IL y el de la lengua meta, que sería una estrategia de aprendizaje básica en la ASL. Según Selinker (*ibid.*), el aprendiz de una lengua tendría un medio para identificar qué rasgos de la L2 encajan o tienen una correspondencia directa con los rasgos de la L1. Esta relación entre la lengua materna y la segunda lengua que se manifiesta en la interlengua evidencia el uso del AC como modelo de predicción del fenómeno de transferencia en el proceso de ASL.

En una actualización posterior sobre el término, Selinker (1992: 247), expone que la IL implica actualmente varias cuestiones, entre las que destacamos: 1) que los hablantes crean, al menos parcialmente, dos sistemas de lengua diferenciados; 2) en la IL la transferencia lingüística es esencial; 3) el hablante selectivamente fosiliza diferenciadamente según su nivel lingüístico y su dominio del discurso; y 4) la IL es susceptible a algunos universales lingüísticos (así como universales de la interlengua), a las estrategias de aprendizaje adoptadas y a la simplificación o complejidad de las mismas.

El proceso de ASL se puede interpretar, pues, como una evolución sistemas que comprenden el *continuum* de la IL, que son constantemente reestructurados y se les añade complejidad interna (Ellis, 1985: 72). El aprendiz constantemente lleva a cabo una comprobación de las hipótesis (*hypothesis-testing*) que le hace revisar continuamente el sistema de su IL, lo que le hace reformular las hipótesis que ha ido aprendiendo sobre las reglas gramaticales de la L2 para ajustarse progresivamente al *input* que recibe y fijar las reglas que considera correctas.

En otro orden de cosas, algunas de las propiedades que los autores han atribuido a la IL son la transferencia/interferencia, la fosilización, la permeabilidad, la variabilidad, la sistematicidad y la simplificación (Zimny, 2017: 47).

Tanto Corder como Selinker comparten el planteamiento de que la fosilización es uno de los fenómenos centrales en el proceso de interlengua y consideran el error como característica esencial y necesaria en el proceso de aprendizaje.

En la interlengua también es relevante la transferencia lingüística de la L1 o de otras lenguas aprendidas (*vid.* § 1.3.3.1). Igualmente, constituye otra de las hipótesis del proceso de ASL el acceso y, en su caso, el grado de acceso, a la GU en el desarrollo de la IL, que explicaremos más adelante (*vid.* § 2.2.2).

Para Baralo (1999: 57) tanto la permeabilidad como la variabilidad hacen referencia a la “propiedad de la gramática que refleja la existencia de reglas que no se han fijado de forma unívoca y, por tanto, dan cuenta de la variabilidad de intuiciones del hablante de una L2”. Esto

es, la IL del hablante va nutriéndose de las hipótesis que el hablante va generando y que pueden estar vinculadas a asociaciones que hace por analogía con su L1 (transferencia/interferencia) y, de forma general, a la sobregeneralización de las normas de la L2, lo cual provoca una variación constante por las permanentes reestructuraciones que hace el aprendiente en ese sistema de la interlengua. Para Baralo, la permeabilidad permite la entrada en la IL de las reglas de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2 y se manifiesta “en relación a principios generales de la gramática, y nos encontramos con variaciones debidas a la falta de fijación de la regla o del valor del parámetro en cuestión” (2004: 380).

En cuanto a la variabilidad, Baralo (*ibid.*: 382) explica que “se puede entender como el producto del uso diferenciado del conocimiento explícito y del conocimiento implícito, que se caracteriza por no ser homogéneo, sino más bien heterogéneo”. Los trabajos en torno al estudio de esta característica de la IL constatan que el contexto de actuación lingüística y la técnica o tipo de tarea que se emplea para la elicitación de datos influyen sobre la variabilidad (Tarone, 1983, 1988; Ellis, 1985).

En cambio, Muñoz-Liceras (1996, *apud* Baralo, 2004: 380) establece una diferenciación entre permeabilidad y variabilidad: “la permeabilidad es una propiedad de la gramática, nativa y no nativa, que viene determinada por la relación que existe entre la dotación biológica del hablante (GU) y la realidad lingüística externa con que se enfrenta” y sería el resultado de la fijación o no fijación de las reglas de una gramática nuclear, mientras que la variabilidad se sitúa en el uso de la IL y refleja los mecanismos de producción en las situaciones comunicativas.

Por otro lado, la sistematicidad consiste en que el hablante genera unas reglas sistemáticas en su IL del mismo modo que ocurre con el sistema de su lengua materna, lo que genera errores sistemáticos que dan cuenta de la existencia de unas etapas de aprendizaje muy similares en todos los aprendientes de una misma lengua meta (Zimny, 2016: 50).

Finalmente, la propiedad de simplificación está muy unida a la sistematicidad en tanto en cuanto los aprendices de una L2 tienden a simplificar las reglas morfosintácticas y a utilizar para comunicarse las unidades más simples, evitando los rasgos complejos y generalizando y sistematizando las reglas de dicha lengua.

El interés generado por la teoría de la IL es averiguar si la IL es un proceso universal y natural en todos los aprendientes de una segunda lengua, con unas mismas etapas y cuyas diferencias residirían solamente en las cuestiones individuales de los aprendices.

2.2. Modelo de la gramática generativa

El modelo de la gramática generativa, teoría postulada por Chomsky (1957), está basado en el concepto de gramática universal. A través de esta teoría se pretende explicar el proceso de adquisición de una lengua gracias a esa capacidad innata universal de que dispondría el ser humano (GU). En relación con este modelo, vamos a exponer algunas hipótesis sobre la adquisición de lenguas que parten de los fundamentos de la gramática generativa: la hipótesis del orden natural de Krashen (1977), la hipótesis del acceso total, acceso parcial y acceso nulo de Chomsky (1981), la hipótesis de la transferencia de la L1 (Gass y Selinker, 1992) y la hipótesis de la fluctuación (Iain *et al.*, 2004).

2.2.1. La hipótesis del orden natural de Krashen y los estudios sobre la secuencia de adquisición de morfemas

La hipótesis del orden natural de adquisición que enuncia Krashen (1977, *apud* Gass y Selinker, 1994: 145) establece que las normas o elementos del lenguaje se adquieren en un orden predecible sea cual sea la instrucción recibida como resultado de un sistema previamente adquirido. Es decir, unas reglas o unos morfemas se adquieren antes que otros y en un orden que se manifiesta con poca variación entre un hablante y otro sea cual sea su lengua materna. Según esto, el proceso de ASL “pasa por estadios ordenados, comunes a todos los que adquieren esa lengua, independiente de las propiedades específicas de sus respectivas LM” (Baralo, 1999: 60). La hipótesis de que los aprendientes adquieran las lenguas a través de una secuencia semejante apoyaría la presencia de una GU común a todos ellos, accesible y facilitadora de la adquisición de otras lenguas a través de un proceso similar en todos los casos⁵⁷.

Krashen (1977, 1981), a partir del trabajo de Larsen-Freeman (1975), que no advierte un orden natural de adquisición en las tareas de comprensión auditiva y escrita y expresión escrita, postula (1981: 52):

This [no natural order] was due to the intrusion of the conscious grammar, which caused an elevation in the accuracy of those items that were "easiest" to learn (third person singular morpheme, regular past morpheme). When performance is "Monitor-free"

⁵⁷ White (2014) defiende que el *input* recibido junto con factores como la edad del aprendiente tendrían un papel relevante en el orden de adquisición, al menos en la adquisición de los pronombres que la propia autora analiza en este trabajo.

(little time, focus on communication and not form) we thus see the "natural order" for grammatical morphemes, a difficulty order similar to that seen in the child. When performance is "monitored", the natural order is disturbed.

Tomando como partida la hipótesis de Krashen, los estudios en torno al orden de adquisición de segundas lenguas se han realizado desde distintas perspectivas y la chomskiana, a partir de la Teoría de Principios y Parámetros (1981), es la que más se ha impuesto. Así lo reflejan las investigaciones llevadas a cabo por Eubank (1993, 1994), Schwartz y Sprouse (1994, 1996), Vainikka y Young-Scholten (1994, 1996), Flynn *et al.* (2004) y Leung (2005), quienes concluyen a partir de sus experimentos que existe un acceso, en mayor o menor grado, a la GU. Por el contrario, otros autores como Meisel (1997) o Lardiere (2000) consideran que el acceso a los principios universales estaría bloqueado.

En relación con esto, se ha sugerido la *L2=L1 Hypothesis* o hipótesis de la Identidad (Ellis, 1985: 64-68), que establece que los procesos de ASL y de adquisición de L1 son muy similares como resultado de las estrategias empleadas por los aprendices en ambos casos y que tienen su origen en las características de la facultad del lenguaje (*ibid.*: 8). Esta hipótesis fue investigada en dos vertientes: los errores de los aprendices y el estudio longitudinal de la L2 de los aprendices. Desde la primera perspectiva, se estudiaron qué tipo de errores se cometían y se clasificaron en función de si eran o no predecibles o si se asociaban a errores de desarrollo que ocurrían en la L1. Se asumió que las estructuras donde los errores eran muy frecuentes se aprendían más tarde, por lo que era posible averiguar un orden de desarrollo lingüístico basado en las frecuencias de estos errores (*ibid.*: 8). Los estudios longitudinales sobre adquisición de morfemas han demostrado que hay similitudes en la forma en que se aprende la L2, lo cual podría asociarse a una secuencia natural de desarrollo⁵⁸, luego podría afirmarse que existe un orden o *secuencia de adquisición*, término fijado por Ellis (1985), como secuencia de desarrollo de la competencia gramatical del aprendiz de una L2 que tiene lugar mediante sucesivas fases. Para esta autora (*ibid.*: 64), existiría una secuencia común de adquisición que en el caso de cada aprendiente se concretaría de manera variable: "learners take the same road but do not necessarily drive along it in the same way. They follow a standard sequence but vary in the order in which specific features are acquired".

El concepto de secuencia de adquisición sentó las bases de los estudios transversales de Brown (1973) o de Dulay y Burt (1974). Brown (1973) realizó uno de los primeros estudios para

⁵⁸ Esta idea se ha enunciado y justificado a través de la Hipótesis del Orden Natural, que se expone en el epígrafe 1.4.2.1.3. del presente documento.

tratar de obtener información sobre el orden natural de adquisición de catorce morfemas del inglés en niños con el inglés como L1 y como L2. Brown (*apud* Wood, 2002: 106) observó cuándo se daban o se omitían los artículos en contextos obligatorios y estableció que el artículo se adquiere como en octavo lugar (de catorce) en el orden de adquisición. A partir de estas conclusiones podríamos considerar que existe una secuencia natural de adquisición de estos morfemas que respondería a universales lingüísticos⁵⁹.

Pronto se comenzaron a plantear cuestiones como si esa secuencia de adquisición sería igual en niños y adultos o si había diferencias entre hablantes de una misma lengua materna y hablantes de distintas L1⁶⁰.

La investigación de Dusková (1969) sobre la adquisición del artículo en inglés por parte de hablantes checos, una lengua sin artículos, arrojó indicios sobre el hecho de que la falta de un sistema de artículos en la L1 del aprendiente con el que comparar la lengua meta no era la mayor dificultad, sino las numerosas funciones de los artículos que el aprendiz debe clasificar⁶¹.

Por su parte, Dulay y Burt (1974) realizaron un estudio transversal sobre el orden natural en la adquisición en inglés L2 en niños nativos de lengua española y de mandarín, entre otras, a través del análisis de once funtores⁶² y, al observar que el orden de adquisición apenas difería entre los hablantes de ambas L1, concluyeron que la adquisición de los funtores de una L2 se realiza mediante una secuencia fija, sea cual sea la L1 del aprendiente. Dulay y Burt demostraron la existencia de un orden en el aprendizaje de los morfemas, incluidos los artículos. No obstante, hay que tener en cuenta que Dulay y Burt advirtieron algunas diferencias en ese orden entre la L1 y la L2, lo cual las llevó a pensar que, si el proceso natural de adquisición difería, la enseñanza de una segunda lengua no debería seguir la misma secuencia que en el caso de la lengua materna, algo sobre lo que debemos reflexionar para la didáctica del artículo en las clases de ELE (Mendizábal, 2001: 47).

⁵⁹ Anteriormente, Jakobson (1963) y los estudios sobre la teoría de lo marcado también analizaron el papel de los universales lingüísticos. En los estudios sobre la adquisición del español, destacan los trabajos de Muñoz-Liceras (1993, 1996) y Baralo (1996a, 1999), entre otros.

⁶⁰ Véase § 2.2.4.1 para ampliar las referencias sobre los estudios de adquisición del artículo en hablantes no nativos.

⁶¹ Andersen (1978) ya observó la presencia de un orden natural y concluyó que las formas del artículo no deberían agruparse como una única estructura gramatical en la enseñanza de lenguas, debido a los distintos valores que estas expresan.

⁶² Los funtores son “palabras con función pero que desempeñan un papel menor en cuanto al significado de una oración”, entre las que se encuentran los artículos (Dulay y Burt, 1974, *apud* Muñoz-Liceras, 1992: 107).

Esta investigación de Dulay y Burt (1974) incluyó la comparación entre la adquisición del inglés por niños y adultos y ofreció interesantes conclusiones acerca de la relevancia del factor de la edad en la secuencia de adquisición: sus estudios comprobaron que la edad no suponía un factor diferenciador del resultado del aprendizaje, puesto que niños y adultos aprendían la lengua con una secuencia fija de los funtores. Otros rasgos no diferenciadores que advirtieron fueron la L1 del aprendiente y sus características individuales, mientras que el tipo de tarea afectaba a la secuencia de adquisición de funtores, que observaron que variaba entre la adquisición de la L1 y de la L2. En consecuencia, este trabajo demostró que la transferencia no es un factor fundamental en ASL. Dulay y Burt (1974: 37) desarrollaron el concepto de “construcción creativa”, que es el proceso por el que los niños gradualmente reconstruyen las reglas del discurso que escuchan guiados por mecanismos universales innatos que les hacen formularse hipótesis sobre el sistema adquirido.

Por otra parte, los trabajos de carácter longitudinal⁶³ también han ocupado un lugar relevante en la bibliografía previa sobre el artículo y sirven para observar el orden de adquisición de esta unidad en segundas lenguas. Este tipo de estudios sugieren que existe una variabilidad individual que hay que tener en cuenta. En el caso de la adquisición de segundas lenguas en adultos, Bailey *et al.* (1974) advierten la existencia de un orden natural en la adquisición de las estructuras gramaticales.

Zehler y Brewer (1982) investigaron sobre la adquisición del artículo en hablantes nativos y realizaron un experimento para tratar de averiguar cómo era su secuencia de adquisición y si difería o no en el caso de tratarse de la lengua materna o de una segunda lengua. Estos lingüistas se preguntaron, a raíz de las conclusiones de un estudio realizado por Leopold en 1949, por qué los resultados de Leopold indican que se aprende antes a utilizar el artículo indefinido en inglés L2, siendo que no parece la forma con los valores más delimitados o sencillos, si en teoría los valores semánticos más simples se deberían adquirir antes y los más complejos, después (Zehler y Brewer, 1982: 1268). Zehler y Brewer (*ibid.*) observaron, a este respecto, que los estudios precedentes acerca de esta cuestión no toman en consideración todos los usos del artículo sino algunos de ellos exclusivamente, lo que podía haber sesgado los resultados. Estos lingüistas realizan su investigación sobre ocho usos del artículo en relación con

⁶³ Los resultados de los estudios transversales y los estudios longitudinales sobre la secuencia de adquisición difieren en algunas ocasiones, como apunta Krashen (1981: 56), si bien hay algunos casos muy claros de coincidencias. En cuanto al artículo, el 90% de los trabajos apuntan que la adquisición del artículo sería anterior a la del posesivo, la tercera persona del singular y los pasados regulares en inglés (*ibid.*).

los valores genérico, referencial y anafórico de este (*ibid.*: 1269). Los resultados que obtuvieron manifiestan, de manera general, la adquisición del indefinido previa a la del definido en todos los rangos de edad analizados, incluyendo el de los adultos. No obstante, el uso del definido mejora con el desarrollo madurativo de los hablantes, pero en los contextos no específicos los errores de uso son menores en los niños de menor edad y los grupos escuetos se utilizan adecuadamente en la gran mayoría de los casos. A partir de estos resultados, Zehler y Brewer (*ibid.* 1273) extraen conclusiones que les conducen a proponer la siguiente secuencia de adquisición del artículo en inglés:

- 1) Uso inicial del indefinido y de los grupos escuetos exclusivamente (los grupos sin artículo aparecen sistemáticamente y parecen asociados a un valor definido).
- 2) Comienzo del uso del definido de manera adecuada en algunas situaciones en las que antes se utilizaba el indefinido o el artículo cero.
- 3) Sobregeneralización del artículo determinado (exclusivamente en los contextos no específicos).

En estas tres etapas parece que los adultos asocian el definido *the* para contextos de unicidad y el indefinido *a* para contextos no específicos, según la distinción tradicional, aunque la generalización del definido podría asociarse a aspectos como el conocimiento compartido y a los postulados conversacionales (*ibid.* 1274).

Por su parte, Huebner (1983) realizó un estudio longitudinal en el que observó los resultados de la adquisición del artículo en inglés por parte de hablantes nativos de lenguas sin artículo y obtuvo como resultado que estos aprendices, inicialmente, desarrollaban una hipergeneralización del artículo definido en los diferentes contextos.

De la misma manera, Master (1987: 461) detectó que el sistema de artículos del inglés es uno de los aspectos más difíciles de la gramática inglesa para los no nativos y uno de los últimos en adquirirse completamente y observó que en los primeros estadios de la interlengua se producía este mismo uso generalizado del definido, especialmente en los contextos en los que detectan que el uso del artículo cero resulta. Esta sobregeneralización en el uso del artículo determinado podría tener su origen en la asimilación del rasgo [+ específico] a esta forma del paradigma inapropiado (Huong, 2005: 95).

El caso del artículo cero es complejo de analizar, pues no se sabe si se está empleando en algunos casos o si se trata de una omisión del artículo por desconocimiento de su uso.

Algunos lingüistas, en cambio, se aventuran a afirmar que la sistematicidad que se observa en la omisión del artículo por parte de hablantes de L1 sin esta unidad se debería, según Robertson (2000, *apud* Huong, 2005: 96), a la posibilidad que existe en las lenguas con artículo de omitirlo por los siguientes motivos (*ibid.*):

- La posibilidad de no marcar abiertamente la definitud de un SN.
- La posibilidad de recuperación mediante el contexto de la marca de definitud.
- La posibilidad de transferir el valor de definitud a través de otras partículas con significado léxico: los demostrativos y los numerales.

El empleo del artículo indeterminado emergería más tarde y se desarrollaría de un modo más gradual, por lo que el progreso en la adquisición de este sería mucho más paulatino, según apuntan Master (1987) y Parrish (1987), aunque hay pocos estudios acerca de la adquisición del indefinido. Parrish (1987, *apud* Wood, 2002: 113) analizó el uso del artículo en inglés L2 por parte de una estudiante adulta japonesa y concluyó que las variaciones en su uso no eran aleatorias, sino que estaban reguladas por la función semántica del SN.

En cuanto al inglés L2, Cook (1993) estudia el orden de adquisición de morfemas y postula que el artículo se adquiere en quinto lugar, tras el morfema de plural, el de gerundio (*-ing*) y el verbo *to be* con valor copulativo y como auxiliar.

El trabajo realizado por Zobl y Muñoz-Liceras (1994) puede servir como referencia sobre el orden de adquisición de los morfemas tanto en inglés L1 como en inglés L2. Zobl y Muñoz-Liceras (*ibid.*: 168) sintetizan los principales hallazgos sobre el orden de adquisición de morfemas de los trabajos anteriores en cuanto al inglés L1 y L2:

<i>L1 Orders</i>	
Brown (1973)	de Villiers & de Villiers (1973)*
V-ing	V-ing/PLU(ral) -S
PLU(ral) -S	IRREG. PAST
IRREG. PAST	ART(icle)
POSS(essive) -S	POSS(essive) -S
Uncontr. COP(ula) BE	Contr. COP(ula) BE
ART(icle)	REG(ular) PAST/3rdP(erson) -S
REG(ular) PAST	Uncontr. COP(ula) BE
3rdP(erson) -S	Contr. AUX
Uncontr. AUX.	Uncontr. AUX.

*Ordering based on lowest MLU sample at which each morpheme first occurred in 90% of obligatory contexts.

Fig. 4 Orden de adquisición de morfemas en inglés L1 (Zobl y Muñoz-Liceras, 1994: 168).

<i>L2 Orders</i>									
Krashen (1977)	V-ing/ PLU/ COP		AUX/ ART			IRREG. PAST		REG. PAST/ 3rdP -S	POSS
Andersen (1978) ^a	COP		ART	AUX/ V-ing	PLU	IRREG. PAST	POSS.	REG. PAST	3rdP -S
Bailey, Madden, & Krashen (1974) ^b	V-ing/ COP		ART/ AUX		PLU	REG. PAST		3rdP -S	POSS
Larsen- Freeman (1975)	Time 1 V-ing	COP.	ART	AUX	PLU	REG. PAST	3rdP -S	IRREG. PAST	POSS
	Time 2 COP	V-ING	AUX	ART	PLU	POSS	IRREG. PAST	3rdP -S	REG. PAST

^aAndersen (1978, Table 7) gives the implicational order at 80% criterion for correct use.
^bOrder based on group ELI 1. Group ELI 2, more advanced, had PLU at second rank and IRREG. PAST at fourth rank

Fig. 5 Orden de adquisición de morfemas en inglés L2 (Zobl y Muñoz-Liceras, 1994: 170).

Zobl y Muñoz-Liceras (1994: 175) advierten que su trabajo: “also meets the long-standing complaint that the L2 English morpheme order lacks generalizability and is unrevealing about L2 acquisition y adscriben un valor funcional a los morfemas, de manera que concluyen que los morfemas nominales, como es el caso del determinante, se adquieren antes que los de carácter verbal (*ibid.*).

Respecto al español LE/L2⁶⁴, el trabajo de Andersen (1978), que aparece en la Figura 5, analiza principalmente el orden de adquisición de morfemas en español L2, por lo que tiene especial interés para nuestro estudio, ya que sitúa el artículo en segundo lugar en la secuencia de adquisición.

Muñoz-Liceras (1994: n. p.) apunta que algunos de los trabajos más relevantes que aplican la propuesta del orden universal de adquisición de palabras en español⁶⁵ son los de Terrell, Gómez y Mariscal (1978), Van Naerssen (1978, 1986) o Doman (1982). A partir de los

⁶⁴ Sobre el orden de adquisición de los morfemas en español L1, véanse Pérez-Pereira y Singer (1984), Pérez-Pereira (1989) o López Omat *et al.* (1994).

En cuanto al artículo, Santiago Alonso (2012) realiza una investigación sobre la adquisición de esta unidad en español como lengua materna y concluye en las fases iniciales el artículo emerge como señalizadores para la identificación discursiva de las entidades y no es hasta la etapa de consolidación (entre los tres y los cuatro años), cuando aparecen el artículo en sus diferentes funciones y los sustantivos nulos.

⁶⁵ En el apartado § 2.2.4.1 de la presente tesis se realiza un recorrido específico por la bibliografía sobre la adquisición de morfemas en el español como lengua extranjera.

datos de Van Naerssen (1986), que estudia el orden de adquisición en español por parte de sujetos nativos y no nativos, Muñoz-Liceras (*ibid.*):

El estudio sobre el orden de adquisición de morfemas en el español L2, que se describe en Van Naerssen (1986), sugiere que dicho orden es igual en L1 y L2 en lo que se refiere a los morfemas ligados, pero es diferente en el caso de los morfemas libres.

Y añade (*ibid.*) que en español se han realizado estudios sobre la secuencia de adquisición de los clíticos (Klee, 1989; Muñoz-Liceras, 1985); de las relativas (Lantolf, 1988; Muñoz-Liceras, 1981, 1985, 1986, 1988a, 1989a); de los sujetos nulos (Almoguera y Lagunas, 1993; Fernández Soriano, 1993; Muñoz-Liceras, 1988b, 1989b; Phinney, 1987) o de la posposición del sujeto (Marcos Marín, 1980; Muñoz-Liceras, 1988b, 1989b; o De Miguel, 1993), entre otros.

Otros trabajos destacables que tratan la secuencia de adquisición del artículo en español son los Garachana (2008) y, respecto a la adquisición por sinohablantes, los de H. C. Lu (1997), T.-J. Lin (2003) o Shen (2012), entre otros. Estos concluyen que en la primera etapa se adquiere el artículo cero en las oraciones copulativas y en una segunda etapa las construcciones con artículo cero en SSNN con función de objeto directo en posición posverbal. En cambio, en etapas finales se adquieren los modismos con el artículo indefinido (“dar un paseo”) y sus usos evaluativos y enfáticos, y el artículo cero con verbos designativos o en fórmulas fraseológicas.

En términos generales, observamos en los resultados de las investigaciones previas que en la adquisición de una lengua tanto como L1 como de L2 tendría lugar una secuencia similar de adquisición de morfemas. Del mismo modo que se ha analizado el orden en el que se aprenden los distintos morfemas de la lengua, en esta investigación se va a tratar de identificar, a partir de los resultados obtenidos en el análisis longitudinal de errores –al inicio y al final del curso académico–, si el orden establecido para el aprendizaje del paradigma del artículo por el PCIC es el que de forma natural siguen los aprendientes o si, por el contrario, hay diferencias que conviene conocer para mejorar la aproximación a la enseñanza de esta unidad.

2.2.2. Hipótesis del acceso total, acceso parcial y acceso nulo

En el marco de la Teoría de Principios y Parámetros de Chomsky (1981) se expone que los principios universales de la GU son principios parametrizables que están operativos en todas las lenguas, por lo que el niño no deduce las reglas de la gramática a partir de los datos del entorno, sino que estos datos le indican qué opciones paramétricas están activadas o

desactivadas en su lengua. De este modo, cada lengua sería una combinación distinta de los parámetros de la GU que comparten todas las lenguas que el niño debe fijar a partir de los datos del entorno, gracias a la cual el niño aprende rápido y sin instrucción explícita cualquiera que sea su L1.

Si bien el acceso a la GU en la adquisición de la lengua materna por parte de los niños ha sido asumido por la mayor parte de los lingüistas, el proceso de aprendizaje de la L2 por los adultos no cuenta con una teoría tan clara en cuanto al acceso a esa GU. En palabras de Wood (2002: 15):

La interpretación del papel de la GU en la adquisición de la L2 no es un modelo basado en la transferencia, sino que implica que la L1 es la realización de la GU, aún vigente en el cerebro, que permite el acceso a las opiniones de los parámetros que no se dan en esa L1, aun cuando el aprendiz utilice las opciones de la L1 en etapas de la L2.

A este respecto, Cook (1993: 210) propone tres posibilidades de la involucración de la GU en el aprendizaje de una L2, que representa de la siguiente manera:

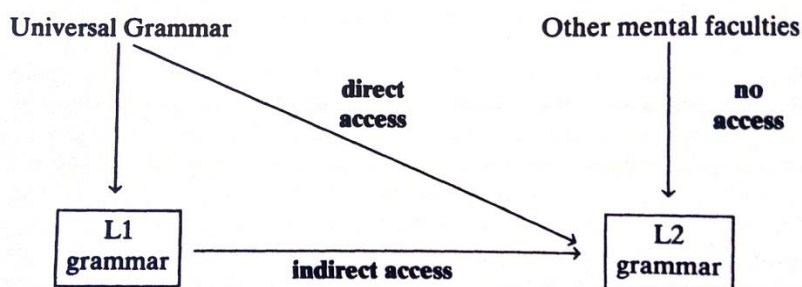


Fig. 6 Formas de acceso a la GU en el aprendizaje de una L2 (Fuente: Cook, 1993: 210).

Según este planteamiento, en la posición de no acceso, los aprendices adquieren la gramática de la L2 sin ninguna referencia de la GU, por lo que se adquiriría a través de otras facultades mentales; en la posición de acceso directo, aprenderían la L2 del mismo modo que la L1, asociando valores a los parámetros de la GU a partir de evidencias lingüísticas de la L2; y, finalmente, en la posición de acceso indirecto, los aprendientes partirían no de un parámetro neutro sino del parámetro ya fijado previamente en su L1. Cook (1993: 212) concluye que hay muchos argumentos contrarios al acceso a la GU y que no se puede afirmar que este modelo de acceso a la GU sea real, salvo en algunas áreas muy precisas de la lengua.

Del mismo modo, otros lingüistas como White (1989, 2000, 2003) o Mitchell y Myles (1998) consideran que existirían esas cuatro posibilidades de acceso a la GU por parte de los

hablantes de una L2. Mitchell y Myles (1998: 61) apuntan que la hipótesis de no acceso a la GU indicaría que dicho acceso se atrofia con la edad; el acceso total indicaría que tanto la adquisición de la L1 como de la L2 serían procesos similares y únicamente presentarían diferencias en torno a la madurez cognitiva y las necesidades del aprendiente; el acceso indirecto a la GU tendría lugar a través de los parámetros ya fijados en la L1; y el acceso parcial, que incorporan estos lingüistas, implicaría que algunos aspectos de la GU permanecerían accesibles y otros no (por ejemplo, los principios serían accesibles, mientras que los parámetros no).

Por su parte, White (2000: 134-139) propone cinco perspectivas diferentes que pueden identificarse en el estado inicial de una L2: *Full Transfer/Partial Access*, *No Transfer/Full Access*, *Full Transfer/Full Access*, *Partial Transfer/Full Access* y *Partial Transfer/Partial Access*:

They can be distinguished from each other on the basis of two issues: the extent of presumed involvement of the L1 grammar (full transfer, partial transfer or no transfer) and the extent to which UG constrains interlanguage representations (*ibid.*: 134).

White considera que la problemática fundamental reside en el concepto de *acceso*, que estaría vinculado a la dificultad de discernir si dicho acceso se realiza sobre la GU (acceso total) o sobre la L1 del hablante (acceso parcial), es decir, sobre los parámetros ya fijados en la lengua materna del aprendiente (*ibid.*: 149). Esta reflexión de la autora nos conduce a pensar si los parámetros que se fijan en la interlengua del aprendiz de una segunda lengua proceden de la L1 o de la GU. En torno a esta cuestión, White (*ibid.*) apunta:

Many of the studies (...) have shown that L2 learners can acquire subtle and abstract properties of the L2 which are not obviously present in the L1 and which are underdetermined by the L2 input. In other words, these studies suggest that interlanguage grammars can be pushed in new directions, whether the more abstract underlying principles come from the UG, L1 or both.

Otras investigaciones como las de Eubank (1993, 1994), Schwartz y Sprouse (1994, 1996), Vainikka y Young-Scholten (1994, 1996), enmarcadas en la hipótesis del acceso a la GU, bien parcial, bien total, comparten “la idea de la refijación de los parámetros y algunos de ellos la existencia de transferencia en los primeros estadios de aprendizaje” (Martínez Adrián, 2004-2005: 13). El trabajo de Schwartz y Sprouse (1994) propone que el aprendizaje de una L2 supone una versión híbrida de la lengua meta y que esta variación de la L2 que posee el aprendiz es un sistema basado en una serie de normas que subyacen a una estructura interna que se manifiesta

mediante distintos estadios que son predecibles. Schwartz (1998: 6) señala, además, que:

The theory of UG is continually evolving; hence, any account of a set of L2 data that inextricably depends on the technicalities of a particular linguistic analysis is vulnerable to obsolescence— as are therefore any theoretical conclusions based on that account— because those technicalities might themselves be revamped or jettisoned (in a new, improved linguistic analysis).

Se trata, por tanto, de un sistema que está en constante cambio y análisis por parte del aprendiz, quien reconstruye una y otra vez las reglas que rigen su interlengua.

Por último, en cuanto al proceso de aprendizaje de una L2 por parte de adultos, resulta plausible pensar que la L1 influye directamente en el aprendizaje. Podría considerarse que se ejerce un acceso indirecto a la gramática universal, aunque este proceso no puede explicarse únicamente por esos principios universales innatos, sino que los factores individuales (cognitivos, motivacionales) y los factores externos (docencia, metodología, *input* recibido, contexto de aprendizaje) relativizan este carácter innato de la función del lenguaje y resultan determinantes. En este sentido, algunos autores como Adjémian y Muñoz-Liceras (1984), Muñoz-Liceras (1986) y White (1988) postulan la posibilidad de que la L1 tenga un papel mediador entre la GU y el *input* de la L2 (Muñoz-Liceras, 1991: 24). Habría tres interpretaciones del papel de la GU en la ASL (*ibid.*: 24-25):

- 1) Acceso indirecto a la GU, en el que la L1 sería intermediaria en la fijación de parámetros de la L2.
- 2) Inexistencia de acceso a la GU, lo que implica que intervendrían facultades distintas de la GU en la adquisición de L2.
- 3) Acceso directo a la GU, en cuyo caso los parámetros de la L2 se fijan como los de la L1 sin necesidad de recurrir a la lengua materna.

La primera propuesta es la más avalada, entendida como el acceso a la GU a través de la L1, que permitiría el acceso a las opciones de los parámetros que no se dan en esa L1, por lo que la lengua materna del aprendiz tendría un papel fundamental en la adquisición de las segundas lenguas (*ibid.*: 25).

Basándonos en la clasificación de Mitchell y Myles (1998), encontramos principalmente tres propuestas acerca del acceso a la GU en el aprendizaje de segundas lenguas: Acceso

Total/Transferencia Total, que se correspondería con el acceso directo a la GU; *Acceso Parcial*, que sería el acceso indirecto a la GU a través de la L1; y *Acceso Nulo*⁶⁶ o inexistencia de acceso.

2.2.2.1. Acceso total/transferencia total⁶⁷

La hipótesis del acceso total o de la transferencia total (*Full Access/Full Transfer*), propuesta por Schwartz y Sprouse (1994, 1996), establece que el aprendizaje de la L2, al igual que la adquisición de la L1, está constreñido por la GU. El concepto de *transferencia total* hace referencia a que el estado inicial está formado por la gramática de la L1 salvo ítems léxicos específicos. Por su parte, el término de *acceso total* implica que la UG está completamente accesible durante el desarrollo de la L2 cuando la interlengua necesita reestructurarse, lo que hace posible restablecer los parámetros durante el aprendizaje de la L2 (Jiang, 2012: 28).

Algunos estudios demuestran que los aprendices de una L2 adquieren satisfactoriamente los principios y parámetros que no se manifiestan en su L1. Un ejemplo que refuerza esta hipótesis es el trabajo de Epstein *et al.* (1996: 687) acerca de aprendices japoneses de inglés y el parámetro de posición del núcleo:

If L2-learners had access to their L1 parameter values alone, then the Japanese speakers tested in this study would have access only to a head-final parameter value. If this were so, we would expect to find no evidence that these learners were able to identify and assign a new value to the head-direction parameter for the L2... We might even expect that those structures that follow from the L1 parameter setting would be more accessible to the Japanese learner than those that follow from the L2 parameter setting; that is, they might show a preference for preposed sentence structures rather than postponed sentence structures.

Los resultados de este estudio indican que los aprendices de inglés como L2 asignaron un valor al parámetro analizado en conformidad con el valor en esa L2 y no conforme el valor

⁶⁶ Estos términos se han tomado del inglés *Full Transfer/Full Access*, *Partial Access* y *Null Access*, introducidos por lingüistas como White (1985), Flynn (1987), Cook (1988) o Schwartz y Sprouse (1996), entre otros. Ya se ha citado anteriormente la propuesta de Cook (1993), que incluye el acceso indirecto, o la de White (2000), que plantea las dificultades del concepto de acceso.

⁶⁷ White (2000: 88 y ss.) añade la hipótesis del acceso total sin transferencia postulada por Flynn y Marthohardjono (2018 [1994]), que implica que la GU constituye el estado inicial en la ASL, por lo que no se produciría la transferencia de la L1 o de otra L2.

en su L1, por lo que se sugiere que el acceso a la GU se mantendría disponible para el aprendizaje de una L2 (Ioin *et al.* 2004: 14).

Por otro lado, Mitchell y Myles (1998: 67) recogen en su investigación sobre el acceso a la GU en aprendices adultos de segundas lenguas la posición de acceso total que defiende Flynn (1996). Estos autores apoyan la hipótesis de que la GU continúa teniendo un papel relevante en el aprendizaje de una L2 tanto en el caso de los niños como en el de los adultos, lo cual conduce a pensar que no existiría el conocido como *periodo crítico* tras el cual el acceso a la GU cesaría (Mitchell y Myles, 1998: 67).

Por su parte, Jiang (2012) realizó un estudio que apoya esta hipótesis de la transferencia total tomando los resultados de los patrones de los errores en la adquisición del sistema de artículos del inglés como L2. Jiang analiza la influencia de la lengua materna y estudia la hipótesis de la fluctuación (*vid.* § 2.2.4). Sus investigaciones acerca de estas cuestiones en la adquisición de los artículos del inglés por parte de nativos de distintas lenguas concluyen que la hipótesis del acceso total es aceptable para la adquisición del artículo e incluso es compatible con la hipótesis de la fluctuación. Los dos patrones más comunes de errores en el uso del artículo en inglés que destaca Jiang son la omisión del artículo y la sobregeneralización del mismo, tendencia que demostraría que este proceso de adquisición está constreñido por alguna norma en la adquisición de una L2 (*ibid.*: 73). Por ejemplo, Jiang (*ibid.*) observa que en el aprendizaje del inglés como L2 todos los hablantes nativos de francés utilizan un SN con determinante, ya que no existen los nombres escuetos en su L1, y en el caso de los españoles trasladan su sistema nativo de artículos al inglés. Esto nos lleva a concluir que la adquisición del artículo en una L2 estaría circunscrita a la GU de manera directa y que la lengua materna juega un papel crucial en la interlengua:

Los aprendientes observan los rasgos invariables en el *input* de la L2, activan los principios de la GU que no funcionen en su L1, y establecen los parámetros nuevos bajo el marco de la GU. Es decir, la gramática de los aprendientes se decide totalmente por la GU (Thomas, 1991, *apud* X. Lu, 2015: 125).

Según ratifican estas investigaciones, los aprendientes de una L2 serían capaces de utilizar incluso parámetros de la GU que no existen en su L1 (X. Lu, 2015: 125), por lo que, si los participantes chinos y vietnamitas de nuestra investigación reciben suficiente caudal lingüístico nativo de español y contextualizado, serán capaces de adquirir el sistema de artículos de nuestra lengua, hipótesis que contrastaremos a través de nuestro análisis de errores.

2.2.2.2. Acceso parcial⁶⁸

La hipótesis del acceso parcial (Gass y Schachter, 1989) indica que los aprendices de una L2 solo tienen acceso a aquellos principios y parámetros de la GU que están presentes en su L1. En este sentido, Gass y Schachter hicieron patente en sus investigaciones sobre el proceso de aprendizaje del inglés por parte de chinos, coreanos e indonesios la falta de acceso directo a la GU en la ASL. Según estos autores, el principio de la subyacencia⁶⁹ (*subjacency condition*) constriñe la gramática de la L2 de un aprendiz solo cuando ya está incorporada en la gramática de su L1 (Ionin *et al.*, 2004: 13).

En la misma línea, White y Juffs (1998, *apud* Ionin *et al.*, 2004: 14) investigaron que la proficiencia en aprendientes adultos de inglés como L2 cuya L1 era el chino no difería sustancialmente de los nativos en la detección de desviaciones de la subyacencia, lo que apoyaría la hipótesis de que los adultos mantienen el acceso parcial a algunos aspectos de la GU en el aprendizaje de la L2.

Otros lingüistas como Muñoz-Liceras (1992) o Mitchell y Myles (1998: 68) conciben la hipótesis del acceso parcial como la opción más debatida y avalada en las últimas décadas⁷⁰. Para estas autoras, esta posición intenta reconciliar algunos aspectos contradictorios del proceso de adquisición del lenguaje al reconocer el acceso a las opciones de los parámetros que no se dan en la L1 aun cuando el aprendiz utiliza en la interlengua algunas opciones de aquella.

⁶⁸ Derivadas de la hipótesis de la transferencia parcial, existe la *Hypothesis of the Minimal Trees* de propuesta por Vainikka y Young-Scholten (1994, 1996), similar a la hipótesis FAFT, que argumenta que el estado inicial es una gramática con representaciones tempranas basadas en la L1 y que, frente a la FAFT, considera que solo utiliza algunas partes de la gramática de la L1 en ese estado inicial de la interlengua. Esto es, la L1 transfiere a la L2 exclusivamente proyecciones léxicas, no sin tener en cuenta las categorías funcionales, que permanecen disponibles en el inventario de la GU pero que irán emergiendo gradualmente a partir de la exposición del aprendiz al *input* de la L2 (Jiang, 2012: 30). Además de esta hipótesis, Eubank (1996, *apud* X. Lu, 2015: 195) propuso la *Valueless Features Hypothesis* o hipótesis de la transferencia débil, que predice que la transferencia se produce en las categorías léxicas y funcionales, pero sin especificación de rasgos, por lo que el estado inicial de la L2 sería una gramática con rasgos no especificados, no fijados, y la GU permanecería accesible en este proceso.

⁶⁹ La idea que pretende formalizar este principio es la de que “todo movimiento se produce sobre distancias cortas, aunque una aplicación repetida y sucesiva de *Muévase a* pueda dar lugar a desplazamientos que cumulativamente parezcan bastante extensos” (Santana, 1997: 181 y ss.). El principio de subyacencia significa, pues, que “ninguna operación de movimiento puede saltar en una sola aplicación dos (o más) nudos cíclicos (subyacencia sería, pues, el caso típico de principio sujeto a cierta parametrización)” (*ibid.*).

⁷⁰ Recientemente ha resurgido el debate en torno a la existencia de la GU, como demuestran los trabajos de Dabrowska (2015), Chomsky (2016), Smith y Allott (2016), F. Y. Lin (2017), Smith (18/01/2017), Mendiávil (2018), Christensen (2019), Chomsky y Gallego (2020) o White (2020), entre otros.

Según esto, algunos rasgos particulares de la GU se transferirían de la L1 a la L2, como demostraron los estudios de White (1992) o Hawkins y Chan (1997).

Por su parte, Thomas (1991, *apud* X. Lu, 2015: 125) plantea que los aprendientes de una L2 solo pueden ajustar los parámetros que aparecen en su lengua materna mediante la GU, por lo cual los distintos rasgos⁷¹ de la gramática de esa L2 dependerían del *input* recibido, de la metodología de enseñanza y del modo de estudio.

Meisel (2000: 132) sostiene la hipótesis de un acceso parcial o indirecto a la GU durante el proceso de ASL y afirma:

The learner's knowledge about grammatical properties of the L2 target language may be expected to conform, in part at least, to the constraints imposed by UG on natural grammars (...). Partial Access can focus on both the parameterized/non-parameterized distinction and the one between previously activated or not activated principles.

En los últimos años se ha planteado el acceso parcial a la GU en el área de la ASL⁷², lo que justificaría la adquisición de ciertos aspectos de la L2 más allá del *input* recibido, según consideran Farahani *et al.* (2014).

Respecto a la adquisición de una L3, la investigación de Jaensch (2021: 70) sobre la adquisición de los determinantes en alemán plantea lo siguiente sobre el acceso parcial a la GU en este caso:

Whilst the authors briefly discuss (and reject) partial *transfer* accounts (originally proposed for L2A) in relation to L3A, there is no mention of partial *access* (PA) accounts to UG (...). It could be argued that PA accounts have little to offer the L3A discussion, given their proposal that uninterpretable features not instantiated in the L2 are not fully available to languages learned beyond the Critical Period (and hence would not be available for initial state L3 either).

No obstante, Jaensch (*ibid.*) concluye que esto sería una simplificación del asunto y pone de relieve que la propuesta del acceso parcial en la adquisición de una L2 sería transferible al

⁷¹ Chomsky (1998: 313-314) denomina rasgos al conjunto de propiedades invariantes que proporciona el estado inicial de la facultad del lenguaje, junto con las operaciones de ensamblaje, que forman ítems léxicos a partir de rasgos, y las operaciones computacionales, que forman expresiones más complejas a partir de ítems léxicos.

⁷² En torno a la adquisición del inglés L2 por sinohablantes, Kong (2005) ha debatido sobre la hipótesis del acceso parcial y plantea que, en los aprendices adultos, la GU estaría completamente disponible, aunque se producirían diferencias en la adquisición debidas a otros factores.

comportamiento lingüístico de los aprendientes en la adquisición de una L3, por lo que sería interesante para nuestra investigación observar si se podría producir un acceso indirecto o parcial a la GU entre los estudiantes chinos y vietnamitas de español L3.

En conclusión, la complejidad de la hipótesis del acceso parcial radica en la dificultad de definir qué rasgos de la GU son aquellos que quedan accesibles y cuáles no, por lo que, pese a que resulta probable que la gramática o interlengua de una L2 no parta de cero, esta opción plantea muchas incógnitas que están aún por resolver.

2.2.2.3. Acceso nulo

La hipótesis del acceso nulo a la GU en el aprendizaje de lenguas tiene entre sus defensores a autores como Clahsen y Muysken (1986), quienes entienden que la adquisición de la L1 y de la L2 son procesos fundamentalmente diferentes que no pueden concebirse dentro de un mismo marco de adquisición. Estos autores (Clahsen y Muysken, 1986, *apud* Ionin *et al.*, 2004: 12) demuestran que los aprendientes de una L2 no tienen una gramática cimentada en parámetros, para lo que se basan en las diferencias entre los movimientos sintácticos del verbo en la interlengua de la L2 del estudiante que se producían de forma antinatural respecto a su L1.

Bley-Vroman (1989), en relación con esta falta de acceso a la GU, propuso la que denominó hipótesis de la diferencia fundamental (*fundamental difference hypothesis*), que establece que los aprendices de una L2 no tienen acceso a la GU, sino que dependen de estrategias de aprendizaje generales que incluyen procesos como la analogía o el análisis distribucional (Bley-Vroman, 1989, *apud* Ionin *et al.*, 2004: 12).

Del mismo modo, las lingüistas Mitchell y Myles (1998: 65) sostienen la hipótesis de un “no acceso” a la GU que plantearía el hecho de que tras el periodo crítico de la adquisición del lenguaje no es posible tener acceso a esos principios y parámetros y, por tanto, el aprendiente debe poner en marcha otros mecanismos de aprendizaje. Esta teoría se apoyaría en los datos acerca del bilingüismo logrado en los hijos de inmigrantes frente a sus padres, que generalmente no logran adquirir una competencia bilingüe (*ibid.*).

En las últimas décadas, estudios como los de Lardiere (2000, 2009a, 2009b⁷³), Prévost y White (2000) y Sorace (2000) apuntan también a esta intuición del acceso nulo a la GU. Resulta interesante el trabajo de Lardiere (2009a), donde manifiesta lo siguiente:

On the one hand, obviously not all types of formal features are selected by every language; many languages (...). On the other hand, the interpretational effects of some features may be associated with certain word orders rather than with particular distinct morpholexical items. Mandarin Chinese has no definite article, for example, but it does have demonstratives, and nominal expressions in certain configurations (presumably 'raised to D' in the syntactic computation; see Li, 1999; Aoun and Li, 2003) are interpreted as definite. So we must assume that the language selects a feature [+definite], associated at least with a D functional category.

A esta afirmación, Slabakova (2009: 314) arguye que, si asumimos un inventario de rasgos interpretables y no interpretables que están disponibles a través de la GU, entonces la variación entre lenguas se reduce a si un rasgo particular ha sido seleccionado en la L1 y puede ser transferido a la L2 o seleccionado de nuevo de su inventario. Y explica que, aunque no existan morfemas abiertos (*overt morphemes*), se manifiestan en todas las lenguas los mismos valores semánticos (*ibid.*: 316):

Take the example of articles. Articles carry grammatical meanings such as definiteness or indefiniteness, specificity, and they also serve as tracking devices of referents in discourse. Those meanings are available to all natural languages, as reflected in the universal semantic component, because all languages need to express – in one way or another – object uniqueness, familiarity to speaker only, or to speaker and hearer, or lack of such familiarity. The functional category D, standing for determiner, is necessary, provided by UG, and arguably attested in all languages, ones with articles or ones without, so that the noun phrase can be an argument in the sentence.

Ante el planteamiento de Slabakova y otros lingüistas como Muñoz-Liceras (2009) o Montrul y Yoon (2009), Lardiere responde a las críticas a su anterior artículo (2009b: 415):

In any case, consider the proposed parameter: a given semantic feature is either realized morphologically overtly ('syntacticized') or not. This proposal appears to amount to (morphosyntactic) feature selection. The feature grid presented by Slabakova in her Table 1 (p. 319) represents the logical possibilities (i.e. overtly realized or not) defined

⁷³ El trabajo de Lardiere (2009b) responde a algunas de las críticas surgidas a partir de su publicación en el mismo año (2009a) por parte de lingüistas como Slabakova.

over a pre-specified set of four universal semantic features ‘generally encoded’ by a construction type not available in all languages: definite articles. It does not include the possible distribution of these abstract features among other lexical item types such as demonstrative determiners, proper names or – as I outlined in the target article – number-marking. It requires us to distinguish between semantic and morphosyntactic features, because – as argued by Slabakova – the four semantic features in question are universally selected by all languages. That may be good thing, i.e. a correct distinction, but it is unclear to me where in a minimalist-type derivational framework each type of feature does what.

Es necesario aclarar que no existen pruebas que sustenten esta hipótesis, pero sí que la refuten, puesto que muchas de las características que presenta la interlengua de los aprendientes de una L2 no pertenecen ni a la L1 ni a la L2 y, por tanto, no se explican por transferencia de la lengua materna, así que se habrían generado por un acceso indirecto, al menos, a la GU del hablante.

Respecto a la accesibilidad de la GU, podríamos concluir que la adquisición de algunas propiedades sutiles de una lengua que aprende el hablante de una L2 no pueden atribuirse exclusivamente al *input* que ha recibido, sino que la actuación del aprendiente en la L2 puede estar guiada por esos principios universales, al igual que sucede con la lengua materna. En este sentido, Hadavi y Ghashang afirman (2015: 842):

(...) there is no need for L2 learners to achieve the same knowledge as L1 speakers in order to show a poverty-of-the-stimulus issue in L2 acquisition; it is enough to reveal that L2 learners obtain complex and subtle features of language that could not have been received from the L2 environment.

Según esto, en el momento en el que los hablantes muestren un conocimiento de algún aspecto que no consta ni en su L1 ni en el entorno de su aprendizaje de la L2, quedaría demostrada la existencia y el acceso (total o parcial) a la GU.

La perspectiva del acceso nulo a la GU plantea varios problemas ya que, aunque es difícil que un adulto domine completamente una L2, existen casos que confirman que esto ocurre y sería lógico asociar ese logro del nivel nativo a un acceso, al menos parcial, a la GU. Además, resulta muy complicado establecer la edad o el periodo durante el cual la GU es accesible y cuándo no lo es, pues podría ser un factor suscrito a la variabilidad y a la individualidad.

2.2.3. Hipótesis de la transferencia de la L1

La transferencia es uno de los factores que se atribuyen al fenómeno de la fosilización de los errores en los aprendientes de una L2. En primer lugar, vamos a tratar de ofrecer una definición para el concepto de transferencia. Baralo (1999: 46) considera que este fenómeno “consiste en mantener en el sistema de la interlengua algún ítem o alguna estructura de la lengua ya conocida, como perteneciente a la lengua meta”.

Por su parte, Selinker (1992: 172, *apud* Wood, 2002: 43) comenta acerca de este fenómeno que:

No se trata del fenómeno *todo o nada*, pues el uso de información de la lengua materna en la formación de la IL constituye un proceso de elección, y ciertos principios hacen que algunas estructuras de la L1 sean más propensas a ser transferidas que otras. Esto quiere decir que el aprendiz es selectivo cuando decide qué elementos de su L1 son válidos a la hora de conformar su IL.

Las transferencias lingüísticas de las que Selinker habla como parte de los procesos centrales que pueden fosilizarse en la IL pueden tener ciertas consecuencias en la ASL, como la hipergeneralización de las reglas de la L2, las transferencias de instrucción (errores o supresión de conceptos en los libros de texto), estrategias de aprendizaje de simplificación del sistema de la L2 y fenómenos superficiales como la hipercorrección.

Baralo (1999: 46), en cambio, comenta acerca de la estrategia de transferencia lo siguiente:

La transferencia puede entenderse como una estrategia universal, que se da al comienzo del proceso y en los estadios intermedios, cuando se crea inestabilidad. Suele producirse en los casos en los que la lengua meta presenta un rasgo marcado mientras que en la LM, por el contrario, la estructura equivalente es menos marcada, más constante, más universal.

La afirmación de Baralo se fundamenta en la Teoría de la Marcación (*Markedness Theory*) de Jakobson y Santilli (1980)⁷⁴, que sirve para explicar por qué algunas diferencias entre

⁷⁴ Jakobson introdujo el concepto de *lo marcado* en relación con el carácter asimétrico de las oposiciones morfológicas, estableciendo oposiciones binarias entre el término que expresa un significado determinado (marcado) y el que no (no marcado). El término *no marcado* no ofrece ninguna “marca”, ninguna información sobre el significado. Sería esta una característica de los parámetros y principios de

la L1 y la lengua meta suponen una dificultad en el aprendizaje y otras no. Esta teoría está vinculada a la transferencia de la L1 (Ellis, 1985: 206):

The basic assumption is that unmarked settings of parameters will occur in interlanguage before marked settings, even if the L2 provides evidence of a marked setting (...). Thus it is predicted that no transfer will take place from native to target language when the L1 has a marked setting (...). The most obvious case of transfer is where the native language shows an unmarked setting and the target language a marked one.

Teniendo en cuenta la afirmación de Baralo acerca de la frecuente transferencia de los rasgos marcados de la L2 en la interlengua, queremos apuntar que, en cuanto a nuestro objeto de estudio, existe controversia acerca de cuál sería la forma marcada del paradigma del artículo en español, ya que pocos son los lingüistas que se aventuran a teorizar acerca de este asunto.

Desde el punto de vista lingüístico, se considera la oposición marcado-no marcado en términos de presencia-ausencia de una unidad. En este sentido, respecto al artículo, Marquant (1984: 122) establece que el término no marcado en español sería la ausencia de artículo y lo marcado, en consecuencia, sería la presencia de artículo:

$$\begin{array}{lll} A = \{\text{Actualización}\} & / \text{—} / & \\ B = \{\text{Actualización, +}\} & / \text{artículo} / & + = \text{marca de actualización} \end{array}$$

Fig. 7 Morfemas marcados y no marcados (Fuente: Marquant, 1984: 122).

Como se observa en la Figura 7, la marca de actualización que proporciona la presencia del artículo en un SN lo convierte en el término marcado de la oposición. El artículo cero (o ausencia de artículo) sería el término no marcado que, como indica la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (en adelante, *NGLE*) (RAE/ASALE, 2009: 24): “es aquel que tiene una distribución más amplia, un significado más general y a menudo también el que se obtiene por defecto en ausencia de morfemas específicos”.

No obstante, aunque la bibliografía respecto a esta cuestión coincidiera en asignar el artículo cero al término no marcado, al tratarse de una unidad que carece de un elemento

la GU, que contienen a veces una opción marcada y otra no marcada. La no marcada representaría el valor inicial dentro del sistema de la GU y a la marcada se accedería solamente gracias a los datos del aducto que recibe el aprendiente en la ASL, por lo que cada parámetro constaría de una fijación inicial (no marcada) y de las sucesivas fijaciones marcadas (*DTCELE*, s. v. *principios y parámetros*).

equivalente en chino y en vietnamita (lo serían otros mecanismos sintácticos donde resultaría muy complejo establecer esta oposición), no sería posible aplicar la hipótesis del marcado diferencial⁷⁵ como un supuesto para nuestra investigación.

En relación con el fenómeno de la transferencia de la lengua materna, cabe mencionar el concepto que introdujo Cook (2003) al hablar de los efectos que también tiene en la L1 la L2, la *multicompetencia*, que ella misma acuñó en su trabajo de 1991 (Cook, 2003: 2):

While 'interlanguage' had become the standard term for the speaker's knowledge of a second language, no word existed that encompassed their knowledge of *both* the second language *and* the first: on the one hand the L1, on the other the interlanguage, but nothing that included both. Hence, 'multi-competence' was introduced to mean 'knowledge of two or more languages in one mind'.

Cook (2001: 14) sintetiza su propuesta de multicompetencia a través de la siguiente figura:

⁷⁵ La hipótesis del marcado diferencial (HMD) sostiene que la noción de la dificultad de adquisición de una L2 está asociada a la noción del marcado tipológico de los rasgos lingüísticos de la L1. En este sentido, la HMD permite predecir no solo las áreas de dificultad en el aprendizaje de la L2, como hace el AC, sino también de su grado relativo de dificultad (Lin, 2005: 61). Esta hipótesis estaría asociada a la del AC en tanto en cuanto se fundamenta en la idea de que a partir del análisis lingüístico de la L1 y la L2 podemos establecer cuáles son sus diferencias y similitudes a nivel gramatical y extraer conclusiones acerca de qué áreas, por su divergencia entre ambas lenguas, van a generar más dificultades y un mayor número de errores entre los aprendices.

La teoría de la marcación ofrece distintas hipótesis posibles sobre el papel de la transferencia en la ASL, aunque no existe unanimidad entre los lingüistas sobre la naturaleza de la interacción entre los rasgos de la lengua materna y la L2 desde el punto de vista de los universales lingüísticos. Para Zobl (1980, *apud* Ellis, 1985: 207), la influencia de la L1 se verá solamente en las normas periféricas, donde no hay universales o solo tendencias débiles. Según él, la condición para que la transferencia tenga lugar no es si la L1 tiene una construcción marcada, sino si la L2 la tiene. Zobl (*ibid.*) considera que la transferencia se da en las formas no marcadas de la L1 mientras que las formas marcadas tienden a no transferirse. Frente a lo que afirma Baralo (1999), Zobl (*ibid.*: 210) plantea que, en general, las formas marcadas no se transfieren a la interlengua, particularmente cuando la L1 posee construcciones marcadas y no marcadas, aunque las formas marcadas podrían transferirse en los estados iniciales de la adquisición.

Por su parte, Eckman (1977: 320) considera que existe una relación entre el marcado tipológico y el grado de dificultad de una regla o construcción dada y cree que los efectos de la transferencia son más evidentes cuando el parámetro de una L1 es no marcado y cuando el de la L2 es marcado.

Muñoz-Liceras (1994) propone que las construcciones marcadas en la L1 no se transfieren a la IL, mientras que las no marcadas en la L1 sí se transfieren y dificultan la adquisición de las opciones marcadas de la L2 y "se pregunta si la teoría de la adquisición de la L2 necesita apoyarse en la teoría de lo marcado que propone la lingüística chomskiana y concluye que es posible que dicha teoría no tenga una influencia directa en la adquisición de la L2 y que, si tiene alguna influencia, la compartirá con otros factores" (*ibid.*: n.p.).

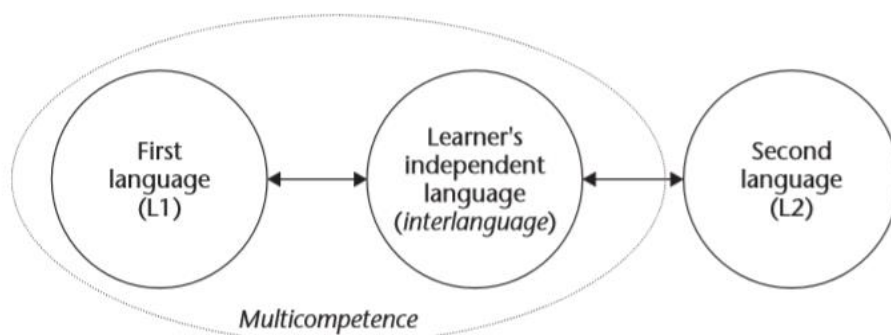


Fig. 8 Definición del término multicompetencia (Fuente: Cook, 2001: 14).

Desde la perspectiva de la lingüista, el estudiante de una L2 va a tener siempre presente su lengua materna y, según Cook (2001: 33) es inconcebible pensar que no va a ser así (*ibid.*):

It is an illusion that permitting only the second language in the classroom forces the students to avoid their first language; it simply makes it invisible. Hence, [...] teachers should think how teaching can make systematic use of both languages, rather than try to exclude the first language. The insistence of the multi-competence model that the L2 user is at the centre of language teaching frees teaching from some long-standing assumptions. Teachers should be telling students how successful they are as L2 users, rather than implying that they are failures for not speaking like natives.

Sobre el concepto de transferencia y el de multicompetencia, Cook (2016: n. p.) sugiere que: “The concept of transfer, alias cross-linguistic influence, also takes on a different meaning in multi-competence: the L1 part of the system may influence the L2 part; the L2 may influence the L1; the L3 may influence the L2” y añade (*ibid.*):

Rather than the metaphor of the first language being lost or ground down, multi-competence balances itself in a kind of eco-system: one language’s gain is another language’s loss. Multi-competence is not a frozen state but a continuous interaction between the different languages in the community and the individual.

En nuestra investigación nos preguntamos en relación con el fenómeno de la transferencia si nuestros estudiantes recurren a las construcciones nominales de su L1 en la IL del español, si este recurso se utiliza en los distintos estadios de esa IL y a qué causas puede deberse. Algunos trabajos previos apuntan que existen diversos condicionantes para que se produzca el fenómeno de la transferencia de la L1 a la L2: de carácter lingüístico (léxico, fonológico, sintáctico, discursivo), sociolingüístico, relacionados con la teoría de lo marcado, con

la prototipicidad, con la distancia tipológica entre lenguas y con factores propios de la evolución de la interlengua del aprendiz (Wood, 2002: 80⁷⁶). Según Wood (*ibid.*), estos factores influirían en la conciencia del hablante sobre los elementos que son transferibles a la L2, del grado de marcación de elementos o estructuras, lo que permitiría al aprendiz decidir si transfiere o no un elemento a su interlengua.

Martín Martín (2000: 111) concibe la transferencia como un fenómeno de la psicología conductista según el cual se trataría de usos subconscientes de conductas ya aprendidas para producir respuestas nuevas y plantea el hecho de si la similitud entre la lengua meta y la lengua de origen facilita la adquisición de la L2. Martín Martín (*ibid.*) concluye que coexistirían la influencia lingüística, siempre negativa, y la transferencia, que podría ser positiva o negativa. El recurso de la transferencia de la L1 se produciría, según el lingüista, cuando falta el conocimiento necesario en la L2, por lo que se trataría de una estrategia de producción, pero no de adquisición de la lengua (*ibid.*).

Por su parte, Cenoz (2001) considera que algunos de los factores que favorecen la transferencia lingüística son, además del conocimiento de lengua, el contexto de aprendizaje o la edad, la distancia lingüística y la *psicotipología*, es decir, “la percepción de la transferibilidad puede tener más importancia que la distancia lingüística objetiva, la cual se ve influenciada por el «desarrollo metacognitivo» que a su vez puede relacionarse con la «edad»” (Cenoz, 2001, *apud* Fessi, 2014: n. p). En lo que afecta a nuestro estudio, esta hipótesis supondría que nuestros informantes, adultos y con una conciencia de la distancia interlingüística entre su lengua materna y la lengua meta, no recurrirían a la L1 para comunicarse en ELE; en cambio, los hablantes, especialmente los vietnamitas, que son capaces de comunicarse en inglés, podrían tener conciencia de la proximidad tipológica con el español y transferir algunos de los rasgos del inglés a su interlengua del español. Además, algunos autores como Jarvis y Pavlenko (2008, *apud* Fessi, 2014: n. p) apuntan que las transferencias de carácter morfológico o morfosintáctico están más restringidas y afectarían, en principio, a lenguas cercanas tipológicamente.

Frente a esta propuesta, desde nuestra perspectiva, cuando se produce fenómeno de transferencia superponemos la gramática de nuestra L1 y la que conocemos de la L2 (interlengua), que puede contener errores, y trasladamos las estructuras, “rellenamos los huecos” que quedan por cubrir en la interlengua con ideas generadas de las reglas de otras

⁷⁶ Los condicionantes para la transferencia lingüística se desarrollan más detalladamente en Wood (2002: 65-89).

lenguas conocidas que identificamos como cercanas. Esos huecos, provisionalmente rellenados, los vamos modificando según avanza nuestra interlengua, nuestro proceso de adquisición de la L2, lo que justificaría que aquello coincidente en ambas lenguas se aprenda más rápido.

Por último, resulta oportuno añadir algunas palabras acerca de la relevancia que tiene en nuestra investigación el hecho de que los aprendices adquieran el español como L3, por lo que su conocimiento de la L2 (inglés) va a tener un papel fundamental en la transferencia. Existen indicios de que el influjo de la lengua materna de un individuo tiene lugar únicamente en los primeros estadios de la adquisición de una L2, mientras que, en palabras de Leung (2005: 41):

There are various factors that can potentially determine the exact source of transfer in L3A, such as linguistic typology (...), the “Second Language Factor” (i.e. a general tendency to activate another non-native language (the L2 in the case of L3A) rather than the L1 (...), etc.

Hay estudios como los de Hammarberg (2001), De Angelis (2005) o Jarvis y Pavlenko (2008), entre otros, sugieren que la L2 ejerce influencia, frente a la L1, sobre todo en casos en los que la L2 y la L3 son tipológicamente más cercanas, como ocurre en nuestra investigación entre el inglés L2 y el español L3, por lo que lo esperable será que su L2, el inglés en todos los informantes, sea una fuente principal de transferencia en la adquisición del español L3.

2.2.4. La hipótesis de la fluctuación y el parámetro de selección del artículo

Las investigaciones acerca de los procesos de adquisición de segundas lenguas se han centrado tradicionalmente en aspectos ligados al dominio verbal u oracional, pero no ha sido hasta las últimas décadas cuando se ha generado interés en estudiar las propiedades del sintagma nominal. La cuestión de la adquisición del artículo ha suscitado numerosas reflexiones, especialmente en cuanto a las diferencias de adquisición entre los aprendientes con lenguas maternas con artículos y sin artículos. Algunas de las preguntas que se han tratado de resolver son la influencia de la lengua materna en este proceso, el papel del *input*, el efecto del conocimiento de otras lenguas o la relevancia de las diferencias individuales.

Las explicaciones que se han ofrecido en las últimas décadas en cuanto a la adquisición del artículo se basan en la Teoría de Principios y Parámetros de Chomsky (1967). Ionin *et al.* (2004) parten de la premisa de que la GU provee un parámetro semántico con dos opciones para las lenguas que tienen un sistema de doble artículo: el parámetro de definitud y el de

especificidad (García Mayo y Hawkins, 2009: 2). La presencia de este doble parámetro es lo que estos lingüistas denominan el *Article Choice Parameter* (parámetro de selección del artículo), cuya fijación puede fluctuar entre la definitud y la especificidad en el caso de los aprendientes de una L2 ante un *input* insuficiente (hipótesis de la fluctuación)⁷⁷. A continuación, vamos a describir en qué consisten estas hipótesis y los resultados obtenidos en algunos estudios que tratan de comprobar su trascendencia en la ASL y, más concretamente, en la adquisición del artículo.

Desde la perspectiva minimalista adoptada actualmente en la teoría sintáctica, los rasgos formales estarían codificados en el lexicón funcional (Cho y Slabakova, 2017: 1). En palabras de Cho y Slabakova (*ibid.*):

The parametric signature of a language is a set of functional features, including formal syntactic, phonological, and semantic features, realized on the functional and lexical items of that language. Languages may differ in the subset of features they choose to realize (out of the set of all possible features), as well as in the lexical items where they choose to encode these features. Within this minimalist approach, second language (L2) learnability has been operationalized as (i) feature selection, learners' task to successfully select the features that are not realized in their L1, and (ii) feature realization (or mapping), learners' task to acquire the features that are expressed in one way in their L1 but in another in the L2.

De hecho, Lardiere (2009a) ya propuso anteriormente que la ASL implica no solo la selección formal de los rasgos, sino la adquisición de qué rasgos y combinación de rasgos están codificados en qué morfemas y palabras de una lengua:

[Lardiere] Suggests that the task of the L2 learner is to assemble or map features into new formal configurations, and that this is considerably more complicated than having to select (or failing to select) features from a universal feature inventory provided by Universal Grammar (White, 2009: 343).

La reflexión sobre la presencia de una serie de rasgos que se realizan de una manera determinada en cada lengua nos lleva a la hipótesis de la fluctuación (HF) (Ionin *et al.*, 2004). Esta hipótesis se basa en los resultados obtenidos en la investigación de Finer y Broselow (1986) en la que se demuestra empíricamente que existe un acceso a parámetros que no pertenecen

⁷⁷ Además de estas hipótesis, Schaeffer y Matthewson (2005) abogan por la existencia del parámetro de semántica del artículo (*Parameter of Article Semantics*) que permitiría a las lenguas: "to make their article distinctions based only on one of two options: Common Ground or Speaker Beliefs" (*ibid.*: 92).

ni a la L1 ni a la L2⁷⁸, y que el ajuste de tales parámetros se establece de manera diferente y opcional en distintos momentos (Ioin *et al.*, 2004: 23). Todo esto lleva a Ioin *et al.* (*ibid.*) a plantear que, si los aprendices tienen acceso a la GU, entonces tienen acceso a múltiples ajustes de cada parámetro de la GU, no solo aquellos manifiestos en la L1 o en la L2. Por lo tanto, en ausencia de suficiente *input*, los aprendices fluctuarían entre esas múltiples configuraciones de los parámetros hasta que el *input* les lleve a establecer el parámetro al valor apropiado.

Recogemos aquí esta hipótesis por su interés en el estudio del artículo. Tanto Ioin (2003) como Ioin *et al.* (2004) analizan el papel de la L1 en la adquisición de la semántica del artículo y se centran en el análisis de los errores de sustitución cometidos por aprendientes de inglés L2 cuyas lenguas maternas carecen de artículos. En estos trabajos se expone que la gramática de la IL de estos aprendientes fluctúa entre dos parámetros⁷⁹: definitud y especificidad, e introducen el concepto de *parámetro de selección del artículo* (*Article Choice Parameter*) para predecir desde una perspectiva semántica la distribución del artículo en inglés L2. Dicho parámetro no se trata de un parámetro como habitualmente se entiende, sino que, en palabras de Ioin *et al.* (2004: 30):

It does not deal with any syntactic properties such as directionality, movement or locality. Its focus is entirely on lexical specifications of articles, and how these specifications interact with the properties of the discourse. The Article Choice Parameter is discourse-related: it dictates whether articles encode the state of hearer knowledge or the state of speaker knowledge.

Estos autores (*ibid.*) hacen énfasis en el carácter léxico del artículo, en su contenido semántico, que interfiere en sus características distributivas en el discurso. Ello permite establecer un paradigma que distingue lo que conocemos como artículos determinados/definidos y artículos indeterminados/indefinidos en función de si introducen una entidad conocida en el discurso (determinados) o si es una entidad que se menciona por primera vez en el intercambio comunicativo (indeterminados y cero).

Para estos lingüistas (*ibid.*), los artículos pueden codificar en todas las lenguas los

⁷⁸ La evidencia de acceso a parámetros que no se corresponden con la L1 ni con la lengua meta se ha demostrado a través de los trabajos de autores como Pollock (1989), sobre el movimiento del verbo, o el de Wexler y Manzini (1987), sobre los reflexivos.

⁷⁹ En español, Moreno Cabrera (1987) postula la existencia de unos parámetros generales en todas las lenguas que responden a unas estrategias y necesidades comunes: determinación, deixis, adscripción, participación y pertinencia. Para este autor, el parámetro de determinación integra las subfunciones de univocidad (expresada por el artículo), deixis, cualificación y cuantificación (*ibid.*: 15).

conceptos de definitud o especificidad⁸⁰ de la siguiente forma: la GU provee de un parámetro semántico con dos opciones para las lenguas que tienen un sistema de dos artículos y, o bien esos artículos van a codificar la definitud/indefinitud o bien la noción de especificidad/inespecificidad, pero no ambas. Según dicho parámetro, en las lenguas con dos artículos los distinguirían del siguiente modo (Ionin, 2003: 79):

The definiteness setting: Articles are distinguished on the basis of definiteness (exemplified in English).

The specificity setting: Articles are distinguished on the basis of specificity (exemplified in Samoan).

De otra parte, en función de la presencia o ausencia de los rasgos de definitud y especificidad, Ionin (*ibid.*: 67) establece los diferentes contextos de uso del sistema de artículos del inglés:

[+definite, +specific]: the

[+definite, -specific]: the

[-definite, +specific]: this_{ref} (and maybe a)

[-definite, -specific]: a

Podríamos trasladar de manera sencilla esta clasificación a nuestros artículos definido e indefinido en español de la siguiente manera, cuya descripción coincide, además, con la de la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009)⁸¹:

[+ definido, ± específico]: *el, la, los/-as*

[- definido, ± específico]: *un/-a, unos/-as*⁸²

Frente a los dos escenarios de artículos presentados por Ionin (2003), uno caracterizado por el rasgo de especificidad y otro por el de definitud, los aprendices en nivel inicial, sin suficiente *input* recibido, escogerían uno u otro indistintamente y fluctuaría, a lo largo del proceso de IL, el contexto escogido para optar por uno u otro artículo. Previsiblemente, con el aumento de la exposición al *input* adecuado de la L2, irán acercándose al uso correcto del

⁸⁰ Los conceptos de *definitud* y *especificidad* se tratan más ampliamente en el apartado § 3.1.6.1 sobre el artículo.

⁸¹ Véase Leonetti (1990, 1999a) para la descripción de los artículos en base a dichos rasgos (§ 3.1).

⁸² Cabe mencionar aquí que la inclusión del demostrativo en inglés se debe a la consideración específica de este determinante como mecanismo de deixis espacial que presenta una referencia individual específica tanto definida como indefinida.

artículo en cada contexto. Basándose en esto, la HF es capaz de predecir patrones de error de los aprendices acerca de estos usos. Ionin *et al.* (2004: 35) afirman que la fluctuación en la elección del definido o del indefinido ocurriría en los contextos específicos indefinidos y establece que, incluso en estos contextos, está sobregeneralizado el uso del definido. Según la HF, el artículo *the* (*el*) sería tanto definido como específico y *a* (*un*) sería indefinido y no específico en un primer estadio de desarrollo de la IL (García Mayo, 2009: 14). Por tanto, cuando los aprendices no obtienen suficiente evidencia del *input* para fijar el parámetro en su valor apropiado de definitud,

The result is a grammar that allows article meaning to ‘fluctuate’ between definiteness and specificity: the Fluctuation Hypothesis: *the* is both definite and specific, and *a* is both indefinite and non-specific. Ionin *et al.* predict both that this will be a temporary developmental stage (...), and that speakers of L1s that have articles encoding definiteness will not fluctuate, but will assign the appropriate definiteness value to L2 articles through Full Transfer of L1 properties into the initial state L2 grammar (García Mayo y Hawkins, 2009: 2-3).

Según esta hipótesis, en el caso de los estudiantes con lengua materna china o vietnamita, que carecen de artículos, el parámetro de selección del artículo no se ha podido establecer previamente en su L1, por lo que resulta obvio que aquí su lengua materna no ejerce ningún tipo de influencia en la selección. Comprobaremos, en los capítulos dedicados al estudio de la muestra, si es fluctuante o no esa selección en nuestra población. Sin embargo, la literatura previa sobre este asunto muestra distintos resultados.

El parámetro de selección del artículo, según autores como Jaensch (2009), no se activaría en lenguas como el chino y el vietnamita que carecen de la categoría de artículos, a pesar de que realicen semántica y pragmáticamente la definitud. De esta manera, Jaensch (*ibid.*: 242) considera que los aprendientes de L1 sin artículo fluctuarán entre los rasgos [$\pm$ definido] y [$\pm$ específico], lo que podrá afectar a su adquisición de lenguas con artículos como el inglés o el español.

Por su parte, Lardiere (2009a) reflexiona sobre la adquisición del rasgo de definitud de los artículos en inglés por hablantes de mandarín y, en palabras de White (2009: 344):

Lardiere argues that Mandarin does have a definiteness feature, realized on other determiners such as demonstratives, as well as via certain syntactic configurations. So the task here is to discover that the [$\pm$ definite] feature must be realized on English *the* and *a*. This kind of re-assembly might be expected to be relatively unproblematic;

positive evidence from the L2 provides minimally contrasting forms (*a* vs. *the*) associated with some difference in meaning or grammatical function (indefinite vs. definite), a prerequisite for successful acquisition, according to Lardiere.

Para Slabakova (2010: 240), cuando un hablante nativo de una lengua sin artículos aprende una L2 con estas unidades tiene la tarea de rastrear el rasgo semántico⁸³ de definitud y el de especificidad en los distintos elementos del paradigma en cuestión. Slabakova considera que (*ibid.*: 241):

Even though the learners cannot transfer any morphology knowledge from their native languages, the universal semantics helps them to bootstrap themselves into language-specific morphological expressions of definiteness.

Además, añade que en las lenguas que no disponen de artículos se produciría un fallo en la selección del parámetro, ya que estos aprendices tienen acceso completo a la GU y, por tanto, tienen acceso a los dos ajustes del parámetro de selección del artículo (*ibid.*). De esta forma, no hay posibilidad de transferencia de la semántica del artículo de su L1 y se espera que fluctúen entre ambas opciones de ajuste de dicho parámetro al presuponerseles el acceso a los universales tanto de especificidad como de definitud de la GU (*ibid.*: 240).

Los trabajos experimentales sobre la HF han obtenido algunos resultados interesantes en cuanto a la adquisición del artículo por hablantes nativos de lenguas sin esta unidad. Entre estos trabajos, destacamos por su interés para nuestra investigación los de Murphy (1997), Hawkins *et al.* (2006), Snape *et al.* (2006)⁸⁴, Jaensch (2009), Kim y Lakshmanan (2009), Tryzna (2009) o Jiang (2012), que incluyen informantes asiáticos en sus investigaciones⁸⁵.

⁸³ Respecto al concepto de *rasgo*, descrito en la nota 46 (§ 1.3.3.2), es importante recordar que existen rasgos formales interpretables y no interpretables (Smith y Cormack, 2015: 235). Como apunta Slabakova (2010), los rasgos que no tienen expresión morfológica tienen que apoyarse en el contexto para ser interpretados, como es el caso de la finitud, por ejemplo, en español.

⁸⁴ Snape (2006) ya analiza en su tesis doctoral la adquisición del sintagma determinante en inglés por hablantes japoneses y españoles.

⁸⁵ También hay que mencionar el trabajo de Ioin, Zubizarreta y Bautista-Maldonado (2008), que incluye informantes de ruso L1, una lengua sin artículos, pero, a diferencia de los trabajos citados, no participan en este estudio informantes asiáticos. Estos lingüistas demuestran que una lengua que carece de artículos no es capaz de transferir los valores de la L1 en este aspecto, por lo que el proceso de adquisición resultaría de una combinación del acceso a la GU y del procesamiento del input recibido. Del mismo modo, estos autores reflexionan acerca de que resulta poco razonable creer que estos hablantes pueden extraer los patrones de uso de los valores semánticos de definitud y especificidad exclusivamente del *input* recibido cuando se trata de unos parámetros que en su lengua se seleccionan mediante otros mecanismos diferentes y no cuentan con un área específica de conocimiento para guiarlos (*ibid.*: 569).

La investigación de Murphy (1997) concluye, respecto a los aprendices coreanos de inglés, que la omisión del artículo era el fallo más común que presentan y que los hablantes de lenguas sin sistema de artículos tienden a sobreutilizar el artículo definido en contextos [+ referente específico, + conocimiento del interlocutor] (García Mayo, 2009: 15).

El análisis de la HF de Hawkins *et al.* (2006) en poblaciones de L1 con y sin artículo (griego y japonés, respectivamente) indica que los japoneses fluctúan en la codificación de la definitud y la especificidad de los artículos en inglés. De hecho, fluctúan entre la interpretación de *the* como una marca de definitud y especificidad, lo que no ocurre en el grupo de informantes griegos, por lo que concluye que la HF no es un fenómeno universal.

En el caso de Snape *et al.* (2006), que probaron la HF en hablantes japoneses, españoles y chinos, observaron que estos últimos no fluctuaban entre definitud y especificidad en los contextos [- definido, + específico] y [+ definido, - específico], frente al mayor índice de errores de los alumnos japoneses⁸⁶. Esto se debería a que: “Mandarin Chinese is (well) ahead of Japanese in the process of grammaticalization of the universal cognitive category of identifiability and in the development of definiteness as gramatical category” (*ibid.*: 138).

En relación con el parámetro de selección del artículo, Jaensch (2009) concluye que no se activaría en lenguas como el chino y el vietnamita que carecen de la categoría de artículos, a pesar de que realicen semántica y pragmáticamente la definitud. De esta manera, Jaensch (*ibid.*: 242) considera que los aprendientes de L1 sin artículo fluctuarán entre los rasgos [$\pm$ definido] y [$\pm$ específico], lo que podrá afectar a su adquisición de lenguas con artículos como el inglés o el español.

Por su parte, Kim y Lakshmanan (2009) realizaron un experimento con informantes coreanos de nivel intermedio aprendientes de inglés como L2 cuyos resultados sugieren que los estudiantes coreanos podrían inicialmente asignar al sistema de artículos del inglés una interpretación en términos de especificidad en vez de definitud. Esto indica que el valor de definitud no estaría codificado y, por tanto, *the* se interpretaría como [+ específico] y *a* como [- específico], aunque se arrojan distintos resultados en hablantes de niveles superiores que ya

⁸⁶ Hay que tener en cuenta en las conclusiones de los trabajos de Murphy (1997) o de Snape *et al.* (2006) que los resultados que presentan pueden estar sesgados debido a que, en muchos casos, se enseña cada elemento léxico junto con el artículo para que se asocien ambos elementos, ya que se trata de lenguas (coreano, japonés, chino) que no expresan la concordancia de género y número. Generalmente, el artículo que se asocia a cada pieza léxica suele ser el determinado, si bien existen diferencias entre las lenguas respecto a qué artículo gramaticalizan, según la tipología lingüística, lo que explicaría las diferencias halladas en el trabajo de Snape *et al.* (2006) entre los hablantes chinos y japoneses.

habían adoptado el valor de definitud.

Tryzna (2009: 68) cuestiona la validez del parámetro de selección del artículo y de la HF a través de un estudio empírico de la adquisición del artículo en inglés con hablantes de polaco y mandarín. Tryzna propone una versión reducida del parámetro de selección del artículo a partir de su trabajo de campo y concluye que dicho parámetro es parcialmente válido respecto a la interacción entre la especificidad y la indefinitud, mientras que la HF no es capaz de captar exhaustivamente los patrones del error hallados en el *output* de la L2 (*ibid.*). Asimismo, observa que se producen diferencias en el uso del artículo atribuibles a la competencia en inglés del informante y a su exposición al *input* natural, así como también a las propiedades de su L1 (*ibid.*: 83). Los mejores resultados se dan entre los sinohablantes en los contextos indefinidos en singular, ya que en su L1 los sustantivos precedidos de un clasificador numeral (<Num + CL + N>) se interpretan como indefinidos, por lo que plantea la hipótesis de que podrían asociar el artículo indeterminado (*a*) que posee ese valor numeral, con su expresión equivalente en chino (*ibid.*).

Por último, Jiang (2012: 40) considera que la HF debe aplicarse exclusivamente al aprendizaje del sistema de artículos en una L2⁸⁷ cuando la L1 del aprendiz carece de él puesto que, en las lenguas que utilizan el artículo, se espera una transferencia total o parcial de esos usos al estar de antemano activado ese parámetro. Jiang (*ibid.*) demuestra que la gramática de la L1 influye en el proceso de aprendizaje del artículo en la L2 y que la HF solo funciona en las lenguas sin artículos. En este sentido, estos aprendices tendrían acceso a la GU para tratar el *input* que reciben y, como resultado, activarían el parámetro de selección del artículo, con valor binario, que puede fijarse según los rasgos de especificidad o definitud y cuya selección fluctuará hasta que se fijen los valores para cada uno como resultado de la exposición a un caudal lingüístico suficiente.

En conclusión, la HF asume la existencia del acceso a la GU (directo o mediado por la L1 o la L2 del hablante), por lo que dicho acceso se consideraría una propiedad de la ASL y la hipótesis del parámetro de selección del artículo constituiría, según los resultados de los experimentos precedentes, la evidencia de la hipótesis del acceso a la GU.

⁸⁷ En este punto, conviene recordar que nuestros informantes son hablantes de inglés L2 y de español L3, por lo que nuestra investigación va a comprobar si estas hipótesis serían aplicables también a la adquisición de una L3.

2.2.4.1. La secuencia de adquisición del artículo entre hablantes asiáticos

Los estudios que se han llevado a cabo sobre la adquisición del artículo han arrojado datos interesantes para poder hablar de una secuencia de adquisición de esta unidad por parte de hablantes nativos de lenguas sin artículo. El trabajo de Larsen-Freeman (1975) para el inglés L2 confirmó la existencia de un orden común en la adquisición de la lengua y demostró la influencia de la lengua materna del aprendiz, pues observó diferencias notables entre el proceso de adquisición de sus informantes japoneses (sin artículo en su L1) respecto a los árabes, españoles y farsis (con artículo en su L1) que participaron en su estudio.

En este apartado vamos a reseñar algunas de las investigaciones más destacadas sobre la adquisición del artículo por hablantes no nativos de las ramas lingüísticas del mandarín y el vietnamita⁸⁸ (Yamada y Matsuura, 1982; Huebner, 1983; Parrish, 1987; Master, 1987; Thomas, 1989; Lang, 1998; Robertson, 2000; F.-C. Lu, 2001; y Zdorenko y Paradis, 2008), exclusivamente, para observar los resultados ofrecidos por estos trabajos y poder compararlos eventualmente con los de nuestro experimento. Del mismo modo, respecto al español, expondremos los trabajos de Dulay y Burt (1974) y X. Lu (2015, 2017b) que tratan la secuencia de adquisición del artículo por sinohablantes.

La primera aproximación a los trabajos sobre la adquisición del artículo en inglés es la investigación de Bickerton (1981), quien demuestra que la función semántica de los SSNN decide sus usos, en lo cual intervienen los rasgos de especificidad y de conocimiento por parte del oyente, lo que agrupó en lo que denominó *semantic wheel*, que establece una diferenciación de los contextos de uso de los artículos basada en dos conceptos: la referencia específica o inespecífica del SN y la presuposición del conocimiento del oyente o del conocimiento compartido. Con la combinación de estos dos parámetros establece cuatro descripciones para los artículos del inglés: *the* [+ referencia específica, + conocido por el oyente]; *a/Ø* [+ referencia específica, - conocido por el oyente]; *the/a/Ø* [-referencia específica, + conocido por el oyente]; *a/Ø* [- referencia específica, -conocido por el oyente].

Una de las primeras investigaciones empíricas de adquisición del inglés L2 es la de Yamada y Matsuura (1982), quienes realizaron un estudio sobre hablantes japoneses de inglés como segunda lengua y concluyeron que la secuencia de adquisición del artículo variaba en

⁸⁸ Se ha limitado la reseña de los trabajos previos sobre adquisición del artículo a aquellas lenguas procedentes de la misma rama lingüística de las que aquí nos ocupan con objeto de poder establecer ciertas correlaciones entre ellas y prever el proceso de adquisición de nuestros informantes.

función del nivel lingüístico-comunicativo en la lengua meta: los hablantes de nivel intermedio seguían la secuencia *the* > *a* > $\emptyset$, mientras que los hablantes de nivel avanzado adquirían antes el artículo cero: *the* > $\emptyset$ > *a*.

Por otro lado, sosteniendo la hipótesis de Bickerton, Huebner (1983) elaboró un estudio longitudinal de un hablante de *hmong* (lengua de la familia austroasiática) con nivel básico de inglés durante un año. Este análisis se limita al artículo *the*, sobre el que observa un uso generalizado. Huebner (*ibid.*) diferencia cuatro etapas en la adquisición del artículo determinado que caracteriza en los términos de especificidad (*specific reference*, SR) y conocimiento del oyente (*hearer knowledge*, HK) (*ibid.*: 133) y concluye que la adquisición de esta forma del artículo “consisted of using the form in virtually all environments before gradually eliminating it from the ‘incorrect’ environments” (*ibid.*: 147).

Parrish (1987) trató de ofrecer una explicación a la cadena de adquisición de los artículos en inglés por parte de un hablante japonés. Según las investigaciones de Parrish (1987, *apud* X. Lu, 2015: 228), la secuencia sería la siguiente: artículo cero > artículo definido > artículo indefinido. Hay que apuntar aquí que Tarone y Parrish (1988) demuestran evidencia de que la variación en la selección del artículo puede verse afectada por el tipo de tarea (*vid.* § 12.2), hipótesis que tratarán de comprobar varios estudios posteriores como el de F.-C. Lu (2001) o Ioin *et al.* (2020).

En la misma línea, los resultados obtenidos por Master (1987) muestran la adquisición más temprana del artículo definido frente al indefinido en combinación con sustantivos comunes⁸⁹. El trabajo de Master analiza las producciones de hablantes tanto de lenguas con un sistema de artículos (español y alemán) como de lenguas sin artículos (chino, japonés y ruso). En niveles iniciales, la diferencia entre la adquisición de los artículos por parte de los hablantes de L1 con artículo y sin artículo es muy significativa, siendo aquellos con una lengua materna con artículos los que consiguen mejores resultados. En los estudiantes de lenguas maternas sin artículo se percibe la transferencia de la L1 y una generalización del artículo cero. Este autor ofrece una explicación sobre la secuencia de adquisición del artículo en inglés basada en la LM del aprendiente, pues afirma que dicha secuencia depende de si existe o no un paradigma

⁸⁹ El tipo de sustantivo con el que se combina el artículo es uno de los factores más significativos en cuanto a las restricciones que aquel impone a este. Sobre este asunto, véase § 3.1.7.2.

específico de artículos en la L1 del hablante⁹⁰, y concluye (*ibid.* 36):

For all subjects, a appears to function somewhat independently of the article system, evincing for the most part a more gradual acquisition process than the wildly fluctuating $\emptyset$ and the, and it is proposed that this is the result of the fact that a represents acquisition and control of the [$\pm$ count] feature. The fluctuations in the use of $\emptyset$ and the at various stages suggest that it is these articles, especially the, that are used in hypothesis testing about the article system, and not a.

Master (*ibid.*) insiste en que los hablantes de lenguas sin artículo necesitan más tiempo para adquirir el sistema de artículos del inglés y tardan más en emplear adecuadamente el artículo cero en lugar del definido. Al igual que Huebner (1983: 142), Master observa una sobregeneralización del definido, lo que se denominó *the-flooding* (Huebner, 1983). Además, Master (1987) establece diferencias en el proceso de adquisición del artículo entre los aprendices según su nivel de competencia en inglés L2, de forma que, en nivel inicial, la secuencia sería: $\emptyset > a > the$; en nivel medio-bajo: $the > \emptyset > a$; y, en nivel medio-alto: $\emptyset > the > a$.

Thomas (1989) estudia transversalmente la adquisición del inglés entre aprendices de nueve lenguas diferentes: cinco con artículo y cuatro sin artículo (japonés, coreano, chino y finés). Observa un uso sobregeneralizado del artículo cero mucho más patente entre los informantes de lengua materna sin artículo, por lo que atribuye este fenómeno a la transferencia de la L1 y concluye que los hablantes de L1 con artículo alcanzan una mayor corrección en el uso de esta unidad. Además, Thomas (*ibid.*) identifica el mismo orden de adquisición en los tres niveles de competencia en inglés de los informantes, que establece que el definido *the* se adquiere antes que el indefinido *a*.

Algunos trabajos analizan la secuencia de adquisición del artículo en inglés entre los sinohablantes. Este es el caso de la tesis de Lang (1998), cuyo análisis revela el siguiente orden de adquisición entre los aprendientes chinos: $a > \emptyset > the > an$. Y añade: “the acquisition of different types of articles could be classified into distinctive developmental stages in terms of semantic functions and variation patterns” (*ibid.*: 3).

La investigación de Robertson (2000), por otro lado, analiza la omisión del artículo en aprendientes sinohablantes de inglés e identifica la secuencia de adquisición: $the > a > \emptyset$. Sus resultados permiten establecer un patrón de conducta respecto al uso del artículo en inglés que

⁹⁰ Conviene recordar que todas las lenguas son capaces de expresar las nociones denotadas por el artículo, bien a través de recursos morfológicos, bien a través de otro tipo de recursos.

se rige por tres principios fundamentales (Robertson, 2000, *apud* Rosado, 2007: 144): 1) un principio sintáctico que permite la elisión del determinante cuando este está incluido en otro SN ya determinado; 2) un principio de recuperabilidad que permite no marcar con determinante un SN cuando la información de determinación se puede recuperar mediante el contexto; y 3) un principio de transferencia léxica que permite utilizar demostrativos y numerales en lugar del artículo (*ibid.*: 145). No obstante, esta generalización no permite dar cuenta de todos los usos, como la presencia generalizada del artículo cero ante la dificultad que supone asignar a un contexto el artículo adecuado.

Por su parte, F.-C. Lu (2001) analiza la producción de hablantes chinos de distintos niveles, desde el inicial al avanzado. En este trabajo, F.-C. Lu halla diferencias en el proceso de adquisición del artículo en función del tipo de tarea. A través del método *supplied in obligatory contexts*, F.-C. Lu (*ibid.*: 57 y ss.) observa de forma transversal a todos los niveles la secuencia *the* = *a* > $\emptyset$, mientras que a través del *target like use* el orden de adquisición sería: *the* > *a* > $\emptyset$, para todos los niveles, en términos generales.

De igual manera, Zdorenko y Paradis (2008) tratan de observar si existen diferencias en la secuencia de adquisición del artículo en inglés en hablantes nativos de lenguas con artículo (español, árabe y rumano) y sin artículo (chino, coreano, japonés⁹¹). Los resultados de su investigación demuestran que todos los grupos analizados adquieren en primer lugar el artículo definido frente al indefinido y apuntan que no se observa una diferencia significativa en cuanto a la lengua materna en este sentido. En cambio, sí se percibe un uso más frecuente del artículo cero en hablantes de lengua materna sin artículo en más contextos de los adecuados frente a los aprendices que cuentan con esta unidad en su L1. El uso generalizado del artículo determinado también es más frecuente en el grupo de hablantes con L1 sin artículo, especialmente en contextos indefinidos, aunque se trata de un error común también entre los hablantes de lenguas con artículo ya que, aunque cuenten con un paradigma del artículo, hay divergencias en los valores expresados por cada forma en cada lengua (*ibid.*: 246-247). En definitiva, los autores concluyen que la causa de que el artículo definido sea más fácil de adquirir se debe a cuestiones semánticas y a que, en principio, puede emplearse con cualquier nombre sin importar su número o sus propiedades (*ibid.*: 247).

En la misma línea de estos trabajos sobre el inglés, respecto al español, además del

⁹¹ Estas tres lenguas, aunque no cuenten con artículos, son lenguas con clasificadores, que a menudo expresan las nociones semánticas atribuidas a los artículos.

trabajo de Dulay y Burt (1974)⁹², otros trabajos han analizado la secuencia de adquisición del artículo en español como L1⁹³ y como L2. Malovrh y Lee (2013: 36) realizaron una clasificación de los morfemas del español según su grado de dificultad para hablantes nativos y no nativos. En términos generales, la clasificación muestra que ambos procesos son muy similares, ya que se sitúan en un nivel muy parecido de dificultad los artículos determinado e indeterminado en ambos casos, del mismo modo que tanto los nativos como los no nativos adquieren en primer lugar el artículo indefinido y después el definido, resultando la concordancia de género el ítem más complejo para los aprendientes de ELE (Muñoz-Basols *et al.*, 2017: 440).

Existen algunos trabajos sobre la adquisición del artículo en español L2 basados en modelos contrastivos o en el análisis de errores que muestran ciertas tendencias en el error que pueden ofrecer algunos indicios sobre cuál es el orden de adquisición del artículo. Fernández (1997) investigó el orden de adquisición de morfemas del español a través de sujetos de distintas lenguas maternas (alemán, francés, árabe y japonés) y concluyó que las secuencias de desarrollo son universales: “la universalidad es evidente en todos los aspectos investigados, (...) las diferencias son solo cuantitativas (*ibíd.*: 259)”, aunque advierte mayores dificultades en el uso del artículo entre los japoneses, que carecen de artículos en su L1.

Los trabajos sobre aprendices de lenguas aislantes y con clasificadores semejantes al mandarín y al vietnamita pueden proporcionarnos algunos datos relevantes, como es el caso del estudio de S. H. Yang (2001), sobre aprendices coreanos, o los de Nakagawa (2012) y Kobashi (2018), sobre aprendices japoneses de ELE.

El trabajo de S. H. Yang (2001) se limita al estudio del uso del artículo en los nominales deverbales por parte de los aprendientes coreanos de español. Al tratarse de un análisis específico no resulta tan amplio como para establecer una secuencia de adquisición del paradigma del artículo, puesto que no se contemplan todos sus usos y valores. No obstante, S. H. Yang percibe que el uso del artículo cero genera menos errores por la transferencia de la L1 y considera que esta unidad se adquiriría, en la mayoría de sus usos, en un primer estadio del proceso de aprendizaje.

La investigación de Nakagawa (2012) se llevó a cabo con 150 aprendices japoneses de

⁹² Remitimos al apartado § 2.2.1 sobre las conclusiones de este trabajo.

⁹³ Van Naarsen (1986) llevó a cabo en su tesis doctoral una investigación sobre el proceso de adquisición de los distintos morfemas en español entre hablantes nativos. Sobre la adquisición del artículo en hablantes nativos de español, véase Santiago-Alonso (2012).

español de tercer y cuarto curso universitario mediante una prueba de ítems de selección múltiple que incluía no solo los artículos, sino todos los tipos de determinantes. Los resultados demostraron que los errores de uso del artículo indefinido doblaron a los del artículo definido o el artículo cero, es decir, su índice de error fue equivalente al alcanzado por las otras dos formas del paradigma juntas. El trabajo de Nakagawa incluye un análisis detallado de los usos y valores del artículo que generan mayores dificultades, como el uso de la forma masculina del artículo ante *a-* tónica, el contexto que representa más errores en la muestra, seguido del valor genérico y la expresión de estereotipos sociales con el verbo *tener* (*ibid.*: 67). En cambio, los japoneses no experimentaron errores en varios usos del artículo definido (anafórico, deíctico y con actividades de ocio) (*ibid.*: 69). Según los resultados obtenidos, se puede establecer la siguiente secuencia de adquisición para los alumnos japoneses: $\emptyset \approx el > un$.

Kobashi (2018) lleva a cabo varias pruebas a estudiantes japoneses donde se analizan las características semánticas y gramaticales del artículo. Observa que la combinación con distintos tipos de sustantivo es relevante de cara al error (*vid.* § 3.1.7.1): con sustantivos contables se cometen más aciertos que con no contables. También concluye que resulta más compleja la adquisición del valor genérico de los artículos y que se cometen más errores en la selección del artículo cero: la mayor dificultad reside en la elección entre el artículo definido y el artículo cero. Según estos datos, podríamos proponer la secuencia $un > el = \emptyset$ en la adquisición del artículo por los informantes japoneses de este estudio.

Dedicados expresamente al análisis de la secuencia de adquisición del artículo en español entre aprendientes nativos de mandarín existen pocos trabajos empíricos, aunque destacan los de H. C. Lu (1997) y X. Lu (2015, 2017b).

En el estudio de H. C. Lu (1997) participan 136 sujetos de entre segundo y cuarto curso universitario (nivel intermedio) junto con varios profesores del Departamento de Español de la Universidad Providencia en Taiwán. La prueba consta de 15 preguntas, que repite en un segundo momento a los mismos informantes, con la diferencia de que algunos de ellos reciben instrucción formal sobre el uso del artículo con posterioridad a la prueba y otros no. En todos los casos, se observa que los usos del artículo cero son los que se adquieren con mayor rapidez y facilidad, debido a la influencia de la L1, aunque no establece un orden claro sobre la adquisición de las formas del paradigma completo. H. C. Lu (*ibid.*: 525) percibe, por otro lado, que es necesario tener en cuenta el contexto oracional y el valor concreto que expresa el artículo para valorar la secuencia de adquisición.

Asimismo, X. Lu (2015, 2017b) analiza la secuencia de adquisición del artículo en español por 61 aprendientes sinohablantes de nivel inicial, medio y avanzado que estudian español como lengua extranjera en la Universidad de Anhui (China). La prueba consiste en completar 47 oraciones con el artículo que corresponda, en las cuales se incluyen los diferentes valores semántico-pragmáticos de todas las formas del paradigma del artículo en español.

X. Lu (2015: 245-247) concluye que el índice de errores en el uso del artículo es elevado (32%) incluso en estudiantes de nivel avanzado y elabora unas tablas donde recoge el índice de errores de los distintos usos de cada artículo por niveles (*ibid.*). En lo que respecta al nivel inicial que aquí nos ocupa, sintetizamos a continuación los resultados obtenidos por X. Lu (2017b: 8):

- En cuanto a los errores de uso del artículo definido, el mayor porcentaje de errores, de forma global en todos los niveles, se sitúa en la expresión del valor de unicidad (57%) y endófora (50%), mientras que el de genericidad ostenta el menor índice de error (15%).
- Los errores de uso del artículo indefinido se concentran en la expresión del valor anafórico (71%) y en los usos evaluativos o enfáticos y genéricos (65% y 61% respectivamente).
- El artículo cero genera el mayor índice de errores en el nivel inicial, destacando su uso en fraseología (81%), y en estructuras informativas marcadas, verbos designativos y en sintagmas preposicionales (71%).

Los datos obtenidos a partir del análisis de la prueba de respuesta única con 47 ítems que recogían casi todos los valores del artículo nos permiten concluir que los usos del artículo cero son los que mayor número de errores producen, mientras que el artículo determinado y el indeterminado producen un índice menor de usos desviados.

X. Lu (*ibid.*: 11) concluye que: “es fácil ver que el índice de error más bajo para los aprendientes del nivel inicial pueda suponer una adquisición primera y un dominio rápido de los usos correspondientes”. Algunos de los usos más acertados del artículo indefinido presentan una correspondencia que podría asociarse a una transferencia positiva de la lengua materna al trasladar los usos del numeral singular chino *yī*, que los estudiantes enseguida interpretarían como equivalente al indeterminado (*ibid.*). X. Lu (*ibid.*: 19) observa que los usos anafóricos del artículo definido también se adquieren con rapidez por los aprendientes iniciales, pues se trata de un uso mecánico que depende de una regla simple, mientras que los usos del artículo cero y la expresión del valor de unicidad suponen una gran dificultad.

De acuerdo con estos resultados, X. Lu (2017b: 23) divide los usos del artículo en dos grupos según su momento de adquisición a tenor de los resultados de su investigación: el primer grupo, adquirido en la primera etapa de aprendizaje, se corresponde con el uso de la anáfora directa y el uso deíctico del artículo definido; el segundo, que se adquiere más adelante, es el del uso de la anáfora asociativa, el uso posesivo del definido y el artículo cero. Teniendo esto en cuenta, la lingüista propone la siguiente secuencia de adquisición del artículo por los sinohablantes (*ibid.*)⁹⁴:

Fase de la secuencia	Tipo de artículo	Usos y valores
Primera	Artículo indefinido	- Valor numeral
		- Uso anafórico asociativo
		- Cuantificación aproximada (plural)
	Artículo definido	- Valor genérico
		- Uso de anáfora directa
		- Uso deíctico
	Artículo cero	- Uso en oraciones atributivas
Segunda	Artículo definido	- Uso anafórico asociativo
		- Uso posesivo
	Artículo cero	- Uso en incorporación del núcleo nominal al verbal
Tercera	Artículo indefinido	- Uso anafórico y de primera mención
	Artículo definido	- Uso endofórico y valor de unicidad
	Artículo cero	- Uso en sintagmas preposicionales
Cuarta	Artículo indefinido	- Uso genérico
		- Uso evaluativo o enfático
		- Uso en modismos

⁹⁴ Se obvian en esta tabla los usos del artículo neutro (*lo*) al no analizarse en esta investigación.

	Artículo cero	- Uso con verbos designativos
		- Uso en estructuras informativas marcadas
		- Uso en fraseología

Tabla 1. Secuencia de adquisición del artículo por sinohablantes (adaptado de X. Lu, 2017b: 24-25).

Según esta secuencia, el artículo determinado sería el primero en adquirirse completamente en todos sus usos, mientras que el artículo indeterminado y el cero se adquirirían más paulatinamente. La propuesta de X. Lu resulta interesante para tratar de corroborar sus resultados a partir de los datos recabados en nuestra investigación, que también incluye aquellos valores del artículo que corresponden al nivel A1-A2, según la propuesta de gradación del *PCIC*.

A modo de síntesis de las referencias descritas en torno a los estudios sobre la secuencia de adquisición del artículo, presentamos la siguiente tabla que recoge los trabajos para el inglés y el español como segunda lengua por los hablantes de lenguas de las ramas sinotibetana y austronesia, junto con el japonés y el coreano, por sus similitudes tipológicas:

L2	SECUENCIA DE ADQUISICIÓN	L1 DE LOS INFORMANTES	NIVEL	INVESTIGACIÓN
Inglés L2	$\emptyset > the > a$	Japonés	Inicial	Parrish (1987)
		Chino, japonés y ruso	Medio-alto	Master (1987)
Español L2	$\emptyset > el > un$	Japonés	Medio-alto	Nakagawa (2012)
Inglés L2	$\emptyset > a > the$	Chino, japonés y ruso	Nivel inicial (“basilang”)	Master (1987)
		Chino, japonés y ruso	Nivel medio-bajo	Master (1987)
	$The > \emptyset > a$	Japonés, chino, coreano y finés	Bajo, medio y alto	Thomas (1989)
		Japonés	Nivel avanzado	Yamada y Matsuura (1982)
		Japonés	Nivel intermedio	Yamada y Matsuura (1982)
	$The > a > \emptyset$	Chino	Avanzado	Robertson (2000)
		Chino	Avanzado	F.-C. Lu (2001)
		Japonés	Inicial (niña)	Hakuta (1976)
	$The > a$	Hmong	Inicial	Huebner (1983)
		Chino, coreano, japonés	Inicial (niños)	Zdorenko y Paradis (2008)

Español L2	$Un > el = \emptyset$	Japonés	Elemental, medio y avanzado	Kobashi (2018)
	$\emptyset > el/un$	Chino	Intermedio	Lu (1997)
		Coreano	¿?	S. H. Yang (2001)
	$El > un/\emptyset$	Chino	Todos los niveles	X. Lu (2015, 2017b)

Tabla 2. Secuencia de adquisición del artículo en inglés L2 y español L3 en los trabajos previos con informantes asiáticos (Fuente: elaboración propia)

Como observamos en la Tabla 2, entre los hablantes de lenguas sin artículo como el mandarín o con características similares (lenguas aislantes, con presencia de clasificadores, etc.), el primer artículo que se adquiere en todos los niveles, de forma mayoritaria en inglés y en español L2, es el determinado, aunque el artículo cero, por influjo de la L1 del aprendiente, también parece adquirirse en primer lugar en algunos estudios. Si nos centramos en el chino o la lengua *hmong*, que podríamos asimilar al vietnamita, tres investigaciones concluyen que se adquiriría en primer lugar el artículo cero y, por el contrario, siete infieren que sería el artículo definido (incluida la única referencia a una lengua de la rama del vietnamita), aunque los trabajos respecto al español no resultan esclarecedores. En todo caso, las mayores dificultades se observan en la adquisición de los usos del artículo indeterminado.

Para concluir, como indican algunos de los estudios que hemos reseñado, sería preciso extraer no tanto una secuencia de adquisición del artículo determinado, indeterminado y cero, sino de los diferentes valores y usos semánticos que expresan las diferentes formas del paradigma, como presenta de forma pormenorizada X. Lu (2015, 2017b) para los aprendientes sinohablantes de español. Resulta coherente pensar que lo que adquirimos en cierto orden son las nociones y usos, que asociamos a cierta forma del paradigma del artículo, pero no somos capaces de adquirir todos los valores de cada forma en el mismo estadio de aprendizaje. Por tanto, los datos recogidos en la Tabla 2 serían meramente orientativos, siendo algunos valores del artículo definido adquiridos con posterioridad a algunos del indefinido, por ejemplo, pese a que la mayoría de los trabajos indiquen que los valores del indeterminado se adquieren en una fase más tardía.

2.3. Modelo de gramática cognitiva

La lingüística cognitiva (LC) nace como respuesta a algunos postulados del generativismo chomskiano como la hipótesis innatista de la GU y parte de la idea fundamental de que la capacidad del lenguaje no difiere de otras capacidades cognitivas, sino que funcionaría como un módulo más de nuestro cerebro, conectado con el resto de facultades cognitivas. Este modelo otorga un papel importante a la semántica y considera que el significado al que hacen referencia las palabras se estructura de manera prototípica, como el resto de categorías cognitivas (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012: 16). Asimismo, tiene en cuenta no solo el significado lingüístico sino también el extralingüístico o enciclopédico y el lenguaje basado en el uso

(individual y social): mediante la puesta en práctica del lenguaje somos capaces de aprender los contextos, construcciones y restricciones de uso de un elemento lingüístico.

En este sentido, la LC introduce una forma de concebir la gramática en la que los elementos lingüísticos estarían cargados de un significado asociado a modo de conceptualización (Maldonado, 2012: 213). Langacker (1987) introdujo el término de Gramática Cognitiva, que definió como:

Un modelo analítico que intenta ofrecer explicaciones lingüísticas de la estructura de la lengua que por una parte sean psicológica y biológicamente plausibles y que a su vez respondan a las manifestaciones de la lengua en su uso real y en contextos naturales de interacción social que se presentan en el discurso. La orientación cognitiva del modelo consiste en buscar la base conceptual del lenguaje (...) [que] encuentra sus fundamentos operativos en habilidades y sistemas cognitivos básicos, como la percepción, la memoria y la categorización (Langacker, 1987, *apud* Maldonado, 2012: 213).

Esto implica que cada hablante conceptualiza un mismo fenómeno referencial de distinta forma; es decir, asocia un significado simbólico a una determinada secuencia fonológica.

Una de las características de la LC es que el lenguaje está basado en el uso, por lo que, conforme vamos encontrándonos con una unidad léxica, vamos aprendiendo en qué tipo de construcciones aparece y sus contextos de uso y vamos “extrapolando una ‘gramática’ a partir de nuestra experiencia lingüística continua” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012: 18). Este enfoque constructivista del aprendizaje que se ha aplicado a la enseñanza de L2 parte de los postulados de la LC. En este ámbito, autores como Ausubel (1963), Piaget (1969, 1971) o Vygotsky (1978, 1985) conciben el aprendizaje como un

Proceso cognitivo que consiste en la construcción mental de nuevos conocimientos y en la reconstrucción de los previamente asimilados, es decir, los conocimientos previos del alumno se relacionan con los nuevos, se modifican y forman una nueva estructura en la mente (...) El alumno, mediante la interacción y el uso de las competencias, es capaz de organizar el conocimiento y utilizarlo en situaciones nuevas (Zimny, 2017: 18).

Las nociones de *especificidad* y *referencia* (*vid.* § 3.1.6.1) que utilizamos en nuestro análisis del uso del artículo, también forman parte de la gramática cognitiva. El nivel de especificidad tiene que ver con el grado de precisión con que se caracteriza una entidad y es una noción inherente al artículo español que vamos a estudiar en relación con otros elementos del SN y con cuestiones sintácticas y discursivas. El punto de referencia, que tampoco es exclusivo del artículo, es otro constructo mental de la gramática cognitiva mediante el que podemos

localizar un elemento estableciendo contacto con otro que funciona como punto de referencia y localizando un conjunto de entidades que conforman su dominio (Maldonado, 2012: 238).

En suma, la LC fundamenta nuestra concepción de la enseñanza-aprendizaje del artículo, puesto que consideramos que es necesario trabajar a partir del contenido semántico de esta unidad y de los elementos nominales y adyacentes con los que se combina en el sintagma nominal, tener en cuenta el conocimiento extralingüístico y reflexionar desde los usos reales del lenguaje para dilucidar una solución didáctica eficaz.

2.4. Recapitulación sobre los modelos de la ASL

Tras esta breve revisión de las teorías que han tratado de explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas, hemos de apuntar que ninguna de ellas es capaz de explicar por sí misma exclusivamente todo este proceso en su totalidad.

Tanto la gramática generativa como la cognitiva se han utilizado para la enseñanza de lenguas, especialmente en lo referente al procesamiento semántico para obtener significado y atribuírselo a las formas. En el caso de la gramática cognitiva, destaca el Modelo de Procesamiento del *Input* de Van Patten (1996, 2002, 2004, 2015), que describe cómo los aprendices interpretan y procesan el *input*: “Durante este proceso del *input* interviene el factor adquisitivo en el que los aprendientes conectan la forma gramatical con su significado por medio de una serie de estrategias cognitivas” (Rubio y Doquin, 2018: n. p.). De hecho, Van Patten (2015: 113) afirma que la adquisición es, hasta cierto punto, un producto del proceso de comprensión. En esta línea, Llopis (2016: 97-98) destaca que:

La aportación de la GC en este caso se basa en volver a unir las formas con sus significados para que los aprendientes puedan entender las asociaciones, las similitudes, los orígenes, las razones, los contextos y, en definitiva, la manera de procesar el mundo que tienen los hablantes de esa LE. Se trata de darle a la instrucción gramatical un papel fundamental en la construcción de conocimiento nuevo y de definirla como «comunicación» por sí misma, y no como la herramienta descriptiva para practicar y eventualmente poder comunicarse: hay que considerar la gramática como medio de expresión, es decir, de «cómo se hace para construir significado».

Llopis (*ibid.*) subraya el valor que otorga a la gramática como un elemento necesario más en el desarrollo de las habilidades comunicativas en una lengua y no como una cuestión menor y añade que la gramática cognitiva (*ibid.*):

Ofrece una consideración de la LE centrada en la necesidad del aprendiente de E/LE de operativizar las reglas que aprende, de comprender y buscarle un sentido a los nuevos contenidos, de asentar aquello que ya posee con la seguridad del que ha entendido, y de sentir que su aprendizaje avanza siempre.

Hemos de añadir que a partir de los postulados básicos de la gramática cognitiva se han desarrollado nuevos enfoques de ASL como el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas (*vid.* § 8.3.1). Si bien en la década de los noventa los métodos didácticos subordinaban las cuestiones gramaticales a las funciones comunicativas, en la actualidad conviven materiales de corte estructuralista, comunicativo y por tareas, así como otros métodos que tratan de conciliar planteamientos de diversos enfoques (Santos Gargallo, 1999: 56).

Por otra parte, a través de nuestra investigación vamos a tratar de comprobar algunas de las hipótesis propuestas por el modelo generativista. Comprobaremos si existen semejanzas en la secuencia de adquisición del artículo por parte de hablantes de distintas lenguas maternas y si, por tanto, podría darse un orden natural de la adquisición de las lenguas. Para ello, se analizará la interlengua de los informantes de L1 mandarín y vietnamita en distintos momentos de su aprendizaje.

Otra de las principales hipótesis planteadas por este modelo es la transferencia de la L1 del aprendiente. Este es uno de los principales objetivos de nuestra tesis, observar si se produce el acceso a la lengua materna por parte de los hablantes chinos y vietnamitas y, de ser así, si ello genera interferencias negativas por la generalización del uso del artículo cero, una construcción más habitual en el SN en estas lenguas, o si se produce la transferencia positiva de los usos del numeral chino y vietnamita equivalentes a nuestra forma del artículo indeterminado, por ejemplo.

Además de las hipótesis que exponen ambos modelos, debemos tener en cuenta que existen otros muchos factores internos y externos que afectan directamente al proceso de aprendizaje y que tienen su origen en cuestiones educativas, psicoafectivas, sociales, etc., que pueden generar diferencias individuales en dicho proceso (*vid.* § 1.3).

3. Análisis contrastivo de los procedimientos de expresión de los valores y usos del artículo en español, chino y vietnamita

En este capítulo se va a exponer un análisis contrastivo entre el español, el chino mandarín y el vietnamita en cuanto a los procedimientos que tienen estas dos lenguas asiáticas para expresar los valores del artículo en español, pues no comparten los mecanismos de nuestra lengua y carecen tanto de artículos como de la expresión morfológica del género y número y de la concordancia, aunque ambas lenguas tienen la capacidad de manifestar las nociones denotadas por estos: definitud, determinación, genericidad, aproximación, numericidad, posesión, anaforicidad o usos deícticos (*vid.* § 3.1.5 y § 3.1.7).

La lengua española es una lengua románica⁹⁵, de tipo flexivo, que posee ciertas unidades como el artículo que sirven para denotar la determinación y definitud del referente del SN junto con otros valores semánticos y pragmáticos. En cambio, el mandarín y el vietnamita, en cuanto lenguas aislantes, carecen de morfemas y manifiestan estos valores a través de distintos elementos y categorías gramaticales, como los clasificadores⁹⁶ u otro tipo de determinantes como el numeral, que expresa valores propios del artículo indeterminado, el demostrativo, que corresponde en bastantes usos con el determinado, y mediante otros recursos de tipo sintáctico (alteración del orden oracional, combinaciones sintácticas con presencia o ausencia del clasificador), así como discursivo⁹⁷, a través de la rematización o tematización⁹⁸ de los elementos oracionales.

En relación con lo anterior, cabe añadir que, a diferencia de la mayoría de trabajos, la presente investigación analiza dos lenguas diferentes de clasificador en contraste con el español para superar las deficiencias que apunta Trinh (2011: 642): “Analyses of classifier languages, however, have been fewer and less rigorous, and the micro variation between them has not received much attention”. También Ioin *et al.* (2020: 2) apuntan que es importante estudiar dos

⁹⁵ Cabe mencionar que el artículo, en cuanto a usos y formas, no es uniforme en las lenguas románicas, ya que tuvo lugar una variación paradigmática desde el latín (que carecía también de artículo; *vid.* § 3.1.2), lo que genera problemas de transferencia también a los aprendices de ELE cuya L1 es románica.

⁹⁶ El concepto de *clasificador* y sus funciones en el SN en chino y en vietnamita se explican en § 3.2.2.1 y § 3.3.2.1 para cada lengua, respectivamente.

⁹⁷ Los distintos procedimientos para expresar los valores semánticos del artículo en español se describen por extenso en § 3.2, para el chino, y en § 3.3, para el vietnamita.

⁹⁸ Véanse Zubizarreta (1999) y RAE/ASALE (2009, § 40) para el concepto de tema/tópico.

lenguas distintas en los trabajos sobre la adquisición del artículo, que ha sido una limitación en las investigaciones precedentes. No obstante, encontramos algunos estudios que comparan distintas lenguas de clasificador, como los de estos autores que apuntan dichas deficiencias: el trabajo de Trinh (2011), de corte generativista, estudia la referencia nominal y compara el tipo de SN/SCL en mandarín y vietnamita y el de Ioin *et al.* (2020), entre hablantes chinos y coreanos, concluye que no tiene influencia la L1 en el resultado de la adquisición. Asimismo, Leung (2005) realiza un AC de la expresión de la definitud y la genericidad en el SN entre los hablantes de vietnamita y de cantonés que aprenden francés L3 y concluye que en ambas lenguas existe el rasgo de $[\pm \text{especificidad}]$ en el clasificador. Por otra parte, Doan *et al.* (2019) analizan el valor de $[\pm \text{definitud}]$ en el SN en mandarín, cantonés y vietnamita y realizan un AC de las diferentes construcciones que denotan este rasgo semántico mediante elementos gramaticales, la alteración del orden sintáctico y las características discursivas y contextuales. Doan *et al.* (*ibid.*) infieren de los resultados obtenidos que el mandarín y el vietnamita funcionan de forma diferente en la expresión de la definitud.

En los siguientes capítulos se describe, en primer lugar (§ 3.1), la categoría del artículo en español junto con una relación de las distintas funciones que este expresa en nuestra lengua y una descripción del tratamiento del artículo en el ámbito del español L2/LE. En segundo lugar (§ 3.2), explicaremos cuáles son los procedimientos que se emplean en chino que resultan equiparables a las diferentes formas del paradigma del artículo y que son capaces de expresar los valores que este manifiesta. En tercer lugar (§ 3.3), se hace una descripción de los mecanismos del vietnamita análoga a la del mandarín, recapitulando en cada caso un análisis comparativo de las construcciones y elementos de una y otra lengua para expresar las interpretaciones de los artículos del español.

3.1. El artículo en el grupo nominal en español⁹⁹

Tanto la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (en adelante, *GDLE*) (Bosque y Demonte, 1999) como la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009) consideran el artículo ¹⁰⁰ como un determinante. La noción de determinante es un término reciente que aparece a partir de los métodos estructurales y formales. Con anterioridad, la gramática tradicional (Amado Alonso, 1933; Alarcos, 1980; Lázaro Carreter, 1980) recogía, bajo el término de *adjetivos determinativos*¹⁰¹ a artículos, adjetivos y pronombres (RAE/ASALE, 2009: 907). En la *NGLE* se apunta (*ibid.*):

Para algunos tratadistas clásicos, los artículos constituían una subclase de los adjetivos determinativos. El sentido restrictivo de la categoría adjetivo excluye estos, que pasan a ser DETERMINANTES (también DETERMINATIVOS) para algunos autores) y CUANTIFICADORES.

Su atribución como adjetivos venía dada por la modificación que suponían del nombre, su admisión de variación de género y número y la concordancia con este. Estos determinativos formarían una única clase de palabras que podría funcionar según el contexto, como adjetivos o pronombres (Leonetti, 1999b: 13). Los métodos estructuralistas advirtieron que el análisis

⁹⁹ En este capítulo se van a exponer referencias bibliográficas sobre el artículo de carácter general, no enfocadas estrictamente a la enseñanza del artículo en ELE, aunque se incluyen algunos apuntes sobre trabajos de este ámbito. Sobre las funciones del artículo que se presentan en los materiales de ELE, véase el apartado § 3.1.9 que describe el tratamiento del artículo en el *PCIC* y en manuales y materiales de ELE específicos para sinohablantes y vietnamitas.

¹⁰⁰ Amado Alonso (1933) postula, asimismo, que la forma indeterminada *un* sería un elemento diferente del artículo determinado *el*, para lo que aduce varias razones, como la tonicidad del primero o su capacidad para sustituirse por *algún* o *cierto*. Del mismo modo, Alarcos (1980) propone un sistema en el que *un* estaría separado del artículo y los artículos se describen en términos de ausencia/presencia (*el*). Más adelante, Alarcos (1999 [1994]: 80) no sitúa los artículos entre los adjetivos determinativos e indica que el artículo “es un elemento determinante del sustantivo, pero lo es de otro modo funcional que los demás así considerados”, puesto que su papel sería análogo al de los morfemas de número. También Lázaro Carreter (1980, *apud* Iglesias, 1986: 111) considera exclusivamente *el* como artículo, que sería una especie de adjetivo que añade al sustantivo al que acompaña una especie de noción de contextualización.

¹⁰¹ El *Glosario de Términos Gramaticales* (RAE/ASALE, 2019: s. v. *determinante*) indica *determinantes* y *adjetivos determinativos* como términos sinónimos.

tradicional que los consideraba adjetivos no servía por varios motivos, que expone Leonetti¹⁰² (*ibid.*: 17):

- 1) Los adjetivos determinativos son paradigmas cerrados, por tanto, son una categoría similar a la de preposiciones y conjunciones.
- 2) Poseen diferencias semánticas: los adjetivos determinativos no denotan propiedades como hacen los calificativos, por lo que es difícil describirlos en términos conceptuales. Su función es permitir la extracción de determinados objetos dentro de la clase denotada.
- 3) Los determinativos tienen un uso pronominal, es decir, pueden prescindir del nombre para formar una expresión equivalente a un SN. Esto se debe a sus propiedades referenciales o cuantitativas que les permiten actuar como expresiones deícticas o anafóricas.
- 4) Ocupan una posición fija prenominal en el SN: el determinativo tiene una menor libertad de colocación en el SN y, además, esta es más periférica que en el caso de los calificativos, así como el número de ellos que puede combinarse es muy restringido.
- 5) Los determinativos son exigidos generalmente en los sujetos preverbales debido a su propiedad referencial.

Todas estas cualidades de los determinativos hacen que concluyamos que no resulta adecuado clasificar como adjetivos a estas palabras y se reserve tal denominación para los calificativos y, a los tradicionalmente llamados determinativos, junto con los artículos y otras unidades, se les designe determinantes.

La agrupación de todos ellos en torno al concepto de determinantes tiene su base en varias propiedades que comparten y que, en relación con las características anteriores, enumera Leonetti (1999b: 18): 1) pertenecen a un paradigma restringido; 2) poseen un significado conceptual complejo, ya que lo que aportan al SN son rasgos deícticos, referenciales o

¹⁰² No solo Leonetti ha estudiado la categoría de los artículos en las últimas décadas (Bosque, 1996; Laca, 1999), pero en español es el autor que más ha investigado sobre ellos y, además, recoge en su propuesta la mayor parte de la bibliografía y perspectivas sobre el artículo, ya en su publicación de 1990 y en su capítulo de la *GDLE* (1999a), así como también en otros trabajos posteriores (1999b; 2012). Por este motivo, se trata del autor principal en el que hemos fundamentado nuestra propuesta y descripción del artículo en español.

cuantitativos; 3) pueden emplearse como pronombres y formar SSNN por sí mismos; 4) suelen aparecer en posición prenominal y la más externa en el SN; 5) su presencia hace posible que un nombre (singular) pueda ser sujeto preverbal; y 6) tienen morfología flexiva nominal y suelen concordar en género y número con el nombre.

Leonetti afirma que la categoría de determinante surge de la necesidad de indicar qué y cuántas entidades pretende aludir el hablante al usar un SN, por lo que este elemento estaría ligado a las operaciones de referencia y cuantificación que ponen en relación las expresiones lingüísticas con las entidades extralingüísticas que representan: los referentes (Leonetti, 1999b: 23). Estas representaciones mentales que los hablantes tienen disponibles y accesibles sobre una entidad se van actualizando al avanzar el discurso a través de los determinantes, que guían al interlocutor para identificar los referentes.

La *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 907) utiliza la noción de adjetivos determinativos en el sentido de Leonetti (1999b) como aquellos que “introducen el grupo nominal y delimitan su denotación especificando a cuántas y cuáles de las entidades designadas por el nombre hace referencia el hablante”. Sin embargo, excluye de esta designación a los artículos, a los que denomina determinantes. Cabe mencionar que en la *NGLE* no se identifica al artículo bajo ninguna categoría superior, sino que aparece como una categoría diferenciada.

El problema que presenta esta categoría es que se trata de una “agrupación transversal” cuyos miembros poseen propiedades gramaticales cruzadas en algunos casos como, por ejemplo, los relativos, que compartirían rasgos con los determinantes, pronombres y adverbios (RAE/ASALE, 2009: 49).

En los siguientes subepígrafes se presenta el concepto del artículo y su evolución diacrónica, así como su relación con otros determinantes, previamente a la descripción del SN en español y de las funciones, usos y valores de los artículos en nuestra lengua.

3.1.1. Revisión del concepto de artículo¹⁰³

El artículo es un concepto que surge en la Antigüedad y que Aristóteles incluye como una parte de la elocución y define como “una palabra desprovista de significado que indica el comienzo, el fin o la división de la frase” (Álvarez Martínez, 1986: 50).

¹⁰³ En cuanto a la forma invariable *lo*, que se utiliza como mecanismo sustantivador, se trata de un contenido gramatical adscrito al nivel B1 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), por lo que, en nuestra investigación, que se aplica a sujetos de niveles A1-A2, no se realiza ningún análisis sobre estos

Desde entonces, considerado como una parte de la oración, autores como Seco (1972: 148) los han calificado como “adjuntos” del sustantivo; Quilis *et al.* (1972: 95) los consideran “morfemas independientes deícticos” y Pottier (1975: 28) los denomina “lexías gramaticales”. Otras denominaciones que han recibido son: “artículo, determinante, demostrativo, actualizador¹⁰⁴, presentador ulterior, morfema nominal, morfema facultativo, etc.” (Álvarez Martínez, 1986: 51).

El estudio del artículo en español cuenta con una larga trayectoria cuyo inicio podemos situar en la *Gramática de la Lengua Castellana* de Nebrija (*Grammatica Antonii Nebrissensis*, 1492). En el Libro III, capítulo IX, que el gramático dedica al artículo, comenta lo siguiente:

Todas las lenguas, quantas e oído, tienen una parte de la oración, la qual no siente ni conoce la lengua latina. Los griegos llaman la 'arzrón'; los que la bolvieron de griego en latín llamaron le 'artículo' (...) que añadimos al nombre para demostrar de qué género es. E son los artículos tres: *el*, para el género masculino; *la*, para el género femenino; *lo*, para el género neutro (...). I ninguno se maraville que *el*, *la*, *lo*, pusimos aquí por artículo, pues que lo pusimos en el capítulo passado por pronombre, por que la diversidad de las partes de la oración no está sino en la diversidad de la manera de significar (...) mas quando añadimos esta partezilla a algún nombre para demostrar de qué género es, ia no es pronombre, sino otra parte mui diversa de la oración, que llamamos artículo.

Como vemos, Nebrija considera el artículo como una parte de la oración que surge en las lenguas romances y que se utiliza como una marca morfológica para señalar el género del sustantivo al que acompaña, aunque el término *partezilla*, que utiliza en algunas partes de su discurso para hacer referencia al artículo, nos lleva a reflexionar que quizá este elemento de la oración no tuviera para Nebrija el mismo peso que otras. También destaca el gramático la vinculación que existe con las unidades idénticas que corresponden a los pronombres átonos, y hace hincapié en que el artículo únicamente añade información morfológica al núcleo del grupo nominal.

usos y, por ende, no se va a desarrollar lo concerniente a las características y usos de la forma neutra del artículo a lo largo de esta tesis, como hemos mencionado anteriormente.

¹⁰⁴ Lapesa (1975) y otros lingüistas como Abad Nebot (1977) o Marcos Marín (1980) consideran que el rasgo definidor del artículo es su capacidad para actualizar el sustantivo. Se trataría de actualizadores vacíos (Álvarez Martínez, 1986: 59-60).

Igualmente, observamos que no hace referencia en cuanto al artículo a las formas indeterminadas *un/una/-s*, sobre las cuales Nebrija (*ibid.*) comenta en el capítulo VI del Libro III, en torno a los nombres que no tienen plural o singular:

Este nombre *uno*, o es para contar, et entonces no tiene plural, por cuanto repugna a su significación, salvo si se juntasse con nombre que no tiene singular; como diziendo *unas tiseras, unas tenazas, unas alforjas*, quiero dezir un par de tiseras, un par de tenazas, un par de alforjas; o es para demostrar alguna cosa particular, como los latinos tienen 'quidam', et entonces tómake por cierto, et puede tener plural, como diziendo: *un ombre vino, unos ombres vinieron*, quiero dezir que *vino cierto ombre*, et *vinieron ciertos ombres*.

Según esto, Nebrija los consideraría como numerales o indefinidos, ya que sirven para contar o para indicar imprecisión, de modo similar a cuando utilizamos unidades como *cierto* o *alguno*. Como veremos más adelante, este valor que otorga el gramático sevillano al artículo indeterminado es análogo al de su origen latino y, de hecho, es uno de los rasgos semánticos que sigue manteniendo en la actualidad en la lengua española.

Si continuamos el recorrido por las gramáticas tradicionales, la de Bello (1847) dedica también el capítulo XIV al artículo definido. A partir de dos ejemplos de un SN encabezado por demostrativos, comenta (*ibid.*: 67):

La es por consiguiente un demostrativo como *aquella* y *esta*, pero que demuestra o señala de un modo más vago, no expresando mayor o menor distancia. Este demostrativo, llamado *artículo definido*, es adjetivo, y tiene diferentes terminaciones para los varios géneros y números: *el campo, la casa, los campos, las casas*.

Por tanto, Bello entiende que el artículo determinado mantiene el mismo valor que un adjetivo similar al demostrativo solo que ha perdido el rasgo de distancia propio de este. Y añade (*ibid.*):

Juntando el artículo definido a un sustantivo, damos a entender que el objeto es determinado, esto es, consabido de la persona a quien hablamos, la cual, por consiguiente, oyendo el artículo, mira, por decirlo así, en su mente al objeto que se le señala. (...) El *artículo* (con esta palabra usada absolutamente se designa el definido), el artículo, pues, señala ideas; ideas determinadas, consabidas del oyente o lector; ideas que se suponen y se señalan en el entendimiento de la persona a quien dirigimos la palabra.

En esta aclaración de Bello observamos algunos de los valores fundamentales del artículo determinado en español que describiremos más adelante, como el de introducción de información consabida o su valor referencial en el discurso.

En cuanto al artículo indefinido, Bello lo menciona al tratar los numerales *uno/una*. Cuando se expresan en plural, “es *artículo indefinido*; se le da este título siempre que se emplea para significar que se trata de objeto u objetos *indefinidos*, esto es, no consabidos de la persona o personas a quienes hablamos” (*ibid.*: 48). Por tanto, para Bello serían artículos exclusivamente las formas en plural y las formas en singular se clasificarían como numerales.

Por su parte, los gramáticos contemporáneos han ofrecido a lo largo del siglo XX diversas definiciones del artículo. Algunos consagrados como Amado Alonso (1933), Alarcos (1967, 1968) o Alcina y Blecua (1975) han propuesto interpretaciones de esta unidad que siguen teniendo recorrido en la bibliografía actual.

Amado Alonso (1933) proporciona un nuevo enfoque en el estudio del artículo que considera como una oposición bilateral entre aparición y no aparición del mismo, no como la oposición determinado/indeterminado que se había impuesto en los análisis previos de esta unidad, tratándose para este autor de una cuestión expresiva y semántica. Para Amado Alonso, en palabras de Demonte (1995-1996: 275): “los nombres por sí solos no pueden constituir expresiones portadoras de referencia”; sin embargo, su función es “anticipar y destacar la independencia correspondiente al carácter del sustantivo” (Amado Alonso, 1933: 129). Amado Alonso (*ibid.*: 134) indica acerca de este valor referencial:

Echando mano de la pareja de conceptos filosóficos esencia-existencia, diremos que el nombre con artículo se refiere a objetos existenciales y sin él a objetos esenciales. Con artículo, a las cosas; sin él, a nuestras valoraciones subjetivas y categoriales de las cosas. (...) El valor determinante del artículo que le confiere la gramática no le es propio, sino que (...) lo derivamos reflexivamente de su referencia a lo existencial y cuantitativo.

El gramático (*ibid.*) explica que el artículo ha perdido significación, se ha vaciado del contenido pronominal que tuvo la forma de la que procede, y es una palabra “gramaticalizada” o “vacía”, puesto que “no mentamos con él realidad alguna”; en otras palabras: “es no más que un elemento formal sin contenido, un aglutinante formal, como la argamasa de un bloque en la construcción oracional, no ya bloque él mismo” (*ibid.*: 151).

En cuanto a la forma del artículo indefinido, Amado Alonso coincide con los gramáticos tradicionales en negar que esta pertenezca al inventario del artículo en español y afirma que: “*un, una* tiene significación pronominal (cuando no todavía numeral) y que está cercano a *alguno*, no al artículo *el*” (*ibid.*: 153). Le atribuye al indefinido una función clasificadora¹⁰⁵ en cuanto denotación de un elemento perteneciente a una clase.

Por su parte, Alarcos (1967, 1968) considera el artículo como una categoría independiente, lo que le permite establecer la diferenciación no entre presencia y ausencia de artículo sino entre artículo determinado, indeterminado y artículo cero. En sus primeras obras, Alarcos critica la idea de que el artículo funciona como núcleo del sintagma, idea propuesta por Bello (1847), y defiende que el término que se sitúa después del artículo es el que mantiene la referencia pronominal (Alarcos, 1967: 229). La gramática generativa, en algunos de sus análisis, también propone que el artículo es el núcleo funcional que proyecta el SDet (*vid.* § 3.1.4.1).

En cuanto al artículo indefinido, Alarcos (1967: 228) comenta que sería un presentador y clasificador que puede funcionar de manera autónoma y pertenecería, por tanto, a una categoría diferente de la del artículo definido. La variante indeterminada sería un “numeral señalador de la unidad”, un singularizador, y tendría, en su forma plural, un valor indefinido (*ibid.*: 282).

Más adelante, Alarcos (1980: 224) compendia las ideas de sus trabajos anteriores y propone que el artículo no es una parte de la oración, sino que es un signo dependiente, ya que no es una secuencia que se dé aisladamente en español. Específicamente, se trataría de un signo morfológico o morfema independiente “que presupone la existencia de un elemento autónomo, el nombre, con el cual constituye un sintagma unitario dentro de la oración” (*ibid.*: 226), que se interpreta en torno a los valores de determinación y sustantivación, no forma en sí mismo un sintagma; no cumple una función sintáctica, sino que simplemente indica que lo que sigue funciona como nombre y es un transpositor que sustantiva los adjetivos o convierte nombres propios en comunes (*ibid.*). Postula también que se podría establecer, a partir de la consideración del artículo como un determinante que señala lo consabido del nombre al que acompaña, una escala de determinación del nombre que iría de lo determinado a lo indeterminado y el artículo cero (*ibid.*: 227).

¹⁰⁵ Esta nomenclatura nos recuerda a la que se utiliza en la gramática de las lenguas china y vietnamita para denominar los clasificadores o los elementos que preceden el núcleo de los SSNN, aunque con una perspectiva sintáctica diferente de la función de estos elementos.

En la *Gramática de la Lengua Española* (1999 [1994]), Alarcos mantiene que lo que se conoce como artículo indefinido o indeterminado “es magnitud completamente distinta por las funciones que desempeña” (1999 [1994]: 80). En cuanto al artículo determinado, afirma que tiene un papel “análogo a la determinación que desempeñan los morfemas de número”, puesto que “delimita la denotación efectuada por el sustantivo” (*ibid.*: 80-81). El artículo indeterminado se comportaría de forma unitaria respecto a las otras categorías con la misma forma (numeral y pronombre indefinido) y ejercerían una referencia análoga en el discurso. Al carecer de acento y no comportarse como una unidad independiente, Alarcos opina que no formaría parte de la misma categoría que el artículo determinado, así como considera que separar el indeterminado del numeral, con quien comparte el valor semántico de cuantificación, resulta innecesario (*ibid.*: 153). Según Alarcos, la imprecisión de su valor singularizador en la forma plural lo convierte en un elemento muy cercano a los indefinidos (*ibid.*: 154).

Por su parte, Lapesa (1975¹⁰⁶: 52 y ss.) postula que *el* es un actualizador vacío identificador y *un* es un actualizador vacío no identificador y ambos formarían un sistema (*sustantivo sin actualizador/sustantivo actualizado*), frente a la oposición presencia/ausencia de artículo que proponían gramáticos como Amado Alonso o Alarcos. Lapesa (*ibid.*: 56) explica que *un* “tiene entre sus funciones la de actualizar, sin substancia semántica propia, al sustantivo que entra por primera vez en el discurso o aparece con realce expresivo”. De hecho, al considerar *un* como un artículo, supone una excepción a los gramáticos tradicionales, que clasificaban esta forma como un cuantificador cardinal unitario (Pozas, 2016: n. p.).

En opinión de Alcina y Blecua (1975: 557), los artículos serían un sistema cerrado de unidades que constan de una base a la que se unen morfemas de género y número. Estos autores recogen también la definición que da la gramática académica como una palabra que sirve para “circunscribir la extensión en que ha de tomarse el nombre al cual se antepone” de forma que “expresen tan solo aquel objeto determinado ya y conocido del que habla y del que escucha” (*ibid.*). Este valor de referencia conocida por los hablantes se opone al del indeterminado, que “designa un objeto no consabido de aquel a quien se dirige la palabra” (*ibid.*). Para ellos, el artículo es una clase especial de morfemas libres de inventario limitado que no pueden constituir por sí mismos comunicaciones y tienen valor anafórico y de soporte de los morfemas de género y número (*ibid.*).

¹⁰⁶ Este trabajo de Lapesa (1975) recoge dos artículos previos del autor publicados en 1973 y 1974 sobre el artículo indefinido y el sustantivo sin actualizador, respectivamente.

Para Lázaro Carreter (1980: 49), en cambio, *el* y *un* no pueden pertenecer a la misma clase funcional de signos puesto que contrastan en cuanto a su función de presentador actualizador y presentador ulterior.

En las últimas décadas han surgido estudios específicos sobre esta unidad, entre los que destacan los de Leonetti (1990, 1999a, 1999b), incluido su capítulo en la *GDLE*, o la última gramática académica, la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009).

Leonetti (1999b: 59) apunta que el artículo definido está diacrónicamente emparentado con los pronombres de tercera persona y los demostrativos (*vid.* § 3.1.2) y añade que su naturaleza clítica impide que aparezca como constituyente sintáctico independiente, por lo que se le podría denominar “morfema nominal”. Además, afirma que su significado lingüístico es de unicidad, ya que es un receptor capaz de interpretar unívocamente al referente, por lo que el artículo comporta la identificabilidad del referente (*ibid.*)¹⁰⁷.

Leonetti (1999a) añade que mediante los artículos se restringe y define la referencia de los SSNN e insiste en que no pueden conformar sintagmas por sí mismos. Respecto al artículo definido afirma que “determina la identificación de los referentes de las expresiones nominales y contribuye así decisivamente a la cohesión del discurso” (*ibid.*: 791). En cuanto al indefinido comenta que (*ibid.*: 837):

Ha ido configurando sus usos con mayor lentitud que el artículo definido y ha pasado de indicar entidades específicas pragmáticamente sobresalientes y relevantes en el discurso a funcionar como marca de indefinitud incluso con valores específicos, genéricos y atributivos.

Leonetti justifica la pertenencia del indeterminado a la categoría de artículo en tanto en cuanto este se puede emplear en sintagmas en los que el valor cardinal es irrelevante. El gramático propone de este modo diferenciarlo de los numerales e indefinidos y plantea que el artículo indefinido funciona como el polo opuesto del definido: mientras la definitud implica una referencia inclusiva, a todos los objetos que denota el sustantivo, los indefinidos se caracterizan por la referencia exclusiva, que discrimina siempre a alguno de estos objetos (X. Lu, 2015: 21, 24).

¹⁰⁷ Esta idea la retomará Garachana (2008: 2), desde una perspectiva cognitiva, quien diferencia que el artículo definido señala un referente accesible para el interlocutor mientras que el indefinido no ofrece datos suficientes para ello, sino que tiene un valor clasificador porque “expresa la decisión de tomar un elemento de entre todos los posibles que conforman la clase representada por el sustantivo”.

Para terminar este recorrido bibliográfico vamos a detenernos en la propuesta de la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009), que define los artículos como “una clase de palabras de naturaleza gramatical que permite delimitar la denotación del grupo nominal del que forma parte, así como informar de su referencia” y “especificar si lo designado por ese segmento constituye o no información consabida” (*ibid.*: 1023). Junto con esta última propiedad, la diferencia que tradicionalmente se ha señalado entre el artículo determinado y el indeterminado estaría relacionada con el concepto de mención: el indeterminado o indefinido se utiliza en primera mención para presentar entidades nuevas en el discurso (información no consabida) y el determinado o definido introduce un grupo nominal identificable por el oyente por el conocimiento compartido o porque se haya mencionado previamente en el discurso (información compartida).

Asimismo, la *NGLE* añade que el artículo ha sido considerado tradicionalmente como un morfema dependiente o índice del sustantivo debido a su estrecha vinculación con este elemento asociada a su carácter clítico (RAE/ASALE, 2009: 1028), aunque apunta que esta concepción como morfema nominal es problemática, ya que el artículo puede encontrarse separado del sustantivo por otros elementos como adjetivos o numerales.

Recientemente, el trabajo sobre gramática metaoperacional¹⁰⁸ de Solís y Matte Bon (2020: 42) apunta sobre el artículo:

Según la hipótesis metaoperacional, los artículos sirven para presentar el sustantivo en el discurso; son huella de una operación metalingüística gracias a la cual el hablante pondera si su interlocutor puede asumir o no ese sustantivo, es decir, si lo conoce, lo tiene presente en el momento en que se está hablando o no. Existen artículos de Fase I, es decir, que presentan la información en paradigma abierto, se la proponen al interlocutor para su aceptación en el discurso (el artículo *cero* y *un/a-unos/as*) y artículos en Fase II, que ofrecen la información en paradigma cerrado, como si ya estuviera asumida en el discurso (el artículo *el/la/los/las*).

¹⁰⁸ La gramática metaoperacional se basa en las operaciones metalingüísticas que los hablantes realizan cuando se comunican, lo que permite situar un referente en la comunicación respecto al resto. Para ello, los interlocutores emplean operadores como los artículos que permiten interpretar la información (Pepe, 2020). Matte Bon (1995: 198) apunta que la función de los determinantes es “señalar en qué momento del proceso comunicativo se halla cada elemento, situarlo con respecto a las informaciones que ya han aparecido y con respecto a las informaciones nuevas”.

El estudio del artículo, pues, desde la perspectiva metaoperacional, se basa en la diferenciación fundamental del concepto de mención discursiva y de la información compartida por los los interlocutores.

3.1.2. Repaso diacrónico del paradigma del artículo en español¹⁰⁹

Una vez delimitado el concepto de artículo, conviene hacer un breve repaso diacrónico del paradigma del artículo en español para comprender mejor su naturaleza y, por ende, los valores semánticos que posee en la actualidad.

El artículo es una unidad que está generalizada en las lenguas románicas, lo cual se debe a “varios procesos de gramaticalización que tuvieron su origen en el latín tardío y en el latín vulgar” (RAE/ASALE, 2009: 1025). Este fenómeno desencadenó una serie de cambios en el valor semántico de unidades como los demostrativos y los numerales latinos a lo cual se sumaron una serie de modificaciones fonéticas y la pérdida de las declinaciones. Veamos la evolución que sufrieron estos elementos morfológicos y cómo este proceso dio como resultado el actual paradigma del artículo en la lengua española¹¹⁰.

La aparición del artículo definido en las lenguas románicas se ha señalado como un proceso de debilitación de los demostrativos latinos¹¹¹ (Alvar y Pottier, 1993: 110). Los artículos determinados derivan de las formas del demostrativo *ille*, *illa*, *illud*, origen que comparten con los pronombres de tercera persona y que explica los rasgos que ambos tienen en común¹¹². Este demostrativo redujo su función, perdiendo los valores de localizador e individualizador y quedó

¹⁰⁹ Véase Iglesias (1986) para una revisión crítica del debate histórico sobre el paradigma del artículo y su concepción como clase binaria en torno al concepto de determinación.

¹¹⁰ Existen diversas hipótesis acerca de cómo nació esta unidad en las lenguas romances que detalla Álvarez Martínez (1986: 18-20).

¹¹¹ Alvar y Pottier (1993: 111) señalan, de hecho, que esta relación dificulta, según demuestra Lapesa (1981), ver cuándo se comportan como demostrativos o artículos las formas *ille* o *ipse*, y añaden que se trataría de lo que Aebischer (1948) denomina “articuloides”. Este último explica que ambos demostrativos estuvieron muy próximos y dieron lugar a los artículos en las lenguas románicas, pero *ille* usado como artículo era un barbarismo de primer grado e *ipse* uno de segundo grado, pues del significado latino (‘mismo’) debía pasar al demostrativo y de este al artículo. *Ille* se generalizó por la labor de las escuelas de la Península Ibérica, ya que se observó que *ipse* no tenía el mismo valor y, por tanto, se transmitió al romance castellano (Alvar y Pottier, 1993: 112).

¹¹² Bello (1847: 279) considera las formas del artículo definido como las “formas abreviadas” del demostrativo latino frente a las “formas íntegras” o “primitivas” de la misma procedencia, que serían los pronombres *él*, *ella*, *ellos*, *ellas*.

únicamente la función de actualizador al comenzar a aparecer esta unidad en contextos donde su presencia era superflua, según Coseriu (1967, *apud* Álvarez Martínez, 1986: 21). La evolución de estos demostrativos al español, que siguió la evolución fonética propia de la pronunciación inacentuada, fue la siguiente:

	Singular	Plural
Masculino	<i>ille</i> > * <i>ele</i> > <i>el</i>	<i>illos</i> > * <i>elos</i> > <i>los</i>
Femenino	<i>illa</i> > * <i>ela</i> > <i>la</i>	<i>illas</i> > * <i>elas</i> > <i>las</i>
Neutro	<i>illud</i> > * <i>elo</i> > <i>lo</i>	

Tabla 3. Evolución fonética del artículo definido (Fuente: basado en Bello, 1847, y Lapesa, 1981).

Estas formas del demostrativo tenían un valor anafórico que permitían denotar lo que había sido mencionado anteriormente en el discurso o que era conocido por los interlocutores. Si bien se considera que a esta forma latina se añadió en latín vulgar y en protorromance el refuerzo *accu-* o *atque-* para mantener el valor demostrativo (**accuille* > *aque*¹¹³), la evolución fonética a nuestro actual artículo determinado tuvo lugar por otro procedimiento fonético: la apertura de la “i” breve y la reducción fonológica por la apócope de la vocal implosiva. Al transformarse el demostrativo latino a nuestro actual artículo, se debilitó el valor deíctico que poseía y se acentuó su valor referencial. Como consecuencia, esto permitió que “las formas resultantes sean idóneas para designar seres que, pese a ser identificables, no están presentes en el contexto comunicativo” (RAE/ASALE, 2009: 1025).

Por su parte, Leonetti (1999a: 789) plantea que, además de la pérdida del valor deíctico de *ille*, el artículo en español experimentó una expansión en su uso y adquirió la “tendencia a marcar formalmente los nombres que denotan entidades concretas, delimitadas e identificables” en el discurso.

Respecto a la forma del artículo indefinido en español, se estima que proviene diacrónicamente del acusativo del numeral latino *ūnus/ūna/ūnum*:

	Singular	Plural
Masculino	<i>ūnum</i> > <i>un(o)</i>	<i>ūnos</i> > <i>unos</i>
Femenino	<i>ūnam</i> > <i>una</i>	<i>ūnas</i> > <i>unas</i>

Tabla 4. Evolución histórica del artículo indefinido (Fuente: RAE/ASALE, 2009).

¹¹³ Alvar y Pottier (1993: 107) señalan la evolución del demostrativo a esta forma compuesta con **accu-*.

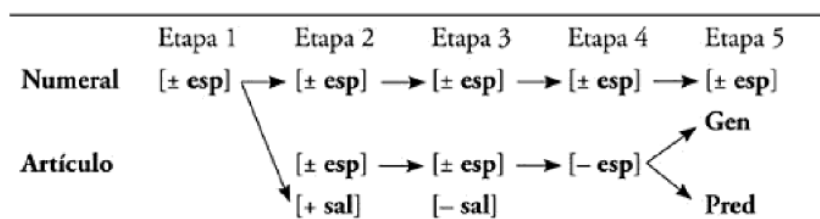
La evolución al artículo indefinido se documenta con posterioridad a la aparición del definido, el cual ya se encuentra en las *Glosas Emilianenses* y *Silenses* (RAE/ASALE, 2009: 1026). Del mismo origen proceden tanto nuestro numeral y pronombre *un/uno* como nuestro artículo indeterminado, “que primero no fue más que una forma apocopada del numeral” (Corominas, 1961: s. v. *uno*). En este caso se produjo un proceso de gramaticalización del rasgo de cardinalidad propio de los numerales. Una vez neutralizado este rasgo, se mantuvo el de indeterminación, lo que permite al artículo indeterminado en español incorporar en primera mención un referente en el discurso (RAE/ASALE, 2009: 1026).

En relación con el proceso de gramaticalización que experimentó el artículo indefinido en español¹¹⁴, algunos autores consideran que podría tratarse de un fenómeno universal de los numerales en marcadores de definitud, como apunta Givón (1981) para el español o Heine (1997) para el inglés¹¹⁵. Givón (1981, *apud* Hernández y Martín, 2015: n. p.) propone las siguientes etapas de gramaticalización del indefinido:

En un primer momento, el numeral con sentido cardinal debilitado se emplea para marcar elementos específicos; conforme avanza la gramaticalización, esta forma debilitada comienza a aparecer con [SSNN] no específicos, luego con genéricos y por último se acepta en predicados.

Así, la cadena de gramaticalización del artículo indefinido sería la siguiente, según Givón (*ibid.*): numeral → específico → no específico → genérico → predicado.

Por su parte, Pozas (2012: 474) presenta una cadena de gramaticalización diferente, que representa mediante la siguiente figura:



¹¹⁴ Véase Pozas (2016, § 1) para una explicación más detallada de este fenómeno.

¹¹⁵ Heine (1997, *apud* X. Lu, 2015: 135) propone cinco etapas en la gramaticalización del artículo indefinido en inglés: 1) uso numeral, 2) uso presentativo, 3) uso para introducir referencias específicas no identificables, 4) uso para introducir referencias inespecíficas no identificables, y 5) uso para introducir expresiones no referenciales.

Fig. 9 Cadena de gramaticalización del artículo indefinido (Fuente: Pozas, 2012: 474).

Pozas (*ibid.*) explica esta evolución partiendo del numeral *ūnus* del que deriva nuestro indefinido y comenta que, como cualquier cardinal, es ambiguo respecto al rasgo de especificidad pero que, en una segunda etapa, entra al dominio de *quidam* ('uno', 'alguno') para marcar elementos salientes en el discurso. Posteriormente, "comienza a marcar indefinidos específicos en términos de alcance, pero no salientes" (*ibid.*); más adelante, introduce indefinidos específicos y; finalmente, se incorpora a contextos genéricos y predicados. Respecto a la forma *un* y el artículo cero, Pozas (*ibid.* 477) afirma que: "se antoja extremadamente improbable que en algún momento la variación entre *un* y la ausencia de determinante haya correspondido al contraste entre específicos e inespecíficos", ya que "la especificidad es solo uno de los factores relevantes en la extensión del artículo indefinido".

Por otro lado, la confluencia fonética del artículo indeterminado con el numeral y el pronombre indefinido *uno* ha suscitado la discusión acerca de si existe una justificación para mantener la distinción entre estos tres elementos (Leonetti, 1999a: 835), cuestión que trataremos en § 3.1.3.

Tras este breve recorrido por la evolución histórica del artículo, es posible definir el inventario del artículo en la lengua española, puesto que se trata, como ya hemos mencionado, de una clase cerrada. En nuestro trabajo hablaremos del artículo para referirnos a las siguientes formas (además del artículo cero):

Rasgos morfológicos		ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO
Masculino	Singular	El	Un
	Plural	Los	Unos
Femenino	Singular	La	Una
	Plural	Las	Unas
Neutro	-	Lo	-

Tabla 5. Paradigma del artículo en español

En relación con la Tabla 5, cabría mencionar una cuestión meramente formal: en el caso de los sustantivos femeninos en singular que comienzan por vocal *a-* tónica y no tienen antepuesto ningún adjetivo, se recurre a la variante o alomorfo que coincide con la forma

masculina prototípica, tanto determinada como indeterminada, por cuestiones fonéticas de herencia histórica pese a ser nombres femeninos¹¹⁶ (e. g. “*un aula*”, “*el aula*”).

3.1.3. Relación del artículo con otros determinantes y pronombres¹¹⁷

Además de que hemos definido el artículo como una clase de determinante, diacrónicamente hemos observado que el artículo mantiene una estrecha relación con otras categorías, especialmente otros determinantes, aunque también con los pronombres¹¹⁸. En este apartado vamos a comentar brevemente la relación que se establece entre el artículo y los determinantes demostrativos, numerales, indefinidos y posesivos, con los que mantiene rasgos en común, según se considera en la gramática contemporánea.

En primer lugar, el vínculo con los demostrativos procede de su etimología: como hemos explicado, la forma del artículo determinado resulta del demostrativo latino *ille, illa, illud*. Sincrónicamente siguen manteniendo paralelismos gramaticales porque:

Todos ellos son determinantes definidos pronominales (...), todos aparecen en construcciones de elipsis nominal (...) y todos muestran propiedades anafóricas características de la definitud, por lo que pueden remitir a informaciones ya presentes en el contexto (Leonetti, 1999a: 800).

El valor deíctico que posee el demostrativo se mantiene en los artículos definidos, aunque a diferencia del referente del demostrativo que es inmediatamente accesible al oyente, en el caso del artículo este tiene que inferirlo. De hecho, cabe señalar que en muchos contextos puede sustituirse el demostrativo por el artículo determinado:

- (1) Vieron la película que echaban en la televisión
- (2) Vieron esa película que echaban en la televisión

¹¹⁶ Nótese que la alternancia entre las dos variantes femeninas del artículo está limitada por una serie de excepciones que se recogen detalladamente en la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: § 14.2).

¹¹⁷ También las gramáticas para estudiantes de ELE, como las más recientes de Difusión (Alonso *et al.*, 2011), Edelsa (Romero y González, 2011) o MarcoELE (Díaz y Yagüe, 2015), tratan de ofrecer una descripción y explicación de las características del artículo y su diferenciación respecto a otros determinantes junto con las nociones que transmite (*vid.* § 3.5).

¹¹⁸ Aunque en § 3.1.2 se comenta la relación entre el artículo indeterminado y el pronombre indefinido, la relación de los artículos con los pronombres es más amplia. Así, existe también un vínculo entre el artículo determinado y el pronombre de tercera persona que se basa en el valor de definitud entendido como la indicación de accesibilidad del referente para el interlocutor, como se explica en Leonetti (1999a: 807).

No obstante, no siempre resultan intercambiables ambas unidades, como apunta Leonetti (1999a: 801 y ss.), ya que, entre otras cuestiones, los demostrativos no pueden aparecer en contextos de anáfora asociativa ni utilizarse para referentes que forman parte del conocimiento enciclopédico de los hablantes o combinarse con nombres propios. Leonetti añade (*ibid.*: 800):

Mientras que el artículo simplemente indica que el referente debe ser identificable unívocamente, los demostrativos exigen que el referente pueda ser percibido en la situación comunicativa, o recuperado a partir de una mención previa en el discurso, por lo que implican la existencia de una entidad cuya representación mental esté activada y sea accesible a partir de la situación o del contexto lingüístico inmediato.

Los demostrativos, pues, se conciben como unidades más restringidas que el artículo que, al contrario de este, bloquean el acceso a conocimientos enciclopédicos y no suelen permitir los usos de primera mención, entre otras características (*ibid.*: 802).

La *NGLE* (RAE/ASALE, 2009) menciona la relación entre el demostrativo y el artículo definido en cuanto ambas unidades facilitan “la identificación unívoca de la entidad o entidades designadas por el grupo nominal, es decir, su REFERENTE” (*ibid.*: 1291). La diferencia entre ambos es que el artículo definido exige que el referente sea conocido, mientras que los demostrativos establecen un vínculo deíctico con el referente, pero los dos comparten un uso ostensivo, con mayor carga deíctica en los demostrativos (*ibid.*).

El artículo determinado también cuenta con un valor posesivo, lo que los relaciona con este tipo de determinantes. En español, frente a otras lenguas, no se emplea el posesivo para expresar posesión inalienable (e. g. “Me duele la cabeza”), sino que empleamos el artículo definido para mencionar las partes del cuerpo u objetos que se consideran una “parte” de nosotros, metafóricamente, es decir, de nuestra propiedad (e. g. “Tengo el coche en el garaje”). En este tipo de ejemplos que indican posesión inalienable no resulta necesario el posesivo para inferir que se trata de la cabeza o del coche del emisor del enunciado. Acerca de esta relación, Fernández Ramírez (1987: 170) comenta que, en función de sujeto, suele presentarse el posesivo frente al artículo al designar partes de nuestro cuerpo, si bien se prefiere el uso del artículo en función de objeto directo con verbos como *tener*:

(3) *Ṣu cara es ovalada / Tiene la cara ovalada*

Leonetti (1999a: 809) indica que el artículo aparece en lugar del posesivo “en los contextos que permiten recuperar por otros medios, gramaticales o puramente inferenciales, la información aportada por el posesivo”. Este sería el caso de (3), en el que el interlocutor puede

inferir claramente que se trata de la cara de esa tercera persona singular que indica la morfología del verbo y cuyo referente, presumiblemente, ha sido nombrado con anterioridad en el discurso y con el cual el artículo determinado establece una referencia anafórica. Por tanto, en estos casos el uso del artículo sería suficiente para satisfacer la condición de unicidad.

Por otra parte, el artículo indefinido también contiene valores semánticos que comparte con los numerales e indefinidos. Del mismo modo que ocurría con el artículo determinado, el indeterminado ha heredado el valor numeral de la forma latina de la que proviene: *ūnus, ūna, ūnum*. El numeral latino dio lugar a un doblete etimológico: *un* (artículo) y *un(o)* (numeral). Estas formas, ambas tónicas, adoptaron diferentes valores semánticos y se han clasificado por ese motivo como categorías distintas. A pesar de ello, no están claros los límites entre una y otra¹¹⁹; la forma del numeral contendría un valor de cardinalidad del que carece el artículo indefinido, el cual tendría un valor de indeterminación del referente. Véanse los siguientes ejemplos:

(4) *Tengo un hijo muy guapo*

(5) *Tengo solo un hijo*

La diferencia entre ambas oraciones sería que en (4) se infiere un sentido de indeterminación, pues desconocemos si se refiere a su único hijo o si tiene más, y en (5), en cambio, se está indicando el número de hijos que tiene el hablante. El hecho de que el primer ejemplo contenga un SN con un modificador que sirve para proporcionar una cualidad individualizadora del referente es lo que hace que el artículo no deba especificarlo; de hecho, la secuencia con el artículo determinado resultaría agramatical en ese ejemplo (**Tengo el hijo muy guapo*).

Las características diferenciadoras entre el numeral y el artículo indefinido son bastante confusas en muchos contextos. Zimny (2017: 107-108) apunta, entre otras cuestiones, que *un* es artículo indeterminado cuando el contexto rechaza la posibilidad de ser un numeral (por ejemplo, en los contextos presentativos o de primera mención y cuando aparece con sustantivos no contables) y añade que las formas plurales del artículo indefinido no admiten la interpretación numeral, pero pueden expresar cuantificación imprecisa y poseen un valor aproximativo (*ibid.*): e. g. “Tendrá unos treinta años”. Como vemos, los cuantificadores, especialmente los que expresan una cantidad vaga, comparten ese rasgo de imprecisión con el artículo indefinido, y el cardinal *uno* coincide también con este en la expresión de una cantidad

¹¹⁹ Esta cuestión se explica en § 1.5.1.4.3.3 en relación con el valor numeral del artículo indefinido.

exacta: ‘uno’, ‘una unidad de X’. Por este motivo, tienen el mismo significado las oraciones: “Quiero solo un filete” y “Quiero solo uno”.

El valor indefinido de *uno* es lo que lo vincula a la forma del pronombre indefinido¹²⁰ (vid. § 3.1.6.3.3). Tanto el determinante como el pronombre comparten el valor de indefinitud que se da en ambos casos en su forma plural, aunque el pronombre plural posee el rasgo de inespecificidad. Así, la diferencia entre ambos sería la función que cumplen en el SN, bien como indicador morfológico del género y número del sustantivo al que acompaña, bien como forma que sustituye anafóricamente a un sustantivo ya mencionado en el discurso y que comparte igualmente sus características de género y número:

(6) *Unos niños vinieron al cumpleaños*

(7) *En la clase de mi hijo hay 30 niños. Unos vinieron al cumpleaños*

Por último, otro factor diferenciador entre los cuantificadores y los artículos es el hecho de que algunos de ellos pueden combinarse y formar secuencias gramaticales, por ejemplo: *el primero*; *el otro*; *los demás*; *todo el/un* (+ N); etc. Este hecho da cuenta de que se trata de elementos diferentes¹²¹.

3.1.4. El Sintagma Nominal en español

Nuestro análisis comparativo de la estructura del grupo nominal en español, en chino y en vietnamita, toma como punto de partida la perspectiva adoptada por la *GDLE* (Bosque y Demonte, 1999) y la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009) y por autores destacados en el estudio del artículo, como Leonetti (1990, 1999a, 1999b), que consideran al sustantivo como núcleo del grupo sintáctico.

Antes de describir el sintagma nominal (SN) del español, resulta necesario exponer la hipótesis de la existencia de un sintagma determinante (SDet) que, frente a la consideración de núcleo del sustantivo, que ha expuesto la gramática tradicional, toma la denominada Teoría de

¹²⁰ La *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1090) apunta que algunos análisis gramaticales establecen que la diferencia entre la forma del artículo y del pronombre indefinidos residiría no tanto en una diferencia sintáctica sino morfofonológica, ya que comparten los contextos de genericidad y especificidad, por lo que pertenecerían al mismo tipo de palabras.

¹²¹ Véase § 3.1.7.1 sobre las restricciones sintácticas del artículo con otros determinantes.

la X-barra (o equis barra) de Chomsky (1970), que establece que toda proyección sintáctica es binaria y endocéntrica, y considera al determinante la proyección máxima (*vid.* Figura 10).

En el siguiente subapartado vamos a explicar someramente en qué consiste dicha hipótesis y justificaremos por qué no vamos a emplear este sistema de descripción del grupo nominal en nuestro trabajo. Asimismo, se van a describir las características y la estructura del Sintagma Nominal, análisis que aquí defendemos frente a la propuesta generativista del SDet, y el caso de los grupos escuetos¹²².

3.1.4.1. *Sintagma nominal vs. sintagma determinante: la hipótesis del sintagma determinante*

La gramática tradicional ha denominado *sintagma nominal* o *grupo nominal* a los sintagmas formados por un sustantivo precedido de un determinante (o con ausencia de determinante) y acompañado, de manera opcional, por complementos adyacentes. Según esta perspectiva, el núcleo del sintagma es el sustantivo, pronombre u otra categoría sustantivada que posee el contenido léxico y da entidad al grupo.

Frente a esta concepción, una nueva surgió a raíz de la hipótesis del sintagma determinante desarrollada por Abney (1987) en la base de la Gramática Generativa Transformacional a partir de la Teoría de la X-barra de Chomsky (1970)¹²³. Según esta teoría de Chomsky, de la que la hipótesis del SDet es una evolución lógica y una simplificación (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 141):

- a. Los sintagmas tienen una estructura semejante. Todos se articulan en torno a un NÚCLEO (escrito como X^0 o simplemente X), que da nombre al sintagma. Los sintagmas son, por tanto, categorías endocéntricas (= categorías con núcleo).
- b. Los núcleos se PROYECTAN, esto es, se expanden, y forman proyecciones (= expansiones) sucesivas en las que aceptan COMPLEMENTOS (= proyecciones seleccionadas en función de su significado), ADJUNTOS (= proyecciones seleccionadas en función de su significado) y ESPECIFICADORES (= proyecciones que cuantifican al núcleo y a sus complementos o establecen otras relaciones similares).
- c. El núcleo se proyecta en varias proyecciones intermedias que culminan en una

¹²² El concepto de *grupo escueto* o *nombre escueto* se explica en § 3.1.4.2.1.

¹²³ En la gramática de Bello (1847) ya se consideraba el artículo como núcleo del grupo nominal.

PROYECCIÓN MÁXIMA (SX). Las categorías que funcionan como complemento, adjunto y especificador son también proyecciones máximas, por lo que a cada una de ellas corresponde una estructura articulada según los mismos principios de la X'.

Bosque y Gutiérrez-Rexach (*ibid.*: 207) plantean que, en el análisis clásico del SN, en el que la posición de especificador está ocupada por un determinante, surge el problema de que los determinantes son categorías mínimas,

Por lo que su presencia estructural en el especificador de una categoría nominal infringiría el llamado REQUISITO DE UNIFORMIDAD ESTRUCTURAL (Stowell, 1981: Chomsky, 1986b): las categorías mínimas o X⁰ solo pueden aparecer en posiciones nucleares, y las expresiones máximas o SX solo pueden aparecer en las posiciones de especificador o complemento. (...) Al ser el determinante (D) una categoría funcional, le corresponde proyectar una categoría máxima SINTAGMA DETERMINANTE (SD), que tomaría como complemento el SN encabezado por el nombre.

En este mismo orden de cosas, respecto al inglés, Abney (1987) plantea si el elemento nuclear (en inglés, *head*) del SN es N o D (esto es, el sustantivo o el determinante). La motivación principal que le lleva a sugerir la posición del determinante como núcleo del sintagma es, según afirma, “to allow us to maintain a general, restrictive version of X-bar theory” (*ibid.*: 47). Frente a la hipótesis tradicional que mantiene al sustantivo como núcleo del sintagma, Abney sugiere la posibilidad de que el determinante modifique al sustantivo y la selección sea impuesta a través de la modificación de la relación entre ellos: el determinante seleccionaría una proyección del sustantivo, no al revés (*ibid.*: 48-49), y añade que el modelo existente que plantea la relación entre el determinante y el SN sería la selección funcional (*ibid.*: 49):

Det has all the properties of a functional element. It constitutes a closed lexical class, it is often phonologically weak, and inseparable from its “complement” (e.g., *the* and *a*), and it lacks “descriptive content”. If Det belongs to the same class of elements as Comp and Infl –as it certainly appears to –the minimal assumption is that it is licensed by the same relation, viz., f-selection.

El lingüista considera que la categoría *Det* (determinante) sería equivalente a otras categorías funcionales adoptadas en la Teoría de la X-Barra como *Comp* (complemento) e *Infl* (flexión verbal), a través de las cuales la oración se concibe como la proyección de dichas categorías no léxicas sino funcionales, abstractas.

Según esta propuesta se planterían los siguientes dos esquemas posibles para estos sintagmas:

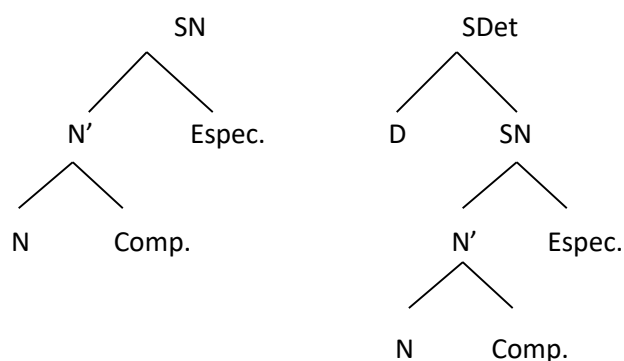


Fig. 10 Estructura del SN (izquierda) y del SDet (derecha).

Mientras que la representación de la izquierda muestra el esquema tradicional en el que la posición de núcleo la ocupa el sustantivo (N) y en la que el determinante actúa como especificador de N; en la de la derecha, el elemento nuclear es el determinante (D), que actúa como una especie de complemento prenominal de todo el SN.

La hipótesis del SDet pone de manifiesto la importancia de las categorías funcionales dentro de la estructura sintáctica, puesto que consiste principalmente en considerar al determinante (D) como el verdadero núcleo funcional del sintagma (proyección máxima) en el que aparece un SN que funciona como un adyacente de este determinante, en lugar de considerar a D un elemento adyacente al núcleo del sintagma nominal cuyo núcleo era precisamente ese sustantivo (Figura 10). Así, el sintagma nominal (SN) como tradicionalmente se ha considerado, se entendería como algo más que la proyección léxica del sustantivo, esto es, como una proyección funcional mayor denotada por el determinante. En cambio, en el SN tradicional encabezado por un determinante, D ocupa el lugar de especificador del SN. Aunque ambos enfoques pueden explicar la estructura de los grupos nominales, algunos autores consideran más adecuada la propuesta de la hipótesis del SDet ya que, en palabras de Liu (2015: 51):

El hecho de que el determinante se presente en el especificador de una categoría nominal infringiría el principio de que las categorías mínimas solo pueden aparecer en el núcleo, y las expresiones máximas solo pueden aparecer en el especificador o complemento, ya que el determinante es la categoría mínima. Esta inconsistencia se sustituye al adoptar la hipótesis del sintagma determinante.

En síntesis, Abney (1987) propone un análisis según el cual el determinante encabezaría las construcciones nominales actuando como núcleo funcional, que modifica al resto de unidades bajo su proyección máxima, y el SN actuaría de complemento en estos sintagmas, lo que podemos sintetizar bajo la fórmula [_{SD} SN], que se desglosa en el esquema arbóreo de la Figura 10 (derecha). El SDet, por tanto, constituiría “la proyección extendida (proyección máxima) del elemento que es núcleo léxico en el dominio nominal: el sustantivo” (Rosado, 2007: 69).

Otra diferencia fundamental entre ambos enfoques es que, mientras que a los SSNN se les asigna un carácter no referencial (tienen carácter predicativo), los SSDet son referenciales por naturaleza debido a que “los determinantes son operadores ligados a una variable cuya extensión es la extensión de la clase a la que se refiere el sustantivo” (Higginbotham, 1983, *apud* Rosado 2007: 76), por lo que el determinante es capaz de transformar un SN predicado en un SDet que funcione como argumento:

(...) de la misma manera que en la sintaxis de la oración hay una proyección para los morfemas flexivos (SFLEX) y una proyección superior cuyo especificador es una posición no argumental (SCOMP), en las construcciones nominales hay una proyección con morfemas flexivos (SNUM) y una proyección superior con un especificador A'. Esta proyección es el SD, y de ahí los paralelismos con el SCOMP (Roca, 1997: 47, *apud* Rosado, 2007: 70).

Según esta teoría, al convertirse el SDet en la proyección máxima de la categoría funcional de determinante, es esta categoría la que selecciona la concordancia con el SN y la que asume la función deíctica del sintagma.

En el marco de la Gramática Generativa, el tratamiento de las estructuras nominales ha experimentado cambios significativos hasta la aparición del Programa Minimalista. En este sentido, encontramos los trabajos de autores como Bosque (1989) o Eguren (1989) que consideran que los determinantes: “son operadores que ligan variables al contexto del discurso” (Eguren, 1989, *apud* Rosado, 2007: 63). Más adelante, Bernstein (2001) realiza una revisión de la evolución de la hipótesis del SDet y demuestra su relevancia en la explicación de determinados fenómenos, así como Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 207-208) invitan a reconsiderar al determinante como una categoría funcional que se expande en una proyección máxima (SDet).

En cuanto a la adquisición de lenguas, la hipótesis del SDet ha sido defendida, entre otros, por autores como Rizzi (1986, 1993) y su teoría del *pro-drop* en la adquisición del sujeto

por hablantes de L1 *pro-drop* que aprenden una L2 *non-pro-drop* o por Senn *et al.* (2005) sobre la adquisición del pronombre y el artículo en español.

A este respecto, y de cara a nuestra investigación¹²⁴, hay que plantearse, como lo hace Rosado (2007), si los hablantes no nativos son capaces de percatarse de estas peculiaridades de la organización los grupos nominales en nuestra lengua¹²⁵. Rosado concluye que el aprendiz tiende a utilizar estrategias propias de la IL como la evitación a la hora de enfrentarse a contextos problemáticos de uso del determinante, así como es habitual el recurso a la L1. En consecuencia, probablemente no se producirá tal consciencia de la estructura sintáctica del determinante por parte del aprendiz o, al menos, no de manera tan compleja como se ha desarrollado la teoría de la X-barra en los últimos años a través de excesivas categorías funcionales que contradicen el principio del Programa Minimalista de Chomsky y que generan esquemas mucho más complejos¹²⁶.

3.1.4.2. El sintagma nominal. Estructura del SN en español

El sintagma nominal o grupo nominal, en palabras de Fernández Leborans (2003: 38):

Consiste en la expansión –o proyección– sintáctica de un sustantivo, que se construye con un complemento de significado léxico –nocional– (...) Generalmente, la agrupación sintagmática constituida por el sustantivo más su complemento léxico está determinada por una categoría gramatical (...) que es la que confiere valor extensional (referencial) al SN.

Esa categoría gramatical a la que se hace mención, que atribuye de valor referencial al sustantivo común y que no posee capacidad referencial, es el determinante. Si bien desde la perspectiva generativista (hipótesis del SDet) se considera que este elemento constituiría el núcleo de un SDet, en nuestra tesis vamos a adoptar el planteamiento de las gramáticas *GDLE* (Bosque y Demonte, 1999) y *NGLE* (RAE/ASALE, 2009) y de los trabajos de Leonetti (1990, 1999a, 1999b), referente fundamental en torno al estudio del artículo, que consideran al sustantivo

¹²⁴ En la presente tesis se prefiere la estructura del SN, cuyo núcleo es el sustantivo o palabra sustantivada, manteniendo así el concepto tradicional de la estructura del grupo nominal que emplea también la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009).

¹²⁵ En el caso de la lengua china, se ha propuesto la hipótesis de la existencia de un Sintagma Clasificador (SCL), cuya proyección máxima sería el clasificador (Chierchia, 1998).

¹²⁶ Entre otros, Bernstein (1993), Kayne (1994) o Sánchez (1996).

como el núcleo del grupo nominal y al determinante como un elemento que aporta un valor semántico específico para interpretar dicho SN en torno a su referencialidad¹²⁷ y denotación. Al aplicar el análisis de la X-barra, en este planteamiento concibe el determinante como un especificador del núcleo nominal, cuya proyección es el SN:

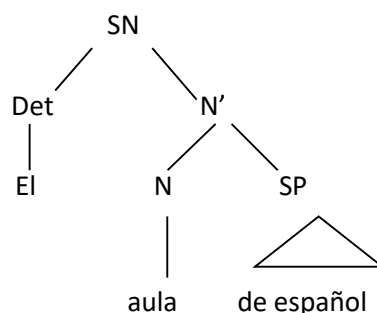


Fig. 11 Estructura del sintagma nominal adoptada en nuestra investigación

Una de las pruebas a favor de esta representación del SN es el hecho de que los elementos que se sitúan en la posición precedente al núcleo se encuentran en distribución complementaria: e. g. “*La mi casa”.

Desde el enfoque estructuralista, la propuesta de Alarcos (1951) establece el concepto de *función* entendida como toda dependencia establecida entre una clase y su elemento o de los elementos entre sí. Los términos de la función se denominan *funtivos*; cuando uno de ellos es condición necesaria para la presencia del otro, se llama *constante* y el otro *variable* (*ibid.*: 32). Así, entiende la determinación como una función entre una constante (el elemento determinado, especificado en el sistema) y una variable (el determinante o especificador). Alarcos (*ibid.*: 67) considera al artículo un “morfema fundamental”, un signo dependiente, de carácter morfológico, que exige la presencia de otro signo autónomo (el nombre) con el que se asocia en un sintagma (1967: 19). Y añade que, “ya que el artículo no desempeña por sí solo una función en la oración, su presencia o ausencia depende en cambio de la situación o el contexto, en definitiva, de cómo enfoca el hablante la experiencia que comunica” (*ibid.*: 20).

¹²⁷ En cuanto al concepto de referencialidad, López García (2005: 84) explica que “los determinantes tienen un significado, pero no un referente, es decir, que no hay un objeto del mundo que les corresponda”. Y diferencia tres grados de referencialidad: alta (e. g. sustantivos), media (e. g. adjetivos) y referencialidad baja o nula, que sería el caso de los artículos y el resto de determinantes, que no tienen un referente, solo denotan. En el caso del artículo definido, denotaría la idea de un elemento conocido (*ibid.*).

Por su parte, Leonetti (1999b: 52) propone la siguiente estructura sintáctica del sintagma nominal: $[_{SN}[C \text{ fuerte}] + [(D) + [(C) + N]]$. En trabajos posteriores, Leonetti (2016: 533) añade:

En la organización interna del SN, los determinantes ocupan habitualmente posiciones externas al componente descriptivo, según un esquema como el de (1) –en español las posiciones son algo más libres, y son posibles determinantes postnominales (“el sitio aquel”) o situados entre un primer determinante y el nombre (“tus dos hermanas”):

(1) $[[_{\text{Funcional}} \text{ determinantes}][_{\text{Descriptivo}} \text{ nombre (complementos / modificadores)}]]$

En otras palabras, para Leonetti (1999b: 25), el determinante opera sobre todo el SN y es capaz de definir sus propiedades sintácticas y semánticas globales. En este esquema presupone que los indicadores de referencia o deixis deben tener ámbito sobre los de cuantificación porque aquellos hacen referencia a situaciones comunicativas. Por lo tanto, observamos que existen ciertas restricciones semánticas: por ejemplo, pueden aparecer dos determinantes junto al nombre, pero el orden de los elementos en el SN en el caso de coincidir un cuantificador y un demostrativo o artículo sería primero el determinante sin valor cuantificador y después el que tiene un valor cuantificador (salvo en el caso de *todos* que, al ser un cuantificador fuerte, precedería a los demás elementos del SN). En este sentido, observamos que existen niveles jerárquicos que regulan la aparición y coexistencia de los modificadores del núcleo del grupo nominal¹²⁸.

3.1.4.2.1. Presencia vs. ausencia del artículo: los grupos escuetos

La estructura del sintagma nominal puede aparecer en español en forma de un grupo escueto, sin ningún tipo de determinante, dando lugar a la expresión de ciertos valores semánticos y combinándose con predicados específicos de manera obligatoria, como en el caso de los verbos atributivos para expresar profesiones o ciertas características personales (e. g. “Ella es $\emptyset$ profesora”). En este sentido, algunos gramáticos como Amado Alonso (1933), Alarcos (1980), Bosque (1996) o Laca (1999) han propuesto la clasificación del artículo en torno a la oposición entre presencia y ausencia del mismo en vez de en función de su grado de determinación.

¹²⁸ En el epígrafe § 3.1.7 se describen las restricciones del uso del artículo en el SN.

Por su parte, Lapesa (1975: 57) apunta la necesidad de sustituir la oposición entre la ausencia y presencia del artículo por otra más amplia, debido a que algunos trabajos anteriores negaban que *un/una* fuera artículo: la oposición entre sustantivo actualizado y sustantivo sin actualizador¹²⁹. Lapesa (*ibid.*) percibe que el sustantivo sin actualizador es frecuente “cuando funciona como objeto directo del verbo, o es término de la preposición, forma parte de locuciones, se encuentra en estructuras distributivas o proverbios”.

En términos generales, la aparición de grupos nominales sin artículo, también denominados *grupos escuetos* o *sustantivos escuetos*¹³⁰, está bastante restringida, aunque es prácticamente exigida ante los nombres propios y complementos predicativos, de carácter excepcional con los nombres discontinuos en singular y en posición de sujeto, y tiene una distribución más amplia con los nombres discontinuos en plural y con los nombres continuos, así como en los complementos directos (Laca, 1999: 894)¹³¹.

Actualmente no hay acuerdo acerca del concepto de *sustantivo escueto*. El recorrido bibliográfico por las Gramáticas y publicaciones sobre gramática presenta desde la distinción semántica de Amado Alonso (1933) de objetos existenciales (con artículo) y esenciales (sin artículo), hasta la más recientes de la *NGLE*, que denomina *grupo nominal escueto* a aquel que tiene por núcleo un sustantivo común y que no lleva determinante o cuantificador nominal a su izquierda y apunta que presentan restricciones sintácticas en su constitución interna y en sus propiedades sintácticas (RAE/ASALE, 2009: 1143-1145). La *NGLE* (*ibid.*) añade que tienen una interpretación referencial inespecífica y que designan tipos o clases de entidades y, además, aparecen a menudo en predicados que describen situaciones estereotipadas o prototípicas. De este grupo estarían excluidos los SSNN sin determinante como los nombres propios o pronombres personales que sí poseen referencialidad y reciben una interpretación específica.

Laca (1999) dedica en la *GDLE* (Bosque y Demonte, 1999) un amplio y completo capítulo (Vol. I, § 13) a tratar la ausencia de artículo. Según la lingüista, la relación entre presencia y ausencia de determinante y, concretamente, de artículo, está vinculada estrechamente con la

¹²⁹ Para esta oposición, Lapesa retoma la concepción de Amado Alonso (1933), que diferencia entre sustantivo virtual, categórico o esencial, desprovisto de actualizador; y sustantivo actual, referido a lo existente, propio del sustantivo con determinativos.

¹³⁰ En este trabajo hacemos mención a *sustantivo escueto* o *grupo escueto* para designar, en el caso del español, un SN constituido por un sustantivo exclusivamente y con referencia inespecífica.

¹³¹ Anteriormente, Alarcos (1980: 233) destacó la diferencia entre el nombre propio, identificador, y el nombre común, clasificador (no identificador). Este último, por sus características, requeriría la presencia de un actualizador (determinante).

referencia que establece con el sustantivo y el tipo de sustantivo que conforma el núcleo del SN. Por este motivo, por ejemplo, los nombres propios, que no son predicados sino designadores de individuos, constituyen por sí mismos elementos referenciales, por lo que no necesitan un artículo para expresar dicha referencia. Del mismo modo, cuando los nombres comunes funcionan como expresiones autorreferenciales, aparecen normalmente sin artículo (e. g. “*español* es un adjetivo”) (Laca, 1999: 695). En este sentido, cuando se omite la presencia del artículo, el hablante estaría dando más énfasis al significado denotado por el SN.

Frecuentemente el núcleo de los grupos nominales escuetos es un sustantivo no contable (o discontinuo) en singular o contable (o continuo) en plural. Laca (*ibid.*: 696) apunta que tanto los nombres continuos como los discontinuos en plural cuentan con una distribución del artículo similar y la casuística de la presencia y ausencia del artículo con estos sustantivos se explica debido a las nociones de cuantificación, totalidad y partividad de los nombres contables y no contables (*vid.* § 3.1.7.2).

Por su parte, Lim (1999: 105) explica que algunos sustantivos “exigen, semántica o pragmáticamente, la presencia del determinante, mientras rechazan los artículos indefinidos”, como en el ejemplo que aporta: “*Una mayoría de gente está contenta con el resultado” (*ibid.*). No obstante, en ocasiones es posible la presencia o ausencia del artículo, lo que indica una variación semántica o la presencia de formas gramaticalizadas en la lengua, como es el caso de construcciones del tipo “ser vegetariano”, “tener hijos”, etc.:

La mayoría de los gramáticos coinciden en que el sintagma escueto corresponde a la cuantificación inherente; en cambio, con el determinante se refiere a la entidad determinada. (...) Como advirtió muy bien Lapesa, el conjunto “verbo + objeto directo” (sustantivo escueto) representa, como signo valorable, situación o categoría social, hábito, etc. Sin embargo, no todos los sustantivos funcionan del mismo modo. O por lo menos, el grado de la gramaticalización es algo diferente entre uno y otro (*ibid.*: 107).

En definitiva, la presencia de artículo permite que un sustantivo común se convierta, gracias a él, en una expresión referencial, ya que esta unidad se encarga de dotar de referencialidad al sustantivo. En cambio, los SSNN sin artículo o nombres escuetos carecen de referencialidad si se trata de nombres comunes y, además, son inespecíficos y suelen tener interpretaciones genéricas. En este sentido, Leonetti (2012: 286) señala que los nombres escuetos no tienen referencia, por lo que necesitan un determinante para convertirse en expresiones cuantificadas. Las restricciones en cuanto a la distribución sintáctica de estos

nombres escuetos¹³² se dan en mayor grado en la posición preverbal, pues no es común la aparición de un SN no definido en dicha posición (generalmente con función de sujeto), así como también influye la semántica del tipo de predicado con el que se combina (*ibid.*: 290-292).

Todo esto nos permite concluir que la aparición del artículo está sujeta a otras condiciones de carácter semántico y restricciones sintácticas que se desprenden de los componentes del SN (*vid.* § 3.1.7) y que la omisión del artículo se debe, fundamentalmente, al interés por el concepto denotado o la categoría a la que pertenece, sin pretensión de precisar más.

3.1.5. Funciones gramaticales del artículo¹³³

Para algunos lingüistas como Alarcos, el artículo es un morfema nominal, es decir, un signo morfológico dependiente del sustantivo al que acompaña. En este sentido, las características morfológicas del artículo concuerdan siempre con las del nombre con el que se combina, salvo en el caso del artículo neutro que no tratamos en este trabajo.

En este apartado vamos a diferenciar, por un lado, la función morfológica que cumple el artículo en el SN como anunciador del género y número del sustantivo y, por otro, las funciones que puede adoptar como nominalizador de otras categorías gramaticales.

3.1.5.1. Anunciador de género y número del sustantivo

El artículo en español, a nivel gramatical, es un indicador de los rasgos morfológicos de género y número del sustantivo y, en su caso, de los modificadores a los que acompaña en el SN, que concuerdan con este. Esta propiedad del artículo sirve para aclarar ambigüedades de género o número como las que pueden darse en los casos en los que nos encontramos ante sustantivos que terminan en -s (*la crisis, las crisis*), sustantivos de género común (*el estudiante, la estudiante*), de género ambiguo (*el azúcar, la azúcar*) u homónimos (*el orden, la orden*). Observamos, pues, que los sustantivos necesitan el apoyo del artículo para su correcta interpretación en cuanto a sus rasgos morfológicos de género y número.

¹³² Acerca de las restricciones sintácticas de los grupos escuetos en cuanto al tipo de sustantivo o la función del SN, véanse § 3.1.7.2 y § 3.1.7.4, respectivamente.

¹³³ Sobre las funciones gramaticales del artículo que se presentan en los materiales de ELE, véase el apartado § 3.1.9 sobre el *PCIC*, y el apartado § 1.3.2.3.1, que describe el tratamiento del artículo en manuales y materiales de ELE específicos para sinohablantes.

No obstante, existen algunos casos excepcionales en los que el artículo puede inducir a error a los aprendices de ELE, como los sustantivos femeninos que comienzan por *a-* tónica cuando aparecen en número singular:

(8) *El agua – Las aguas*

(9) **El agua frío – Las aguas frías*

Como se muestra en (9), el estudiante de ELE, al aplicar el principio de concordancia del artículo, puede interpretar que *agua* es un sustantivo masculino si le precede la forma masculina del artículo singular. La correspondencia de género y número entre el artículo y el sustantivo es uno de los errores más frecuentes en nivel inicial, mientras que suele aumentar su dominio en niveles superiores. Los casos que generan mayor dificultad son los ya señalados de sustantivos femeninos que comienzan por *a-* tónica o los sustantivos en *-s*, así como los sustantivos masculinos en *-a* o femeninos en *-o* (*el mapa, la mano*), como indican Pastor y Salazar (2001: 20-21).

3.1.5.2. Recategorizador y transpositor

El valor recategorizador¹³⁴ (o sustantivador o transpositor) del artículo está aceptado por gramáticos como Alarcos (1967: 229), quien afirma que “cuando un artículo se antepone a elementos cuya función habitual no es la de nombre, el papel de este consiste en trasponer tales elementos a la función que el nombre desempeña en la oración”. Esta función de sustantivador¹³⁵ la cumplen tanto el artículo determinado como el indeterminado:

(10) *Un no rotundo*

(11) *El no rotundo del PP*

En ambos ejemplos vemos que el artículo recategoriza la categoría gramatical a la que antecede, en este caso un adverbio, y la sustantiva. El adverbio *no* funcionaría, por tanto, como

¹³⁴ La función recategorizadora del artículo se describe aquí por tratarse de una función gramatical de esta unidad, si bien no se va a tratar en el análisis de errores de nuestra investigación debido a que se trata de un contenido de niveles superiores al nivel inicial (A1-A2) del *MCER* en el que se sitúa la competencia lingüística en español de nuestros informantes.

¹³⁵ Alcina y Blecua (1975: 551-558) establecen distintos tipos de sustantivación: la sustantivación formal (una categoría adopta las características propias del sustantivo), la sustantivación funcional (el sintagma desempeña el papel sintáctico de un sustantivo), la sustantivación lexicalizada (sintagmas que funcionan sistemáticamente como sustantivos) y la sustantivación ocasional (metátesis de unas unidades lingüísticas en un contexto determinado).

un sustantivo en toda su extensión, admitiendo incluso, en el caso del definido (11), un sintagma preposicional que actúa como complemento del núcleo del SN.

En cambio, para autores como Álvarez Martínez (1986: 76), el artículo no puede transponer cualquier categoría y advierte que ejemplos como los anteriores serían lexicalizaciones que ya se han convertido en auténticos sustantivos, por lo que rechaza la combinación del artículo con adverbios. El gramático afirma que: “el artículo siempre actúa como elemento capacitador de adjetivos o sustantivos porque, al presentar variación de género y de número, solo se combinará con unidades que también los manifiesten” (*ibid.*: 77).

En otros casos, el artículo ejerce esta función de transpositor sustantivando elementos de la oración que pasan a ser el núcleo de la construcción:

(12) *No vamos a encontrar una ganga como la de ayer.*

En (12) se pueden dar dos interpretaciones: por un lado, se puede entender como un fenómeno de recategorización que del artículo por un proceso de elipsis nominal (“la [ganga] de ayer”). Por otro lado, se podría interpretar, en términos discursivos, como un artículo que expresa una relación anafórica con un referente del discurso mencionado con anterioridad (“una ganga”).

La NGLE (RAE/ASALE, 2009: 1028) apunta que tradicionalmente se ha atribuido al artículo la función de nominalizador o sustantivador en los grupos nominales que carecen de sustantivo explícito y añade que no se interpreta en el sentido estricto de “convertir en sustantivo lo que no es como en el de aportar información esencial para que pueda existir un grupo nominal” (*ibid.*). También advierte que la idea de que la función básica del artículo sea nominalizar puede generar dificultades en algunos contextos lingüísticos, ya que hay casos en los que no es necesario tal uso del artículo para sustantivar un elemento (*e. g.* “Culpar a inocentes”, *ibid.*). No obstante, aquí cabría la discusión de que no se trata de ausencia de artículo sino de la presencia del artículo cero, que proyecta unos valores semánticos que permite su uso con nombres (en este caso adjetivos sustantivados) en plural.

3.1.6. Valores semánticos del artículo¹³⁶

El artículo, a diferencia de otras categorías, no posee un significado léxico que le permita designar entidades. Por el contrario, contiene información que sirve a los hablantes para identificar referentes en el discurso. Este tipo de información se transmite, fundamentalmente, a través de unos valores semánticos que podemos agrupar en las nociones básicas de información consabida, unicidad y definitud (Shen, 2012: 94). La presencia o ausencia de estos rasgos, junto con otros matices semánticos y discursivos, permiten diferenciar los usos del artículo determinado, el indeterminado y el artículo cero, por lo que conviene, en primera instancia, aclarar en qué consisten estas nociones que son transmitidas al SN a través del artículo.

La mayoría de los materiales de ELE diseñados hasta la fecha suelen estar graduados por niveles de competencia lingüística y ciñen sus contenidos a los señalados por el *MCER* para cada nivel y el *PCIC*¹³⁷, para el español. Por ejemplo, la gramática *papELEs* (Díaz y Yagüe, 2015) corresponde al nivel A1-A2 y trata los siguientes aspectos sintáctico-gramaticales y semánticos adscritos a dicho nivel, que es el que aquí nos ocupa, según los mencionados marcos de referencia: la concordancia, las restricciones según el tipo de sustantivo con el que se combinan, el valor de genericidad, la función sintáctica del SN, el concepto de información consabida, el valor aproximativo y la combinación con el verbo *gustar*.

El recorrido por los valores semánticos del artículo que se va a presentar parte de las nociones semánticas que el *MCER* adscribe al nivel de dominio de la lengua de los participantes de nuestra investigación (A1-A2) y que, a su vez, recoge el *PCIC* y atribuye a dichos niveles de referencia para el español como lengua extranjera. Asimismo, en este capítulo se introduce brevemente el resto de los valores y usos del artículo.

¹³⁶ De forma coherente con la presentación de nuestra investigación, se abordan en mayor profundidad en este apartado las nociones semánticas que se han estudiado a través de las tareas resueltas por los informantes sinohablantes y vietnamitas (nivel usuario básico en ELE), que recogen exclusivamente los contenidos asociados a los niveles A1-A2 según el *MCER* y el *PCIC* (vid. Anexo III).

¹³⁷ Otros materiales secuenciados por niveles son: *Materia prima. Gramática y ejercicios de nivel intermedio y superior* (Coronado et al., 1998), *Gramática española por niveles* (Martí et al., 2008), *Gramática española básica* (Penadés y Martí, 2010), *Gramática básica del estudiante del español* (Alonso et al., 2011) o *Gramática explicada para niveles intermedios* (Tarricone et al., 2012), entre otros.

3.1.6.1. Los conceptos de determinación y de definitud y su relación con otras propiedades semánticas

Antes de describir los valores semánticos que transmiten los artículos determinado, indeterminado y el artículo cero, resulta conveniente aclarar algunos conceptos de carácter semántico que en ocasiones se utilizan indistintamente y otros que, por sus diferentes matices, forman parte de un panorama difuso en el cual resulta complejo establecer los límites entre unas y otras propiedades semánticas.

3.1.6.1.1. La determinación y la definitud

En primer lugar, vamos a definir los conceptos de *definitud* y *determinación*, que se han empleado fundamentalmente para establecer las diferencias entre los artículos determinados o definidos e indeterminados o indefinidos. Tanto autores como Alarcos (1980) como obras académicas recientes como la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009) utilizan definitud y determinación como sinónimos, por lo que denominan a los artículos mediante ambos términos indistintamente: artículo determinado/definido y artículo indeterminado/indefinido. A este respecto, cabe mencionar que el término *determinación* que emplean todos los gramáticos al describir el artículo no ha sido definido ni hay acuerdo a la hora de aclarar en qué consiste. No obstante, algunos autores se han aventurado a proponer algunas aproximaciones.

Lázaro Carreter (1953: s. v. *determinación*) define este concepto como “el grado de precisión determinado o indeterminado en la individualización de un sustantivo, que se logra mediante el artículo, el adjetivo¹³⁸, el pronombre o el adverbio”, interpretación que no termina de aclarar este término que incluye en la propia definición.

Por su parte, Bernárdez (1982: 134) considera la determinación una “manifestación de la alternancia conocido/desconocido, que puede asentarse tanto en referencias intracontextuales como extracontextuales”. Esta definición, de carácter textual, estaría relacionada con los conceptos de información consabida e información no consabida que se emplean en la actualidad para definir el artículo.

¹³⁸ La posición del adjetivo respecto al sustantivo y su vinculación con el valor de especificidad ha sido estudiada en español por autores como Picallo (1994) o Bosque (1996, 1999).

La determinación se entiende por lingüistas como Amado Alonso (1933) como un valor lógico, no semántico, expresado por el determinante y, por ende, por el artículo. En cambio, para Coseriu (2020 [1955-1956]: 34) la determinación es el “conjunto de operaciones que, en el lenguaje como actividad, se cumplen (...) para actualizar y dirigir un signo virtual (perteneciente a la lengua) hacia la realidad o delimitar, precisar y orientar la referencia de un signo (virtual o actual)”. Coseriu (*ibid.* 35) especifica que la determinación nominal abarca al menos cuatro tipos de operaciones que serían: actualización (función determinativa fundamental), discriminación, delimitación e identificación.

Alarcos (1980: 226-227) transcribe las palabras de la *Gramática de la Real Academia Española* (RAE, 1931: § 77) y afirma que el artículo es una palabra determinativa más que deíctica y define *determinación* como la función del artículo que:

Sirve principalmente para circunscribir la extensión en que ha de tomarse el nombre al cual se antepone, haciendo que este en vez de abarcar toda clase de objetos a que es aplicable, exprese tan solo aquel objeto determinado ya y conocido del que habla y del que escucha”, y también con un nombre “tomado en toda su extensión para designar la totalidad de un género de cosas (...) pues, aunque no designa un objeto especial consabido, designa el género entero, que también es consabido¹³⁹.

Para E. Gutiérrez (2008: 298), la determinación ([Det]) es el rasgo categorial básico que comparten todos los determinantes y que está asociado a la argumentalidad o referencialidad. En palabras de la autora (*ibid.*: 300):

El rasgo [D], por un lado, se encuentra en los determinantes cuyo significado se relaciona con la (no) identidad, entre los que están el artículo definido e indefinido. (...) Llamaremos *determinantes (in)definidos* a la subcategoría de determinantes que tienen en su matriz los rasgos [Det] y [D], entre los que se cuentan los artículos definido e indefinido.

Y añade en relación con la determinación y la definitud que la dicotomía definido/indefinido afecta a la oposición *el/un* (sintagmas no cuantitativos) (*ibid.*: 301):

Los determinantes [D] pueden ser definidos o indefinidos, con lo cual, el rasgo de (in)definitud, [+/-definido], está subordinado a [D]. Con esto queremos decir que si una pieza léxica tiene el rasgo [D], tiene que estar especificada con uno de los dos valores de

¹³⁹ La noción de información consabida y no consabida se trata, a continuación, en § 3.1.6.1.2.

[+/- definido]. Es importante señalar que [-definido] no significa ausencia del rasgo, sino presencia de un posible valor de definitud, la indefinitud, del mismo modo que el rasgo [-animado] indicaría que un nombre es inanimado, y no ausencia de especificación para este rasgo, o [- plural] querría decir singular y no ausencia de especificación de número. Tienen los rasgos [D] [+definido] los demostrativos, los posesivos y el artículo definido. Cuentan con los rasgos [D] [-definido] el artículo indefinido *un, unos* y otros determinantes como ciertos o determinados.

El rasgo de [$\pm$ definitud] sería, pues, la única diferencia entre la forma definida del artículo (*el*) y la indefinida (*un*).

Este concepto semántico de definitud, ligado estrechamente al de determinación, junto con el cual se ha utilizado indistintamente en muchos casos, ha dado lugar a diversas interpretaciones por parte de los lingüistas¹⁴⁰.

Crystal (2008 [1980]: s. v. *definite*) indica que la *definitud* es el término empleado en gramática y semántica para referirse a una entidad específica e identificable o clase de entidades, que se expresa en inglés a través de los determinantes definidos y, especialmente, a través del artículo definido *the*. En oposición a este término, *indefinitud* sería el término referido a una entidad o clases de entidades que no son capaces de una identificación específica y se expresa en inglés a través de *a* o de los pronombres indefinidos (*ibid.*: s. v. *indefinite*).

Por su parte, Givón (1984: 398) vincula al concepto de definitud el de referencialidad y unicidad, y explica:

Los hablantes codifican una construcción nominal como indefinida si piensan que no están autorizados a asumir que el oyente pueda –por cualesquiera medios– asignarle a aquella una única identidad referencial. Los hablantes codifican una construcción nominal referencial como definida si piensan que están autorizados a asumir que el oyente puede –por cualesquiera medios– asignarle a aquella una única referencia.

Para Givón (1989: 51; 2001), la definitud es un parámetro funcional y considera que, en términos generales, los sujetos tienden a ser definidos, mientras que esta característica es más

¹⁴⁰ Entre los lógicos y semantistas, es sinónimo de unicidad e inclusividad; entre los pragmatistas, suele asimilarse a la identificabilidad del referente (Mazzuchino, 2013: 122).

problemática en el caso de los objetos directos, si bien detecta una mayor definitud en el caso de los objetos indirectos y los locativos¹⁴¹.

En el ámbito de la lengua española, Lyons (1999)¹⁴² afirmó que el español es una lengua de definitud gramaticalizada (o marcada), frente a otras como el chino en la que lo gramaticalizado es la indefinitud, por lo que conviene comprender la extensión de este término que, según el lingüista británico, subyace a nuestra gramática. Sobre la diferenciación del artículo definido/indefinido en cuanto a su valor de definitud, Lyons (1999: 6) afirma que, por sí mismo, el artículo no puede identificar a ningún referente, pues es una palabra gramatical sin contenido léxico-descriptivo, y que, en todo caso, su presencia ofrece algunas claves para lograr tal identificación o accesibilidad, a través del contexto lingüístico o extralingüístico. Cuando se emplea un sintagma nominal definido, se está apelando al conocimiento del oyente sobre una parte de la relación entre el referente y el conjunto compartido (*ibid.*: 262). Por ello, Lyons (*ibid.*: 268) insiste en que los artículos definidos indican la presencia de referentes ya mencionados, consabidos o familiares, a diferencia de los indefinidos, cuya función es la de introducir referentes nuevos en el discurso.

En opinión de Leonetti (1999b: 38), la definitud es el rasgo definitorio de la semántica de los determinantes, puesto que son definidos y dan lugar a SSNN definidos. Esta característica sería “la indicación de que el referente del SN es identificable para el receptor en el contexto de uso”, de forma unívoca y sin ambigüedad (*ibid.*). Retomando las palabras de Lyons (1999), Leonetti (1999b: 38) apunta que, generalmente, los SSNN definidos contienen referentes conocidos o familiares para el receptor, pero no siempre, y es que: “la familiaridad¹⁴³ con el referente no es una condición de la definitud (...) sino que lo es la identificabilidad del mismo” (*ibid.*: 39), lo que evita las ambigüedades, y ese principio de identificabilidad que cumplen todas las expresiones definidas es lo que él denomina *condición de unicidad* (*ibid.*), que explicaremos más adelante (*vid.* § 3.1.6.1.4).

¹⁴¹ Sobre la relación entre las nociones semánticas y las funciones sintácticas del SN, véase § 3.1.7.4.

¹⁴² Lyons diferencia entre la definitud como concepto semántico-pragmático y como “a grammatical category on a par with tense, mood, number, gender, etc. But, like these, it is the grammaticalization (that is, the representation in grammar) of some category of meaning” (1999: 275).

¹⁴³ El concepto de familiaridad lo han tratado algunos autores en relación sobre todo con otras lenguas. En español, las referencias a esta noción no son generales y no se recogen en algunos diccionarios como el de Crystal (2008 [1980]) o glosarios como el de la RAE/ASALE (2019). En cambio, es un concepto ligado a la especificidad en chino y vietnamita (*vid.* § 3.2 y § 3.3).

Asimismo, Leonetti (1999a: 857-870) distingue entre las interpretaciones fuertes (específicas y genéricas) y débiles (inespecíficas) del artículo, de forma que las primeras serían las expresadas por los artículos definidos, que permiten al hablante aludir a una entidad determinada, mientras que los indefinidos admitirían ambas interpretaciones. Estos conceptos se relacionan con la “referencia inclusiva”, del artículo determinado, y la “referencia exclusiva” del indeterminado, según Hawkins (1978, *apud* Leonetti, 1999a: 840).

Para Trenkic (2009: 117), la definitud nominal “concerns the identifiability of referents in a discourse¹⁴⁴: a discourse referent is definite if the speaker intends to refer to it and expects the referent to be uniquely identifiable to the hearer”, y un referente es identificable de forma unívoca cuando existe y es único en uno de los dominios pragmáticamente delimitados que se manifiestan en el discurso a los hablantes. Por lo tanto, cuando no se dan estas circunstancias para la identificación unívoca, estaríamos hablando de un referente indefinido. Se consideraría, pues, la definitud como un rasgo universal y un elemento de interpretación semántica en todas las lenguas.

La *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1025) define los rasgos semánticos de definitud e indefinitud del siguiente modo:

Se denomina habitualmente DEFINITUD a la propiedad que permite individualizar lo designado por el artículo y presentarlo como previamente conocido por el oyente. El término INDEFINITUD designa, por el contrario, la propiedad que expresa la imposibilidad de llevar a cabo tal individualización.

La característica fundamental para establecer si un artículo posee o no el rasgo de definitud sería, según la *NGLE* (*ibid.*), la individualización que establece ese artículo del referente al que se hace mención en el discurso, en el sentido de que es un objeto o entidad conocidos previamente por el interlocutor. La definitud de un SN estaría ligada a la identidad unívoca de un referente y su indefinitud correspondería a la no identificabilidad del referente por el oyente a partir de la información previa que posee.

De acuerdo con Santiago Alonso (2017: 133), el rasgo de definitud del artículo “permite que el receptor pueda restringir la construcción que le lleve a realizar una interpretación

¹⁴⁴ A la identificabilidad hace referencia Givón (2001) a partir de la gramaticalización de parámetros funcionales como la referencia, la definitud y la topicalidad. Givón establece una relación entre las dos primeras y la última, lo cual tiene interés para lenguas de carácter discursivo (tópico-comentario) como el mandarín y el vietnamita. Se constata, así, la relación entre gramática y pragmática.

adecuada” y añade, acerca del principio de identificabilidad de Leonetti (1999b), que este supone una garantía de accesibilidad por parte del oyente que es lo que integra, en definitiva, el concepto de definitud (Santiago Alonso, 2017: 133).

Por su parte, Tunian (2018) elabora un amplio estudio semántico acerca de la definitud y los enfoques de análisis de este concepto. Según la autora, este término se ha empleado a menudo por los lingüistas para hacer referencia a otros con un significado cercano, sobre todo los de unicidad y familiaridad¹⁴⁵, que ella considera significados universales de la definitud (*ibid.*: 43). En palabras de Tunian: “cross-linguistic variation in the expression of definiteness lies in the way languages choose to express familiarity and uniqueness” (*ibid.*: 43-44). A través de su estudio interlingüístico, Tunian (*ibid.*: 77) concluye que hay evidencias de que en las lenguas sin artículos como el chino o el vietnamita tanto la familiaridad como la unicidad se expresan a través de nombres escuetos y que el contexto es necesario para la interpretación adecuada del SN, puesto que estos mismos valores en negativo también se pueden expresar mediante grupos escuetos y, opcionalmente, algunos numerales.

Recientemente, el *Glosario* de la RAE/ASALE (2019: s. v. *sintagma nominal definido*) explica en relación con el concepto de (in)definitud que un SN definido señala un referente particular “identificable por el hablante y el oyente a partir de la información presente en el contexto, sea este lingüístico o extralingüístico”, mientras que en el indefinido el referente no es identificable por los interlocutores (*ibid.*: s. v. *sintagma nominal indefinido*).

Interesa mencionar aquí que tanto el mandarín como el vietnamita son lenguas en las que lo marcado es la indefinitud y el rasgo que se selecciona es el de especificidad¹⁴⁶, frente al

¹⁴⁵ Tunian (2018: 44) diferencia el enfoque de unicidad y el enfoque de familiaridad como las dos perspectivas fundamentales de estudio de la definitud. El primero vuelve a la perspectiva filosófica de Frege (1892), Russell (1905) y Strawson (1950), según la cual los nombres singulares definidos implican la existencia de unicidad de una entidad, ya que existe solo una única entidad que corresponde con el contenido descriptivo del SN. En cambio, los SSNN indefinidos no implican unicidad y simplemente afirman la existencia de una entidad de forma vaga o neutral.

El segundo enfoque recupera los supuestos de Christophersen (1939) y Heim (1982), que indican que un SN definido señala un referente familiar para el emisor y para el oyente mientras que el SN indefinido introduce un nuevo referente (Tunian, 2018: 45). El concepto de referente aquí corresponde a la representación mental de una entidad denotada por una expresión lingüística en el universo del discurso. Por tanto, un referente es familiar si ambos interlocutores comparten de antemano una representación mental del referente mencionado en el momento del discurso, y no lo es cuando se carece de tal representación mental (*ibid.*: 46).

¹⁴⁶ Sobre la expresión de la noción de especificidad en chino y en vietnamita, véanse § 3.2 y § 3.3, respectivamente.

español, que es una lengua de definitud marcada. Vista la opacidad de estos conceptos semánticos, entendemos que resultaría problemático proponer a los estudiantes de ELE la discriminación entre ellos, especialmente cuando en su lengua materna no existe una diferencia lingüística formal en estos términos. No obstante, se hará mención a los procedimientos para la expresión de la definitud en estas lenguas, puesto que se trata de un valor semántico principal transmitido por nuestro paradigma del artículo, aunque también se incidirá en los mecanismos de cada lengua (contexto lingüístico, características discursivas) para expresar especificidad y otras nociones.

Por último, conviene insistir en que, para la interpretación inequívoca del valor semántico de determinación o definitud (así como del resto de valores) transmitido por los artículos en español, el contexto (lingüístico o extralingüístico) será un factor clave a tener en cuenta que nos permitirá diferenciar, ante una misma forma del paradigma, el valor específico que expresa el artículo en cada momento.

3.1.6.1.2. La noción de información consabida y de mención discursiva

Al hablar de información consabida se hace referencia a la concepción del artículo como expresión de la información que es conocida o familiar por parte de los hablantes. Tradicionalmente, al artículo definido se le ha asignado la capacidad de expresar información consabida o compartida al hacer referencia a entidades ya mencionadas previamente en el discurso o que ambos interlocutores son capaces de identificar por su conocimiento del mundo o por pertenecer a una determinada cultura, esto es, por conocimientos de carácter extralingüístico. Los artículos indefinidos, por el contrario, se han caracterizado por presentar información no consabida para el receptor, pues introducen por primera vez un referente en el discurso.

Así pues, la propiedad de los artículos de designar información consabida o no consabida está vinculada al concepto de mención discursiva. Estas nociones son las que han diferenciado tradicionalmente ambos artículos, según señalan la *GDLE* (Bosque y Demonte, 1999: § 12.1.1.3) y la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: § 1.4.4).

3.1.6.1.3. La especificidad

La especificidad es un concepto ligado a los de determinación y definitud¹⁴⁷ y, de hecho, se trata de una noción que surgió para dar respuesta a la dificultad de diferenciar ciertos contextos indefinidos, que se caracterizaron como [$\pm$ específicos], aunque posteriormente se aplicó también esta característica a los contextos definidos (Liu, 2015: 210)¹⁴⁸. Por este motivo, es necesario diferenciar los conceptos de definitud y de especificidad. En palabras de Liu (*ibid.*: 213):

La definitud expresa la propiedad pragmática discursiva de familiaridad mientras que la especificidad da una imagen más fina de la estructura referencial de los individuos del discurso. Un SN específico indica que el referente de una expresión específica está vinculado con el referente de otra expresión por una función contextualmente relevante, o sea, por una conexión con parte del contexto.

La especificidad se asociaría con la referencia semántica y la definitud con la información compartida por los interlocutores, como afirma Liu (*ibid.*: 214) a través de los siguientes ejemplos:

- (13) a. Quiero devolver el libro [+DEF] [+ESP]
 b. Según las normas de la biblioteca, el atraso en la devolución del libro será sancionado con una multa de cien euros por cada día hábil [+DEF] [-ESP]
 c. Quería pedirte un libro hace mucho tiempo [-DEF] [+ESP]
 d. La dependienta dice que el cliente quiere devolver un libro [-DEF] [-ESP]

¹⁴⁷ Crystal (2008 [1980]: s. v. *specific indefinite*) identifica oraciones como “Jane is married to a pilot”, que podrían tener una interpretación específica indefinida, donde no se revela la identidad del referente (aunque se sobreentiende que es un referente conocido), o una interpretación totalmente indefinida, si se habla de un piloto cualquiera. Esta oración sería diferente de un grupo nominal específico definido como “Jane is going to marry the pilot that lives in the apartment upstairs”, donde queda definida la identidad exacta de ese piloto.

Definitud, especificidad y referencialidad se consideran como tres rasgos nominales interdependientes en su semántica y en su adquisición. Véanse Von Heusinger (2002) para ampliar los conceptos de especificidad y definitud e Ioin *et al.* (2004) y Schöneberger (2014) para la discusión sobre el papel de la especificidad en la adquisición del rasgo de definitud en inglés L2.

¹⁴⁸ Liu (2015: 213) propone como ejemplo de contexto definido e inespecífico el sujeto de la oración: “El ganador de este concurso recibirá como premio un iPad”.

Hay que señalar que, según autores como Lyons (1999), los artículos no expresarían la noción semántica de especificidad por sí mismos, sino que los SSNN que encabezan pueden ser interpretados como específicos o no específicos según el contexto:

(14) *Verónica quería aprobar al alumno, pero él no había estudiado*

(15) *Verónica quería aprobar al alumno que superara los contenidos mínimos*

En estos ejemplos, vemos que en (14) se refiere a un alumno concreto, específico e identificable, mientras que en (15) no especifica a qué alumno o alumna hace referencia, sino que podría referirse a cualquiera que cumpla con lo indicado en la oración de relativo.

Givón (1978: 293) denomina *referencialidad* al concepto de especificidad y la define en términos de presuposición existencial y del tipo de referente (individuos frente a predicados):

In the terms used here, referentiality is a semantic property of nominals. It involves, roughly, the speaker's intent to 'refer to' or 'mean' a nominal expression to have non-empty references –i.e to 'exist'– within a particular universe of discourse. Conversely, if a nominal 'non-referential' or 'generic' the speaker does not have a commitment to its existence within the relevant universe of discourse. Rather, in the latter case the speaker is engaged in discussing the genus or its properties, but does not commit him/herself to the existence of any specific individual member of that genus (*ibid.*).

Esta distinción de Givón, en otras palabras, se trata de la distinción entre la lectura particular o genérica de un grupo nominal, lo que incide en que la propiedad de especificidad sería, en definitiva, una propiedad pragmático-discursiva, en cuanto se trata de entidades que son asumidas como identificables o no identificables por el oyente en el ámbito discursivo como seres u objetos únicos (*ibid.*: 296).

En opinión de Leonetti (1999a: 858), la especificidad es una noción fundamental para interpretar los SSNN definidos e indefinidos y para establecer su distribución sintáctica y explicar algunos fenómenos gramaticales que se producen. Según este autor (1990: 50), las definiciones propuestas para este término no han sido precisas y no se diferencian adecuadamente de otros conceptos, por lo que establece dos criterios fundamentales mediante los cuales trata de definir los conceptos de especificidad e inespecificidad: el criterio psicológico y el lógico. Por un lado, el criterio psicológico indica que la especificidad no depende esencialmente del conocimiento del referente por parte del hablante, aunque normalmente un referente específico sea identificable (*ibid.*). Aun así, esto no es preciso del todo, pues podemos referirnos a un objeto particular sin necesidad de conocer el objeto o de que exista una relación unívoca. En

consecuencia, concluye que la identificación de la especificidad dependerá de otros factores. Por otro lado, el criterio lógico supone que “la interpretación específica es la única que permite inferir la existencia del referente del SN” (*ibid.*: 52), lo que implicaría el concepto de existencia como criterio para la especificidad, con la dificultad que ello supone en los contextos opacos. El resultado de la delimitación de este fenómeno a través de estos criterios sería el siguiente: el criterio lógico establecería una diferenciación basada en la referencialidad¹⁴⁹ y el psicológico daría lugar a lecturas específicas o inespecíficas en función de las variables [$\pm$ conocido] y [$\pm$ identificable] (*ibid.*: 98).

Por último, Leonetti (*ibid.*: 101) concluye que, frente a la concepción lógica, la especificidad debería explicarse en términos pragmáticos, según los cuales estaría claramente asociada a la existencia de un “anclaje referencial” externo al texto, esto es, un concepto individual estable que no depende solo de su aparición bajo una forma determinada en un contexto lingüístico (*ibid.*). Así, el concepto de especificidad quedaría vinculado a la presencia de implicaciones de existencia y a los contextos intensionales (*ibid.*: 60). De esta manera, la interpretación más natural del SN indefinido será la inespecífica y del SN definido la específica. En el caso del artículo indeterminado, las interpretaciones inespecíficas dependerán de los elementos modales o intensionales como el modo oracional, la presencia de construcciones condicionales o de verbos modales, la presencia de negación o de predicados intensionales como *pedir* o *querer* o de actitud proposicional como *creer* (Leonetti, 1999a: 861-862).

Sobre la especificidad/inespecificidad del grupo nominal, la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: § 15.9), indica que esta oposición (junto con la de definitud/indefinitud) es relevante para interpretar correctamente los SSNN y “debe tenerse en cuenta para explicar la distribución de los determinantes: la que opone los argumentos ESPECÍFICOS a los INESPECÍFICOS” (*ibid.*: 1134). La *NGLE* (*ibid.*) añade:

En general, un argumento es específico cuando hace referencia a un ser, real o imaginario, que se considera identificable, al menos para el emisor. En caso contrario, se dice que es inespecífico. (...) La especificidad es un fenómeno relativamente independiente de la definitud (...). En general, los grupos nominales definidos tienden a ser específicos, pero en algunos contextos pueden recibir interpretación inespecífica.

¹⁴⁹ En cuanto al criterio de referencialidad, véase la *semantic wheel* (§ 2.2.4.1). Para el español habría que matizar esta clasificación, puesto que los usos del artículo cero no coinciden en inglés y en nuestra lengua y tendría siempre un valor [- específico]. Sobre accesibilidad referencial, véase Givón (1983).

Es decir, la vinculación que *a priori* podría darse entre específico-definido e inespecífico-indefinido no siempre se produce, sino que depende del contexto¹⁵⁰. Un grupo nominal puede ser definido cuando denota una entidad identificable y única, pero a la vez puede ser inespecífico si no alude a un ser particular (e. g. “El ganador obtendrá un premio”). En cambio, es posible un grupo nominal indefinido con una interpretación específica cuando hace referencia a un ser concreto (e. g. “Tengo un amigo en el extranjero”).

Podríamos sintetizar la caracterización de los artículos que ofrece la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009) en función de ambos rasgos semánticos de la siguiente manera¹⁵¹:

Valor semántico	<i>El/la/los/las</i>	<i>Un/una/unos/unas</i>
Definitud	[+ definido]	[- definido]
Especificidad	[± específico]	[± específico]

Tabla 6. Valores semánticos de los artículos en español (Fuente: basado en RAE/ASALE, 2009: §§ 14 y 15).

A la caracterización de la *NGLE* representada en la Tabla 6 faltaría añadir los valores que posee el artículo cero. No existe consenso acerca de los valores semánticos del artículo cero en un SN y, de hecho, es una de las cuestiones menos estudiadas en la bibliografía sobre el artículo en español. En este trabajo proponemos que el artículo cero es [- definido] y [- específico]. Desde nuestro punto de vista, el carácter no delimitado de los plurales escuetos, como señalan Laca (1999: 904) o la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1147), nos inclina a considerar que la denotación de entidades no delimitadas se podría corresponder con la indefinitud del grupo nominal, como apunta Rigau (1999: 326). Respecto a la especificidad de los nombres escuetos, se ha apuntado de manera más directa a su carácter inespecífico. Laca (1999: 899) sostiene, de hecho, que “los sintagmas nominales sin artículo son siempre inespecíficos” y añade que “mantienen su valor inespecífico aun cuando aparecen en posición preverbal” (*ibid.*).

¹⁵⁰ Igualmente, la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1140) desarrolla este concepto en relación con los contextos opacos. En este sentido, sostiene que los entornos modales que inducen la interpretación inespecífica de los grupos nominales indefinidos se denominan en la tradición lógica contextos opacos. En estos contextos se deja en suspenso la existencia del referente, focalizando así el significado de este y sus propiedades. Las interpretaciones inespecíficas, por tanto, de un SN estarían vinculadas a esta opacidad referencial.

¹⁵¹ Ioin *et al.* (2004) ya apuntaron que el valor de especificidad junto con el de definitud permitirían caracterizar las lenguas con sistemas de doble artículo como el español.

Finalmente, a estos valores cabría añadir el caso excepcional del artículo indeterminado singular como [+ definido, - específico]. Ciertamente, este valor no cumple con el principio que Heim (1991) denomina *Maximize Presupposition Principle*, basado en la premisa: “Make your contribution presuppose as much as possible!” (*ibid.*: 28). Esta caracterización se daría en ejemplos como el siguiente:

(16) #Entrevistaron a una madre de la víctima.

Casos como el de (16) se podrían considerar como una oración, si bien no agramatical, de dudosa gramaticalidad salvo que interpretemos que la víctima en cuestión tiene dos madres. No obstante, por lo general, puesto que el artículo determinado conlleva más presuposiciones que el indeterminado, es preferible usar aquel.

En el ámbito de la ASL, autores como Matte Bon (1995: 198) han diferenciado el artículo determinado, que sería específico, ya que precede a un objeto ya conocido o aludido anteriormente (segunda mención discursiva) y el indeterminado, inespecífico, que se emplea para citar por primera vez el elemento en cuestión (primera mención). La noción de especificidad se trata, por tanto, como una cuestión relacionada con el concepto de mención en el discurso y con el conocimiento compartido de los interlocutores.

Por su parte, Ionin *et al.* (2004), a través de un estudio empírico, demostraron que los aprendices de inglés L2 de lengua materna sin artículos asociaban incorrectamente los artículos con la diferenciación entre específico y no específico; concretamente, *the* con especificidad y, en menor medida, *a* con inespecificidad. Para Ionin *et al.* (*ibid.*: 22-23): “A NP is specific if the speaker intends to refer to it and considers it to possess some noteworthy property, whereas it is non-specific if there is no such intent, as repeated here for definite contexts”. El interés de esta reflexión reside en que, según el experimento de estos autores, los aprendientes de español L2/L3 podrían asociar el rasgo de especificidad a los artículos cuando este valor se da en el contexto discursivo o, mejor dicho, cuando afecta a todo un enunciado en relación con el contexto y la situación comunicativa en que se emite.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, nuestra clasificación del artículo en cuanto a los valores de especificidad y definitud resultaría como sigue:

DEFINITUD	ESPECIFICIDAD	
	[+ específico]	[- específico]
[+ definido]	<i>El/la/los/las</i>	<i>El/la/los/las</i>
		<i>#Un/una</i> (singular)
[- definido]	<i>Un/una/unos/unas</i>	<i>Un/una/unos/unas</i>
		Artículo $\emptyset$

Tabla 7. Propuesta de clasificación del artículo en función de los rasgos de definitud y especificidad
(Fuente: elaboración propia, basada en Bosque y Demonte, 1999 y en RAE/ASALE, 2009).

3.1.6.1.4. La unicidad

El valor semántico de unicidad, según Leonetti (1999a: 792), “permite hacer referencia a la única entidad existente que cumpla con las condiciones impuestas por el contenido descriptivo del SN”. Unicidad y referencialidad serían, pues, sinónimos parciales. Leonetti (1999b: 39) afirma que la condición de definitud es la identificabilidad, principio que cumplen todas las expresiones definidas y que se denomina *condición de unicidad*: el referente debe ser el único objeto que satisfaga la descripción aportada por el SN en el contexto de uso. Los sintagmas definidos serán aquellos que contienen los supuestos que señalan que un referente es unívocamente identificable, puesto que hacen referencia al único conjunto de entidades que es posible y relevante en un contexto determinado. Para Leonetti, esta noción semántica de unicidad vertebral todos los valores semánticos del artículo definido, aunque en ciertos contextos el uso de este artículo no se ajusta a la condición de unicidad y, según afirma, “hay que pensar que el factor que lo justifica es la prominencia discursiva del referente” (1999a: 793). Por este motivo, el lingüista concluye que el requisito de unicidad sería la forma prototípica de definitud que consistiría en la identificación unívoca del referente (*ibid*: 794).

Según plantea la NGLE (RAE/ASALE, 2009), la unicidad es relevante para determinar la mención de los grupos nominales definidos. También recoge el concepto de *condición de unicidad*, establecido por Leonetti, que describe como (*ibid*.: 1043-1044):

Un principio general según el cual el individuo o el conjunto de individuos designado es identificable para el oyente si en el dominio discursivo relevante no existen otros

posibles candidatos que respondan a la misma descripción, es decir, si los individuos a los que se hace referencia son los únicos que forman parte del correspondiente dominio. Se suele denominar, en efecto, dominio de definitud el ámbito en el que un grupo nominal definido cumple la condición de unicidad.

Por otro lado, a juicio de Montero (2011: 7), *unicidad* sería equivalente a *inclusividad* en cuanto estas características del artículo permiten “presentar los referentes singulares como si fueran entidades únicas y los referentes plurales como si fueran totalidades absolutas”. Montero (*ibid.*) refiere que el artículo, más que relacionar el nombre al referente, manipula la realidad para que seamos capaces de interpretarla.

Por último, cabe mencionar que Tunian (2018: 228) plantea este concepto como uno de los enfoques que se pueden adoptar para tratar la definitud desde una perspectiva filosófica y establece dos perspectivas de la unicidad: la de definitud y la de indefinitud, esta última asociada a la no unicidad, y señala (*ibid.*):

An NP is unique if a unique referent for the hearer exists in a given situation based on the unique part-whole relation with the previously mentioned indirect antecedent (anaphoric uniqueness) or through general knowledge that a given situation contains only one unique referent (non-anaphoric uniqueness). (...)

A NP is non-unique if it refers to a non-unique referent through a non-unique member-set/part-whole relation with the previously mentioned direct/indirect antecedent (anaphoric non-uniqueness).

Deducimos, a partir de las descripciones sobre el concepto de unicidad, que se trata de un concepto muy ligado al de definitud, en el sentido de que hace mención a grupos nominales en los que se señala una referencia unívoca, puesto que designan seres únicos cuya identificación está garantizada por los interlocutores (Matthews, 2014: s. v. *definite*).

3.1.6.1.5. La genericidad

Crystal (2008 [1980]: s. v. *generic*) define *genérico* como el término semántico que se atribuye a un elemento léxico o proposición que se refiere a una clase entera de entidades más que a los miembros individuales de esta. Crystal menciona como ejemplos de genericidad la forma definida, indefinida y cero del artículo en inglés, que se corresponden con el español.

Este valor generalizador del artículo en español consiste en que estos introducen sustantivos que designan conceptos conocidos por el hablante y el oyente gracias a su conocimiento compartido del mundo (Gómez Torrego, 1998: 71).

Tradicionalmente, *genérico* se ha aplicado a SSNN que se refieren a una clase o especie y no a objetos concretos o cantidades específicas, aunque también se puede atribuir a SSNN en los que se alude a representantes aleatorios de las clases denotadas, por lo que se hace referencia a las características de la clase en sí misma de forma general. Como puntualiza Leonetti (1999a: 870), la genericidad no es una propiedad exclusiva de los SSNN, sino también de la oración y el enunciado. La relación entre la genericidad del SN y la de la oración dependerá de cuál sea el determinante que encabeza el SN.

Para Leonetti (1990: 147), las oraciones genéricas constituyen contextos intensionales donde los SSNN indefinidos pierden sus implicaciones existenciales. Además, los cuantificadores suelen favorecer esta interpretación genérica y los enunciados genéricos se caracterizan por la interpretación inespecífica. Algunos de los rasgos que apunta Leonetti para hablar de genericidad serían la condición de no referencialidad y la mención de la clase, que no tienen por qué darse simultáneamente (*ibid.*: 871).

Solís (1999: 702) concluye que existen ciertos factores de carácter interno y externo que intervienen en la interpretación de los SSNN con referencia genérica. Los factores internos son: la combinación del artículo con el lexema del sustantivo y con el morfema de número, la incompatibilidad con los demostrativos y posesivos (que los convierte en referencias concretas: “*la mi casa”, “*el aquel árbol”) y la imposibilidad de interpretación genérica en los sintagmas especificantes (que permiten situar en tiempo y/o lugar a un individuo: “Un amigo que me encontré ayer es encantador”¹⁵²) y con alteración comparativa o superlativa del adjetivo (“Al hombre más instruido se le haría imposible”¹⁵³). Los factores externos que afectan a la interpretación de la genericidad son: el tiempo verbal (más frecuente en presente de indicativo: “El buen lector no tiene prejuicios académicos”¹⁵⁴), la incompatibilidad del artículo indeterminado con predicados de referencia genérica acumulativa (la afirmación se refiere a toda la clase, no a cada individuo: “El hombre es inmortal”) y la compatibilidad con cuantificadores de tiempo (“todos los días”). En el reciente volumen sobre gramática

¹⁵² Ejemplo extraído de Solís (1999: 700).

¹⁵³ Ejemplo extraído de Solís (1999: 700).

¹⁵⁴ Ejemplo extraído de Solís (1999: 701).

metaoperacional de esta autora junto con Matte Bon (Solís y Matte Bon, 2020: 136), explican: “Los sustantivos pueden emplearse para remitir a una clase de elementos, por lo que casi todos los operadores que los determinan pueden contribuir a generar lecturas de tipo específico o genérico, respecto a los elementos a los que se refieren”.

La *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1135) apunta que algunos autores consideran que la genericidad es una variante particular de la inespecificidad. En este sentido, los grupos nominales genéricos (*ibid.*):

No designan individuos particulares, sino que denotan la generalidad de los miembros, reales o virtuales, de una clase o una especie. Pueden ir encabezados por el artículo determinado, ya sea en singular (*La gaviota se alimenta de peces*) o en plural (*Las gaviotas se alimentan de peces*), y –en condiciones más estrictas- también por el artículo indeterminado en singular (*Una gaviota se alimenta de peces*).

No obstante, la *NGLE* (*ibid.*) apunta que, aunque la interpretación genérica de estos enunciados sería la más natural, podrían tener una lectura no genérica (específica) en contextos en los que se haga referencia solo a algún ejemplar concreto de la clase mencionada. En términos generales, el artículo determinado en singular es la forma del artículo que más frecuentemente expresa la genericidad en el SN.

Por su parte, Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 528) apuntan que la interpretación genérica es compleja, ya que no es una propiedad exclusiva de los determinantes, sino que “depende casi siempre de factores que afectan al SV o a la oración” y, de hecho, sostienen que las lecturas genéricas suelen asociarse con el presente y el imperfecto de indicativo, así como la naturaleza aspectual del predicado, también contribuye a la lectura genérica del SN, como los predicados de nivel individual o caracterizadores, que denotan características o propiedades que se atribuyen a un individuo o clase de individuos y que no están sujetas a variación temporal, generalmente, los seleccionados por el verbo *ser* (*ibid.*: 314):

(17) *Los niños son inocentes por naturaleza = [+ genérico]*

En la misma línea, Shen (2012: 107) defiende que la genericidad no es una característica exclusiva de los artículos, sino que intervienen también el entorno, el tipo de sustantivo o la presencia de modificadores, y recuerda que no es exclusiva del artículo definido. Es más, este valor genérico lo poseen tanto los artículos determinados como los indeterminados debido a que el uso de ambos está relacionado con la categorización de sustantivos: el artículo indeterminado tendrá valor genérico en su uso con nombres contables y el determinado lo

tendrá en función de complemento directo o en singular con el valor de un plural genérico, entre otros contextos (e. g. “El tomate tiene muchas vitaminas”).

Por otro lado, desde el punto de vista de Montero (2011: 7), las referencias genéricas son expresiones de la totalidad de una especie o entidad vinculadas al uso del artículo. Nuestro sistema de artículos, pues, funcionaría como “expresión inclusiva de una totalidad absoluta entendida como unidad” (*ibid.*: 8). Montero (*ibid.*) identifica la genericidad como un aspecto pragmático, puesto que no son genéricos los enunciados que emitimos, sino que lo son las interpretaciones que estos sugieren. Por este motivo podemos encontrar algunos enunciados ambiguos en cuanto a su interpretación genérica o específica (e. g. “Me gustan los zapatos”, *ibid.*: 8).

Zimny (2017: 78) considera que el concepto de genericidad estaría unido al de unicidad (*vid.* § 3.1.6.1.4) e indica que de esta característica se infiere un sentido genérico, puesto que el referente del sintagma hace alusión a todos los objetos a los que pueda aplicarse lo descrito. Se trataría de “cuantificaciones existenciales” cuando se hace referencia a la totalidad de los referentes de la clase (la generalidad de referentes) o, en el caso del indeterminado, cuando se emplea como un representante de toda la clase (*ibid.*).

Tras describir las nociones básicas que transmiten los artículos al grupo nominal en el que aparecen, vamos a presentar en los siguientes epígrafes los diferentes valores semánticos que puede expresar el artículo definido, el indefinido y el artículo cero que se incluyen en el análisis de errores de nuestra investigación.

3.1.6.2. Los valores semánticos del artículo determinado

El artículo determinado es capaz de expresar diferentes valores semánticos. En nuestro experimento con hablantes vietnamitas y sinohablantes de nivel A1-A2, se analiza la adquisición de aquellas nociones semánticas transmitidas por el artículo determinado que el *MCER* y el *PCIC* atribuyen a dichos niveles en los que se sitúan nuestros informantes¹⁵⁵. Tales valores semánticos

¹⁵⁵ En el Anexo I se reseñan algunos ejemplos de manuales y gramáticas que implementan los niveles del *MCER* y en los que se puede observar qué valores del artículo se tratan, que son, fundamentalmente, los conceptos de mención discursiva y de información conocida/no conocida o identificable/no identificable.

son la actualización, la genericidad y la posesión inalienable, a los que se suma el valor enfático¹⁵⁶, menos común que los anteriores y asignado a niveles superiores en ELE.

3.1.6.2.1. Valor actualizador

El artículo definido es “el actualizador por excelencia”, en palabras de Coseriu (2020 [1955-1965]: 36-37)¹⁵⁷, una función específica del artículo pero no la única, como ocurre en todas las lenguas románicas.

La actualización se considera por muchos lingüistas la operación principal del artículo que surte efectos significantes (Shen, 2012: 105). Este valor está ligado al de determinación en el sentido de que el artículo actualiza un concepto del discurso en una denotación real, puesto que “los signos lingüísticos son virtuales y no significan objetos sino conceptos” (Coseriu, 2020 [1955-1956]: 35-36).

El artículo determinado delimita y actualiza un signo que expresa un concepto en una entidad concreta. Spitzová (1983: 51, *apud* Zimny, 2017: 71) apunta que “en una determinada situación y contexto, los componentes discursivos se influyen mutuamente y de este modo limitan sus significados haciendo referencia a una determinada realidad extralingüística”. Bosque (1989: 180) considera que actualizar un sustantivo sería otorgarle marcas deícticas que permitan identificar las entidades a las que se refiere, por lo que entiende que el fenómeno de actualización estaría, de este modo, muy cerca de los de determinación y referencia.

Esta actualización está vinculada tanto a lo verbal, el enunciado, como al contexto discursivo en el que se produce. Es decir, los datos que nos ofrece el universo discursivo son los que nos permiten identificar la interpretación adecuada del ente denotado por el grupo nominal e inferir el valor determinado o genérico de un referente. Esto sucede porque el valor actualizador está íntimamente relacionado, igualmente, con las propiedades semánticas de unicidad e información consabida (*ibid.*): para que un SN se actualice es necesario que los interlocutores compartan un conocimiento previo o que este objeto se haya mencionado

¹⁵⁶ Se introducen brevemente en la relación de valores semánticos de las diferentes formas del artículo todos los que son denotados por ellos para presentar un panorama completo del asunto, si bien se describen más brevemente los que no se asignan al nivel de competencia que nos ocupa.

¹⁵⁷ Coseriu (2020 [1955-1956]: 35) apunta que, aunque la actualización es la función primera del artículo, cuando esa actualización puede darse por el contexto o a través de otros elementos presentes en el discurso, el artículo puede desempeñar otras funciones como la individualizadora o estilística.

previamente en el discurso, y ese referente se identifica unívocamente porque es el que cumple con las condiciones descritas en el SN:

(18) Ayer vi el coche de tu madre

(19) Ayer vi un coche

En estos dos ejemplos, observamos la diferencia entre (18), que actualiza el concepto de ‘coche’ a una entidad concreta, específica, individualizada, que queda delimitada por el artículo y por el complemento; y (19), en el que se habla de un coche cualquiera, sin actualizar de qué coche concreto se trata¹⁵⁸.

En conclusión, podemos describir la actualización como la operación semántica que condiciona la denotación de lo conocido directamente con el nombre de lo consabido (Santiago Alonso, 2017: 130).

3.1.6.2.2. Valor genérico¹⁵⁹

El valor de genericidad del artículo determinado, aunque no es exclusivo de este, es uno de los que adscriben al artículo definido gramáticos como Leonetti (1999a). Este autor sostiene que el artículo determinado en singular se utiliza para designar “un «individuo genérico» accesible y unívocamente identificable como tal en el marco de los conocimientos enciclopédicos de los hablantes” (*ibid.*: 872):

(20) El tomate es rico en vitamina C

En el ejemplo (20), uno de los ítems que aparecen en la secuencia de tareas propuestas a nuestros informantes, se habla de los tomates en su conjunto, como una clase de alimento, de manera que no usamos el artículo definido para hablar de un tomate sobre el que ya hemos hablado previamente y que aparecería en segunda mención en el discurso. Este uso del artículo determinado hace referencia a todos los objetos que coinciden con la descripción de ‘tomate’

¹⁵⁸ Montero (2019: 81) prefiere el término *unicidad* en estos ejemplos y considera que el artículo determinado “funciona como un cuantificador relativo de carácter inclusivo en la medida en que su referencia incluye todos los ejemplares relevantes en el contexto” (*ibid.*) y que este valor es inherente al artículo determinado y es lo que permite la identificabilidad del referente (*ibid.*: 82).

¹⁵⁹ Incluimos en esta descripción el valor genérico que, si bien no se especifica en las nociones que atribuye a los niveles A1-A2 como tales en el *PCIC*, sí se menciona en algunos ejemplos de las funciones gramaticales para los niveles iniciales en ELE, puesto que su uso es muy frecuente en español. Por este motivo, se trata aquí a nivel descriptivo y también se introdujo en la secuencia de tareas didácticas de nuestra investigación.

como especie, lo cual sería una información compartida por los interlocutores por su conocimiento del mundo.

También puede emplearse con este valor en plural, como apunta T.-J. Lin (2003: 98): “el artículo definido en plural [se emplea] para referirse a conjuntos de elementos individuales no necesariamente homogéneos, y obtienen así interpretación taxonómica”, por lo que en este caso haría referencia a cada uno de los elementos de la clase denotada por el nombre:

(21) *Los tomates son ricos en vitamina C*

Si cambiamos el número del SN a plural como en (21), se sigue haciendo referencia a todos y cada uno de esos referentes que los hablantes, por su conocimiento enciclopédico, identifican como ‘tomate’. La diferencia entre el uso genérico del artículo definido singular (20) y el plural (21) reside en que en el primer caso se trata de una imagen estereotipada de los tomates que tiene el hablante y, por tanto, homogénea, y en el segundo caso no hay homogeneidad, ya que hace referencia al conjunto de todos los tomates y no son todos iguales (Kobashi, 2018: 84).

Otra cuestión a tener en cuenta acerca del valor genérico del artículo definido es que dicha interpretación está íntimamente relacionada con el tipo de predicado con el que aparece. De este modo, la genericidad del artículo se podría valorar como un aspecto no inherente a la propia unidad sino como una interpretación semántica que puede adoptar en algunos contextos lingüísticos: los verbos estativos, por ejemplo, suelen aparecer con SSNN en distintas posiciones argumentales con un valor genérico. Ejemplo de ello serían los que hemos presentado anteriormente con el verbo *ser* (20 y 21), a los que podríamos añadir otros como los verbos psicológicos de experimentante sujeto (22) o experimentante dativo (22):

(22) *Odio los niños*

(23) *Me gustan los niños*

En ambos ejemplos, al igual que en los anteriores, vemos que se hace referencia a cada uno de los elementos que coinciden con la clase ‘niño’, por lo que tiene un valor genérico. No obstante, si a estos SSNN se añadiera un modificador, adoptarían inmediatamente la significación específica:

(24) *Odio/Me gustan los niños de mi prima*

Al añadir el sintagma preposicional que funciona como un especificador del núcleo del SN, se restringe el significado de ‘niño’ a aquellos que tiene la prima del emisor del enunciado.

Un asunto que habría que aclarar es si la referencia genérica de la que hablamos sería equivalente o no a la referencia inespecífica. Mencionábamos anteriormente que la inespecificidad como valor semántico va ligada a los conceptos de genericidad e indeterminación, por lo que podríamos concluir que un SN genérico se suele interpretar de manera inespecífica, connotación que pueden adquirir tanto el artículo definido como el indefinido en español. Un ejemplo de ello serían las construcciones lexicalizadas o acciones estereotipadas que están asociadas a factores socioculturales como “leer el periódico”, “coger el autobús”, etc. (Zimny, 2017: 78). En estos ejemplos no se hace referencia a un periódico o autobús concreto, sino que puede tratarse de cualquiera que forme parte de esa clase, luego la genericidad va ligada a la inespecificidad.

Observamos, en conclusión, que todas las explicaciones del valor de genericidad del artículo determinado están conectadas con la propiedad de unicidad y de información consabida en el discurso. De una parte, lo está con la condición de unicidad, en el sentido de que permite la identificabilidad de unos seres únicos en su especie en el discurso y, de hecho, son los grupos nominales con artículo determinado aquellos que cumplen con esta condición. De otra parte, la información consabida es una propiedad de la genericidad en tanto en cuanto se requiere que ambos interlocutores compartan un conocimiento previo para ser capaces de reconocer a qué clase de entidades se hace referencia en el discurso.

3.1.6.2.3. Valor posesivo

El último valor que vamos a analizar del artículo determinado en español es el de posesión inalienable¹⁶⁰. Este empleo del artículo permite expresar el significado de pertenencia al sujeto de tal manera que excluye la posibilidad de combinación del artículo con el determinante posesivo en el español actual. Si bien adopta este valor, no son equivalentes artículo y posesivo en todos los contextos ni resultan, por tanto, intercambiables. En este sentido, un factor a tener en cuenta es la referencialidad que introduce el nombre. Como declara Shen (2012: 111), “si existe una relación de parte-todo entre el nombre relacional y el nombre constituyente (puede ser el dativo o el sujeto), que representa el todo, es posible interpretar la existencia de posesión o pertenencia sin recurrir al nombre posesivo”. Este sería el caso de los

¹⁶⁰ Crystal (2008 [1980]: s. v. *inalienable*) expone que la posesión inalienable es un término empleado en el análisis gramatical para referirse a un tipo de relación de posesión que está marcada formalmente en algunas lenguas como el chino. Si se percibe el elemento poseído como una relación permanente o necesaria para su poseedor, la relación es inalienable.

sustantivos inalienables que designan partes o propiedades de un cuerpo (*Me duele la cabeza*)¹⁶¹ o de objetos que posee el hablante (*Me han robado el coche; He pintado la casa*). Shen (2012: 88) afirma también que se utiliza el artículo determinado en algunas expresiones de sentido traslaticio como *perder la cabeza* o *arriesgar el pellejo*. Igualmente, se da en algunas expresiones lexicalizadas como *dar (o levantar) la mano, abrocharse el cinturón*, etc. (RAE/ASALE, 2009: 1062).

Sobre estas estructuras, algunos lingüistas como Zubizarreta y Vergnaud (1992, *apud* Feijóo, 2005: 58) comentan que se trataría de un uso expletivo del artículo determinado en nuestra lengua, que abarcaría también su empleo genérico¹⁶²:

Bajo este uso, el SN definido no es referencial, en el sentido de que no denota un individuo como los SNs definidos prototípicos. Así pues, un SN con artículo expletivo comparte las características formales de un SN definido prototípico, pero carece de las características de referencialidad y definitud.

Frente a lenguas como el inglés, en la que se emplea un posesivo explícito, en español se emplea el artículo determinado como una unidad expletiva (23) e incluso puede tener una interpretación distributiva (24):

(25) *Me duele la espalda / My back hurts*

(26) *Los niños levantaron la mano / The kids raised their hands.*

La NGLE (RAE/ASALE, 2009) incluye este valor posesivo del artículo determinado y lo compara con el de los pronombres reflexivos y sus antecedentes. Establece que el SN introducido por el artículo ha de asignarse a un individuo para ser interpretado. De este modo, en (24), “los niños” sería el antecedente de “la mano”. Este tipo de construcciones de posesión inalienable “es característico de los grupos nominales formados con sustantivos que designan partes del cuerpo, especialmente (aunque no solo) cuando el grupo nominal que las designa es

¹⁶¹ Cabe mencionar que algunos ejemplos de designación de propiedades de un cuerpo se enuncian con artículo cero, como es el caso de las expresiones *tener/llevar barba, tener/llevar gafas*, etc. No obstante, estos ejemplos serían fórmulas gramaticalizadas en nuestra lengua, lo cual implica que la ausencia de artículo no expresa un valor posesivo, sino que se trata de usos específicos de la lengua, en especial con verbos como *tener* o *llevar*, sobre los que hablaremos en el epígrafe sobre el artículo cero.

¹⁶² Baauw (1996, *apud* Feijóo, 2005: 63) comenta que los artículos expletivos aparecen también en contextos genéricos como el siguiente: *Los tigres tienen rayas – Tigers have strips*. Resultaría agramatical en inglés utilizar el artículo, lo cual justifica el autor porque los SSNN con artículo cero expresarían clases y los que llevan artículo expresarían un individuo de esa clase.

complemento directo de verbos que denotan movimientos naturales o característicos”, plantea la NGLE (*ibid.*: 1061), como *levantar la mano*, *abrir los ojos* o *arquear las cejas*, entre otros.

Como ocurría con la genericidad, proponemos que ese valor posesivo sería más bien una interpretación que el artículo puede adoptar en función del sustantivo al que acompañe, ya que depende del conocimiento del mundo que poseen los hablantes para la lectura correcta del enunciado.

3.1.6.2.4. Valor enfático

El valor enfático del artículo determinado no corresponde a los niveles A1-A2 a los que pertenecen los participantes de la presente investigación. Por tanto, vamos a mencionar sucintamente en qué consiste este valor que puede expresar el artículo definido.

El valor enfático consiste en resaltar de forma patente un elemento del discurso que, en este caso, suele funcionar como sujeto de una oración o emerge como el tópico discursivo.

La RAE/ASALE (2009: 1110) apunta la existencia de estas construcciones con el artículo definido, más habituales con el artículo indefinido, en casos como: “¡Las cosas que hay que oír!”, cuya naturaleza enfática se pondría de manifiesto por la propia relación que mantienen estas construcciones con las oraciones exclamativas. De hecho, la NGLE (*ibid.*: 3214) apunta que: “muchas oraciones pueden considerarse exclamativas porque contienen artículos determinados usados de forma enfática” y que estas construcciones se presentan en tres contextos:

- A. ORACIONES SUBORDINADAS A UN PREDICADO QUE SELECCIONA EXCLAMATIVAS
INDIRECTAS: *Mira lo bien que escribe; Es increíble el tiempo que pierde uno en los embotellamientos.*
- B. ORACIONES EXCLAMATIVAS INDEPENDIENTES: *¡En el lío (en) que se ha metido!;*
¡Las barbaridades que dice este hombre!; ¡Lo triste que se puso aquel día!
- C. ORACIONES SUBORDINADAS A PREDICADOS QUE SELECCIONAN INTERROGATIVAS
INDIRECTAS: *Depende de lo bien que trabaje; Ignoro el dinero que le habrá costado todo esto.*

Asimismo, la NGLE (*ibid.*: 3215) añade que en el carácter enfático de estas construcciones “tiene un papel esencial la naturaleza del artículo determinado, ya que no se

obtienen con el indeterminado”, si bien veremos más adelante que el artículo indeterminado también puede expresar un uso enfático del lenguaje en otro tipo de construcciones¹⁶³.

El valor enfático del artículo determinado, no obstante, no es uno de los más frecuentemente expresados por esta forma del paradigma, de ahí que su uso se adscriba a niveles superiores de la lengua en ELE.

3.1.6.3. Los valores semánticos del artículo indeterminado

El artículo indeterminado puede atribuir diversos significados al conjunto del SN en el que está presente. A continuación, se van a describir tanto aquellos que se trabajan en las tareas didácticas que hemos presentado a los participantes de nuestra investigación y que corresponden a los contenidos que se recogen en los niveles A1-A2 del *PCIC* y el *MCER* (el valor genérico, el valor clasificador, el valor numeral y el valor aproximativo) como otras nociones transmitidas por el indefinido que se atribuyen a niveles superiores en ELE, que mencionaremos más brevemente.

3.1.6.3.1. Valor genérico

El significado genérico que posee el artículo indeterminado parte de su valor de indefinitud y es uno de los más característicos de este, si bien también pueden denotar genericidad tanto el artículo determinado como el artículo cero, por lo que se trata de uno de los valores semánticos más complejos para los aprendices de ELE.

Para Leonetti (1999a: 870), cuando se emplea el artículo indefinido con valor genérico, “no se alude a ningún individuo determinado, sino a representantes aleatorios de las clases denotadas; y, en segundo lugar, la propiedad predicada se presenta como característica de la clase, y no solo de algunos de sus miembros”. Por ejemplo:

(27) *Un león es más rápido que una gacela*

¹⁶³ Este uso enfático es más propio, como se ha mencionado, del artículo indefinido y de la forma neutra *lo*. El *lo* enfático se suele interpretar como un cuantificador de grado sobre adjetivos o adverbios y aparece seguido de una subordinada (RAE/ASALE, 2009: 1074), formando una estructura semejante a las construcciones enfáticas con el artículo definido: “Lo que hay que oír”. En estos casos, *lo* tendría un valor semejante al adverbio exclamativo *qué*.

En los dos SSNN subrayados del ejemplo (25) podemos observar que, como indica Leonetti; no se hace referencia a un león o gacela concretos, sino que se habla de ellos como clase, como cualquiera de los individuos que forman parte de esa especie.

La *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1128) expone que los grupos nominales genéricos más comúnmente están encabezados por artículos determinados, ya sea en singular o en plural, aunque, en condiciones más estrictas, también pueden aparecer con el indeterminado. Esta Gramática considera que la interpretación genérica de un SN indefinido depende del valor semántico del predicado en el que se integra junto con otras cuestiones como el aspecto imperfectivo (*ibid.*):

Como la propiedad genérica que se predica en las oraciones genéricas se aplica a la totalidad de la clase denotada por el sujeto, el predicado debe expresar una categoría atribuible a la clase entera. Así, el predicado *alimentarse de peces* da lugar a la interpretación genérica en *Una gaviota se alimenta de peces*. No lo hace, en cambio, el predicado que se subraya en *Una gaviota se posó en mi ventana*. Intervienen en estas diferencias ciertos factores sintácticos, entre los que está el tiempo verbal, pero también otros de naturaleza semántica o pragmática (...).

Del mismo modo, la *NGLE* sostiene que estos grupos indefinidos exigen que el predicado sea caracterizador en lugar de episódico, por lo que es incompatible con los tiempos verbales perfectivos; es decir, como los grupos genéricos denotan prototipos de una especie o clase, deben aparecer junto con predicados que expresen cualidades definitorias de dicha clase (*ibid.*: 1132). Como explica X. Lu (2015: 42), “si la oración no predica una propiedad característica o típica, es difícil que una expresión encabezada por *un* pueda denotar una interpretación genérica”. En otras palabras, se requieren contextos oracionales genéricos para la interpretación genérica del artículo indefinido.

Podemos observar que esto ocurre con verbos modales como *poder* y *deber* cuando el SN funciona como sujeto:

(28) *Una mujer debe ser independiente*

En (28), el artículo indeterminado tiene valor genérico al representar a cualquier mujer, aunque cabría la posibilidad de esta misma interpretación genérica con el artículo definido,

como hemos explicado en el apartado anterior, por lo que es posible en estos casos la alternancia de ambos artículos¹⁶⁴.

Junto con estas características, la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1128) añade que los grupos nominales indefinidos representan a tipos de individuos, pero no suelen expresar propiedades atribuibles a todos los miembros de la clase denotada, salvo si se trata de valores medios:

(29) *Un adulto bebe dos litros de agua al día de media*

Por último, no solo el tipo de predicado afectaría a la selección de los valores que adopta el artículo indeterminado, sino que, según señala Alarcos (1999), también lo serían los sustantivos con los que se combina: el artículo indeterminado solo puede combinarse con nombres contables para expresar el valor genérico, como veíamos en los ejemplos anteriores (27-29), donde se toma un ejemplar prototípico de una clase o especie.

3.1.6.3.2. Valor clasificador

El artículo indeterminado puede funcionar también como un clasificador del sustantivo que actúa como núcleo del SN. Este valor identificador¹⁶⁵ o clasificador es el que permite identificar un objeto dentro de su clase, como ocurre en el siguiente ejemplo:

(30) - *¿Qué es eso? – Es un águila*

El artículo indefinido permite en estos casos designar un individuo u objeto perteneciente por sus atributos a una clase concreta que ambos interlocutores conocen por su conocimiento del mundo. El hablante clasifica tal objeto dentro de esa clase o especie, pero sin identificarlo como uno concreto o específico, sino como uno cualquiera que cumple con la descripción de la especie; es decir, presenta un objeto representativo de la clase.

Lo que caracteriza esta función clasificadora es el hecho de que, entre todos los tipos o clases de objetos del universo, el interlocutor identifica las características del ente al que se hace

¹⁶⁴ No obstante, Leonetti (1999a: 873) advierte que no es lo mismo utilizar el indefinido que utilizar el definido en estos casos ya que, en el primer caso hablaríamos de “un ejemplar aleatorio y representativo de la clase, es decir, un miembro cualquiera, elegido al azar, de la clase denotada por el nombre”, y en el segundo caso nos referiríamos a la totalidad de la especie a través de un representante abstracto.

¹⁶⁵ Moreno Cabrera (2003: 338) entiende el fenómeno de identificación como la “operación semántica metalingüística consistente en la unificación de dos caracterizaciones de entidades vistas como pertenecientes a un mismo individuo”, y explica que el artículo llevaría a cabo esta operación cognitiva que permite mantener la cohesión discursiva, por ejemplo, a través de la anáfora.

referencia en el discurso, las aísla y las adscribe a una de las clases o especies que conoce para clasificar esa entidad.

El valor clasificador del artículo indeterminado suele manifestarse con predicados de estado como el verbo *ser*, por lo que en estos casos se denomina *atributos clasificadores* a estos SSNN, como los designa el *PCIC* (Gramática, § 3.2, Nivel A2), que adscribe esta noción al nivel de referencia A2.

La función clasificadora no es exclusiva del artículo indeterminado, puesto que también el artículo cero puede expresar el valor clasificador en contextos oracionales muy similares a los que cuentan con la presencia del artículo (*vid.* § 3.1.6.4.2).

3.1.6.3.3. Valor numeral

Existe cierta discusión acerca de la naturaleza común del artículo indeterminado y el pronombre indefinido. Muchos autores coinciden en considerar que tanto el indefinido *un* como *uno* pertenecerían a una misma clase de palabras. De hecho, el valor genérico que tienen en común el pronombre y el artículo indefinido es uno de los argumentos a favor de considerarlos una única categoría, así como la correspondencia que establecen con otros pares indefinidos como *algún~alguno*. No obstante, esta consideración trae consigo algunos problemas para definir la noción de artículo y la de cuantificador (RAE/ASALE, 2009: 1092).

Fernández Ramírez (1987: 315) considera que el indefinido *uno* alude anafóricamente a sustantivos del discurso y añade que “no puede realizar una referencia al campo sintáctico oracional o difusa, ni tampoco una mención inconceptual”. Esto da lugar a la compatibilidad de combinación con el artículo determinado, lo cual nos indica que se trata de categorías diferentes.

A este respecto, la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1092) expone que los semantistas consideran que existe la categoría gramatical de indefinidos, donde se incluirían tanto el artículo indefinido como los pronombres indefinidos:

(31) Quiero un libro

(32) Quiero uno

Los contextos de genericidad y especificidad serían idénticos en (31) y en (32), lo que nos llevaría a aceptar la propuesta de que se trate del mismo tipo de palabras, evitando esa duplicación categorial. Desde nuestro punto de vista, ambos indefinidos comparten el valor cuantificador o numeral.

Este significado de carácter cuantitativo queda patente en su vinculación al determinante numeral, del que no pocos gramáticos no lo separan¹⁶⁶: en el ejemplo (31), se puede interpretar *un libro* con un significado indefinido, genérico ('un libro cualquiera'), pero también como únicamente un libro, no dos ni tres libros; es decir, como la forma paradigmática del numeral en su variante apocopada. Este es el mismo valor que adquiriría (32) donde, aunque con valor indefinido, tendría un significado numeral ('un único libro'). Como vemos, la interpretación numeral del artículo indefinido es la que se impone si se puede establecer contraste con otros numerales (RAE/ASALE, 2009: 1100).

La *NGLE* (*ibid.*: 1100) afirma que no existe un acuerdo sobre si *un/una* es artículo, cuantificador indefinido o cuantificador numeral, y es que la forma singular del artículo indeterminado conserva la noción de cardinalidad propia de la forma latina de la que procede, que denotaba unicidad, noción a la cual se sumó posteriormente la de indeterminación en castellano (*ibid.*).

Hay que tener también en cuenta que en ciertos contextos oracionales no es posible la interpretación numeral del artículo, como en los contextos presentativos, con sustantivos continuos (no contables) o con algunos predicados que imponen restricciones de carácter semántico. En definitiva, el artículo indeterminado posee valor numeral, que puede manifestar en algunos casos, pero no es su único valor, ya que posee también el rasgo de indefinitud, por lo que su clasificación y oposición respecto a numerales y cuantificadores no son claras debido a la complejidad de los contextos oracionales y matices semánticos en los que aparecen. De forma simplificada podríamos sintetizarlos del siguiente modo:

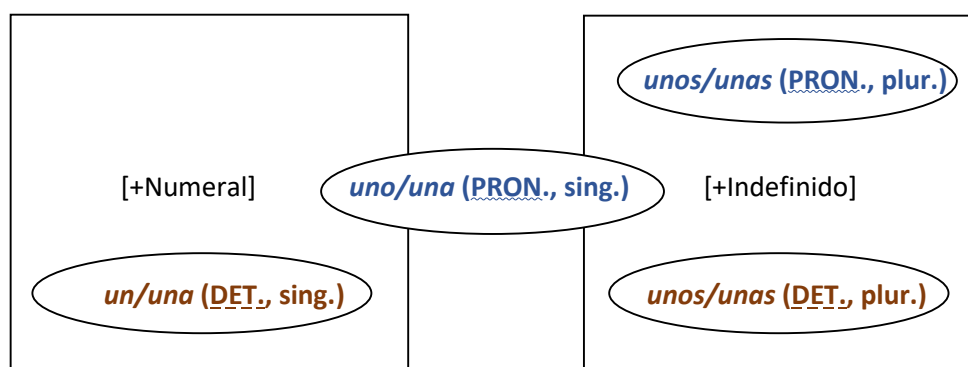


Fig. 16. Relación semántica entre las formas *un* (determinante), *uno* (pronombre) y *unos* (determinante y pronombre) (Fuente: elaboración propia).

¹⁶⁶ Se trata esta cuestión en § 3.1.2.

Para Leonetti (1999a: 837), la distinción del artículo indeterminado se justifica en cuanto este es posible emplearlo en contextos genéricos y en SSNN predicativos o atributivos en los que el contenido numeral o cardinal es irrelevante.

Por último, en relación con el valor numeral del indefinido, habría que apuntar que este artículo se da también en las estructuras partitivas, como señalan autores como Eguren (2011: 39) o Montero (2019: 85). Este contexto favorece la lectura específica de los SSNN indefinidos, por lo que pueden aparecer en construcciones existenciales con *haber*, entre otras, y en las que *un* denota una cantidad (Eguren, 2011: 40).

3.1.6.3.4. Valor aproximativo

Cuando seleccionamos el número plural del artículo indefinido, este puede expresar un valor aproximativo del referente a nivel cuantitativo. Esta forma denota una cantidad no exacta, no definida, desconocida por el hablante, quien trata de ofrecer una cifra más o menos próxima al dato concreto que ignora:

(33) *A la manifestación asistieron unas cien mil personas*

(34) *Lleva trabajando unos diez años*

En estos dos ejemplos no se trata de cifras exactas, sino que hay un matiz de imprecisión en estos datos que viene dado por la selección del artículo indefinido plural en ambos casos. De hecho, ocurre frecuentemente que las cifras que se dan en estos casos suelen redondearse: no sería habitual, por motivos de economía lingüística, que un ciudadano enunciara la oración “A la manifestación asistieron 98.576 personas” salvo que se tratara de una noticia en la que se pretende ofrecer el dato exacto de asistentes por algún motivo.

Como vemos, cuando la forma plural del artículo indeterminado modifica a un numeral cardinal, aporta el valor de aproximación a la cardinalidad expresada por este (RAE/ASALE, 2009: 1101). Para identificar este significado, podemos alternar o añadir adverbios o locuciones adverbiales de carácter aproximativo, como *aproximadamente*, *cerca de*, *alrededor de* (35, 37), y resultaría agramatical con otros que expresen cantidades precisas (36, 38):

(35) *A la manifestación asistieron aproximadamente unas cien mil personas*

(36) **A la manifestación asistieron exactamente unas cien mil personas*

(37) *Lleva trabajando unos diez años - Lleva trabajando alrededor de diez años*

(38) **Lleva trabajando específicamente unos diez años*

Esta capacidad combinatoria que observamos del artículo con el numeral es uno de los motivos que justificarían la posición de concebirlas como dos tipos de palabras diferenciadas respecto a la clasificación categorial de estos dos elementos, mientras que resultaría agramatical combinar las formas *el/la* y *un/una* (e. g. “*La una chica vino ayer”).

Según Montero (2019: 87), la forma del artículo indefinido plural remite a una cantidad indeterminada y, frente a *algunos/unos*, no delimita claramente la cantidad base y acepta lecturas partitivas cuando el contexto permite delimitar dicha cantidad base (*unos...*, *otros...*). Este uso, para Montero, implica la falta de unicidad de *unos* (*ibid.*: 88).

Finalmente, cabría añadir que, tanto para expresar valor aproximativo como numeral, el artículo indefinido ha de acompañar a sustantivos contables para construir enunciados gramaticales, del mismo modo que ocurre con los numerales cuando no están precedidos por el artículo. En el caso de los nombres no contables esta combinación resulta siempre agramatical: “*Tenía unos treinta dineros”; “*Compró unos dos trigos”.

3.1.6.3.5. Valor enfático, evaluativo y metafórico

Los valores de carácter enfático, metafórico y los usos evaluativos del artículo indeterminado son nociones semánticas que el *PCIC* (2006) adscribe a niveles B1-B2. A pesar de que no analizamos dichos valores en las tareas didácticas realizadas por los aprendices chinos y vietnamitas que participan en nuestro experimento, vamos a mencionar brevemente en qué consisten estos usos que también le son propios al artículo indefinido.

El artículo indeterminado expresa un uso evaluativo cuando el SN contiene un adjetivo cualitativo o evaluativo cuya omisión produciría un enunciado incompleto a nivel informativo:

(39) *Fue un partido patético* - **Fue un partido*

Especialmente, la necesidad del adjetivo evaluativo se aprecia con sustantivos abstractos y no contables con modificadores que expresan un valor extremo (RAE/ASALE, 2009: 1109). En el caso de uno de los ítems de nuestro instrumento de recogida de datos (secuencia de tareas), “¡Tengo ____ hambre!”, los informantes debían completarlo con el artículo *cero* por este motivo, pues el valor enfático en este caso requeriría una entonación suspendida o bien la presencia de un adjetivo evaluativo.

Las construcciones con *un* enfático suelen darse en oraciones exclamativas y pueden tener una interpretación tanto cuantitativa (40) como cualitativa (41), ya que puede ponderar tanto la cantidad como las características del ser denotado (*ibid.*: 1110):

(40) *Tiene un arte...* ('tiene mucho arte': interpretación cuantitativa)

(41) *Tiene una mirada...* ('tiene una mirada profunda, bonita': interpretación cualitativa)

Por último, el artículo indefinido posee un valor metafórico que se manifiesta en los casos en los que habitualmente se seleccionaría el artículo cero. La presencia del indefinido presenta una diferencia valorativa y un énfasis expresivo que hace que la interpretación del sustantivo no sea en su sentido referencial, sino que tenga una lectura metafórica en la cual se atribuyen las propiedades del sustantivo al sujeto de la oración, como ocurre en ejemplos como ser *un* lince (Garachana, 2008: 14).

3.1.6.4. Los valores semánticos del artículo cero

Los grupos escuetos están dotados de una significación que viene dada por la propia ausencia de determinación. Algunos valores que pueden transmitir pueden ser expresados también a través de las formas definida e indefinida del artículo, aunque presentan ciertas restricciones y diferencias respecto a aquellos.

Antes que nada, conviene mencionar que la interpretación de los grupos nominales escuetos resulta polémica, "ya que para unos autores son expresiones inespecíficas (y, por tanto, denotan individuos que no pueden ser identificados por el hablante o el oyente), mientras que para otros se refieren únicamente a los representantes de clases o tipos" (RAE/ASALE, 2009: 1145), interpretación que es especialmente ambigua cuando se trata de sustantivos escuetos en plural.

3.1.6.4.1. Valor genérico

Los grupos escuetos, al igual que el resto de artículos, pueden denotar genericidad. Hay que anotar, antes de todo, que los nombres escuetos cuentan en este sentido con ciertas limitaciones, pues, por ejemplo, a diferencia de lo que ocurre con otras lenguas, en español no podemos producir expresiones genéricas con sustantivos plurales y nombres continuos escuetos (Montero, 2014: 39):

(42) *∅ Love is blind / *∅ Amor es ciego*

(43) $\emptyset$ *Dogs are human's best friends* / * $\emptyset$ *Perros son los mejores amigos del hombre*

Montero (*ibid.*: 41) expone que, para analizar las características de los grupos escuetos, hemos de tener en cuenta la naturaleza de los sustantivos a los que preceden. En este sentido, apunta que el nombre singular contable es incapaz de funcionar como sujeto, objeto directo o atributo en español, mientras que los no contables y los plurales escuetos pueden desempeñar estas funciones sin problema. Algunas de las causas de esta propiedad serían, según Montero (*ibid.*: 42-43), la falta de valor referencial y cuantificador de los sustantivos continuos, que poseen un valor clasificador de carácter predicativo que se manifiesta en lo que se denomina *predicados complejos*¹⁶⁷, es decir, fenómenos de lexicalización de locuciones verbales y también de carácter adverbial (sintagmas preposicionales, en adelante, SSPrep), como indica Leonetti (1999: 33), y que se trataría de un fenómeno productivo¹⁶⁸. Habría que tener en cuenta, por lo tanto, la naturaleza del sustantivo que constituye el núcleo nominal para determinar si posee referencialidad o no y, en consecuencia, si puede aparecer como un grupo escueto de forma gramatical en una oración. En el caso de que sea posible tanto el sustantivo con artículo como con artículo cero, el significado del SN variará:

(44) *Tengo $\emptyset$ perro* / *Tengo un perro*

En el ejemplo introducido por el artículo en (44) “no se resalta el objeto en cuestión como referente ni como unidad, sino el valor social que representa el hecho de tenerlo” (Montero, 2014: 53), a diferencia de lo que ocurre en el grupo escueto.

En palabras de Montero (*ibid.*: 43), las construcciones con sustantivos escuetos:

Tienen una característica en común y es que, en ellos, el nombre no funciona como una expresión nominal sino como parte de una construcción de carácter verbal (en las locuciones verbales) o adverbial (en los complementos preposicionales). En nuestra opinión, esta característica está estrechamente vinculada al hecho de que, en estos casos, el nombre no hace referencia a ninguna entidad ni tampoco ofrece idea de cuantificación alguna sobre aquello que designa, de manera que carece tanto de valor referencial como de valor cuantificador.

¹⁶⁷ Vid. Laca (1999) y MENDÍVIL (1999) sobre los predicados complejos.

¹⁶⁸ Bosque (1996: 55) también incluye los complementos preposicionales con nombres escuetos entre los predicados complejos.

Por otra parte, la naturaleza genérica de estos sintagmas se vincula a su interpretación semántica no delimitada o no definida. No obstante, este valor puede resultar consecuencia no solo de la ausencia de artículo sino, por ejemplo, del aspecto imperfectivo de una oración (RAE/ASALE, 2009: 1148):

(45) *Compra $\emptyset$ dulces todos los días*

En tiempos verbales como el presente (45), el predicado expresa propiedades permanentes de la clase denotada, lo que dota de significado genérico al SN, como sucede en el caso de los SSNN con artículo en posición de sujeto.

Otro tipo de construcciones genéricas que se dan con artículo cero son aquellas que “expresan hábitos, costumbres y otras características estables de los individuos”, es decir, aquellas que hacen referencias a actividades o situaciones estereotipadas (RAE/ASALE, 2009: 1148), como en: “Habla $\emptyset$ español”, “Vende $\emptyset$ casas”, “¿Tienes $\emptyset$ novio?”, “Tengo $\emptyset$ coche”, etc. Por lo general, en estos casos el sustantivo aparece en plural, denotando un conjunto de objetos o entes formado por ejemplares representativos de una clase.

Los predicados que expresan la existencia de una entidad a través de su localización (41) son preferidos para expresar genericidad en los grupos nominales escuetos frente a verbos de estado o de afección (42) (*ibid.*: 1149):

(46) *Hay $\emptyset$ trenes en la estación*

(47) **Estaban $\emptyset$ trenes en la estación*

Para Laca (1999: 904)¹⁶⁹, el sintagma nominal sin artículo no sería genérico, sino que es siempre “parti-genérico” en nuestra lengua, pues observa un sentido partitivo en el uso de los SSNN sin artículo: no pueden referirse a la totalidad del género en cuestión, sino que la expresión de la totalidad o inclusividad queda reservada al artículo definido. Propone como valor común a todos los usos de los grupos escuetos un uso predicativo y no actualizador, por lo que plantea que estos grupos tendrían en común la no referencialidad, la inespecificidad y los usos genéricos (*ibid.*):

(48) *Los $\emptyset$ elefantes son muy inteligentes*

(49) *Hay $\emptyset$ elefantes muy inteligentes*

¹⁶⁹ En la misma línea que Laca, Leonetti (1999a: 871) afirma que los grupos escuetos no pueden recibir una interpretación genérica en español, ya que considera estrictamente genéricas las interpretaciones denominadas “toto-genéricas” y no las “parti-genéricas”, que sería el caso de los SSNN con artículo cero.

Lo que marcaría la diferencia entre estos ejemplos es que en (48), con presencia del artículo determinado, se hace referencia a todos y cada uno de los representantes de esta especie; y en (49), con artículo cero, no se hace una referencia universal hacia todos y cada uno de ellos sino de forma parcial, por lo que no hablaríamos en ambos casos del mismo tipo de genericidad, como afirmaba Laca.

Esta perspectiva es compartida también en el ámbito de ELE por Matte Bon (1995: 214), quien asocia el artículo cero con la alusión directa al concepto o categoría expresado por el sustantivo y anota que se emplea para referirse a individuos o representantes de una clase o especie.

3.1.6.4.2. Valor clasificador

Este valor clasificador del artículo cero se corresponde en la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1146) con el concepto de *tipo*, que haría referencia al conjunto de individuos que se integrarían dentro de una misma clase. El tipo que corresponde a la entidad que designan los nombres escuetos convierte en arquetípico el predicado verbal en el que se integra (*ibid.*): *Tener ∅ coche*.

Estos casos en los que el artículo cero manifiesta una función clasificadora del sustantivo al que acompaña aparecen con predicados con valor existencial o presentativo, como *ser* o *haber*:

(50) - ¿Qué día es hoy? – Es ∅ lunes

(51) - ¿Qué hay de comer hoy? – Hay ∅ patatas

En el ejemplo (50), extraído de la *Gramática comunicativa del español* de Matte Bon (1995: 214), vemos que el hablante identifica el día de la semana que es y lo clasifica dentro del conjunto de días que componen la semana y que los interlocutores comparten como información consabida por su conocimiento del mundo.

Al igual que sucedía con el artículo indeterminado, con el artículo cero se identifica y clasifica un objeto o ser perteneciente a una especie o clase determinada dentro de todas las posibles. Como se muestra en (52), si bien con el artículo indefinido el sustantivo aparece en singular, la ausencia de artículo exige el número plural (53):

(52) - ¿Qué es eso? – Es un águila

- ¿Qué es eso? – *Es ∅ águila

(53) - ¿Qué es eso? – Son ∅ águilas

Para Zimny (2017: 114), el artículo cero expresaría también valor clasificador en los grupos escuetos con función de objeto directo en los que se repite el sustantivo mediante la conjunción *y*:

(54) *Hay Ø jefes y jefes*

Las construcciones como la de (54), casi exclusivas con el verbo *haber*, están muy restringidas en nuestra lengua y están dotadas, asimismo, de un valor evaluativo por parte del hablante, puesto que adquiriría un significado equivalente a: “Hay Ø jefes buenos y hay Ø jefes malos”, por ejemplo.

3.1.6.4.3. Valor conceptual e interpretaciones semánticas del grupo escueto

Para concluir el repaso de los valores del artículo cero vamos a describir brevemente algunas características conceptuales que, aunque incluyen una revisión más amplia de las nociones denotadas por los nombres escuetos, nos permiten obtener una visión más completa de su interpretación en el discurso.

Los SSNN con ausencia de artículo pueden adoptar distintas interpretaciones semánticas, como su carácter anumérico o no delimitado. La interpretación anumérica se debe, según afirma Laca (1996: 243), a que estos grupos escuetos, cuando aparecen en plural con nombres contables, no hacen referencia a más de un objeto o ente, por lo que poseen un significado similar al de las estructuras con el indefinido singular “algún *X*”:

(55) *¿Nos quedan Ø patatas? = ¿Nos queda alguna patata?*

En (55), el hablante pregunta si queda algún objeto de los que se identifican como ‘patata’; no se refiere específicamente a si quedan varias, o al menos ese dato no está claro. Se trata de un valor inespecífico o indeterminado que, junto con el artículo indefinido, adopta el artículo cero.

Asimismo, los grupos nominales escuetos plurales o con un sustantivo discontinuo denotan entidades no delimitadas o amorfas, como comentábamos en torno al valor genérico que estos pueden expresar (Laca, 1999: 904). Este rasgo los hace incompatibles en contextos télicos o perfectivos “que presuponen la existencia de un límite o punto final natural para el proceso en cuestión que separa la realización del proceso de su resultado”, puesto que, por su naturaleza no delimitada, estos SSNN sin determinante no pueden proveer ese límite y resultan

incompatibles con expresiones adverbiales de duración y con el aspecto perfectivo, como reflejan los ejemplos (56) y (57) de la propia autora (*ibid.*):

(56) *Escribió $\emptyset$ cartas en dos horas

(57) *Juan se tomaba $\emptyset$ café sin azúcar

Finalmente, la semántica de los predicados con que se combinan los grupos escuetos es también un factor determinante en su selección. Los predicados estativos generalmente no los admiten, aunque hay algunas excepciones como los de carácter episódico: “Faltan $\emptyset$ libros en la estantería” (Laca, 1999: 906).

En el ámbito de ELE, Matte Bon (1995: 214) apunta que los grupos escuetos tienen un valor conceptual en el sentido de que aluden directamente al concepto o categoría expresados por el verbo. La ausencia del artículo permitiría esta capacidad de abstracción de un referente del discurso a la idea misma expresada por este, su esencia; esto es, se trataría de hacer hincapié en el concepto que representa más que en el objeto concreto existente. Desde nuestro punto de vista, este valor no es uno de los principales del artículo cero, ya que no es muy productivo en español y, de hecho, se manifiesta casi exclusivamente en refranes y dichos populares como los siguientes:

(58) $\emptyset$ Perro ladrador, poco mordedor

$\emptyset$ Bicho malo nunca muere

En estos ejemplos, el grupo escueto aparece en posición de sujeto y mediante la ausencia de artículo se remarca una propiedad, la naturaleza del referente. Se trata de una abstracción de las cualidades del objeto; en definitiva, del concepto que este expresa.

3.1.7. Distribución y restricciones sintácticas del artículo en el SN

Para algunos lingüistas como Alarcos (1967: 172), la función sintáctica del artículo es la sustantivación del elemento al que acompaña. Este procedimiento gramatical, que nosotros hemos clasificado como una de las funciones gramaticales de los artículos (*vid.* § 3.1.5.2), se

vincula a la corriente lingüística funcionalista, que concibe el artículo como una entidad funcional que actúa como especificador del SN¹⁷⁰.

En este estado de la cuestión no consideramos el artículo como un elemento funcional sino como un morfema nominal. En este apartado vamos a hacer mención exclusivamente a la distribución sintáctica de los artículos en el SN en referencia a su presencia o ausencia, a la selección del rasgo de determinación y a las características del predicado del que el SN es argumento. Del mismo modo, nombraremos algunas de las funciones sintácticas y posiciones en la oración que pueden adoptar los SSNN encabezados por artículo o con artículo cero y la importancia del tipo de sustantivo con el que estos se combinan en el SN.

Las características de la distribución sintáctica del artículo son muy diversas y dependen de factores que rodean el ámbito de la enunciación como el registro de la lengua y otras convenciones que pueden hacer que una expresión, con una selección determinada del uso del artículo, se lexicalice con una forma concreta. Teniendo en cuenta esta cuestión, se tratan en este apartado algunas de las construcciones particulares que aparecen en las tareas didácticas diseñadas para nuestra investigación y que resultan relevantes para nuestro estudio.

Este apartado no se articula en torno a cada forma del artículo, sino que se ha secuenciado en función de cada tipo de restricción sintáctica impuesta por cuestiones gramaticales. Algunos de los contextos y características que restringen el alcance de los artículos y que describimos en este apartado son: el tipo de sustantivo o de predicado que rigen la ausencia o presencia de artículo; las construcciones con el verbo *ser* y *tener* relacionadas con características y circunstancias individuales; las construcciones con el verbo *llevar* (*puesto*); los predicados que expresan actividades de ocio y cotidianas; las construcciones con el verbo *gustar*; las construcciones de valor locativo con *haber* y *estar*; y otros sintagmas precedidos de preposición (SPrep.).

3.1.7.1. Restricciones combinatorias por la presencia de modificadores

De manera general, la presencia del artículo es incompatible con la de la mayoría de determinantes.

¹⁷⁰ Bosque y Rexach (2009: 112) consideran el artículo como una categoría funcional, concretamente un proclítico.

La posibilidad combinatoria del artículo con los demostrativos o posesivos está muy limitada sintácticamente y no es posible que concurren ambos precediendo al sustantivo en el español actual (**la mi casa*). En estos casos, el posesivo o demostrativo debe ir en posición posnominal (*la casa mía*), pues de lo contrario son incompatibles con el artículo, como apunta Leonetti (1999a: 810 y ss.):

(59) *El libro ese / El libro suyo*

En cuanto a la presencia de demostrativos, en ejemplos como (59) la NGLE (RAE/ASALE, 2009: 1302) explica que “la concurrencia en un mismo grupo nominal del artículo determinado y el demostrativo representa una opción marcada respecto de la presencia de un solo determinante”, y añade que, en estos casos, “el artículo o el posesivo aportan la identificación del referente asociada a la definitud, mientras que el demostrativo aporta información de carácter localizador” (*ibid.*). Además, esta combinación puede ayudar a identificar referentes que forman parte del conocimiento compartido de los interlocutores, aunque no estén presentes (*ibid.*: 1303). En cambio, la combinación con el demostrativo es agramatical con el artículo indeterminado.

En el caso del artículo determinado, se puede usar con algún indefinido seguido de un modificador restrictivo (e. g. “*El poco tiempo que me queda*”), mientras que el artículo indeterminado solo se combina con algunos cuantificadores indefinidos como (*un poco* o *todo un*). En este sentido, se requiere el uso del artículo definido con *todos* cuando se pretende remitir a un conjunto concebido como tal y no a cada uno de sus miembros (Montero, 2019: 83 y ss.).

Respecto a la combinación del artículo determinado con numerales, también se emplea en la expresión de los porcentajes (e. g. “*el cincuenta por ciento*”) o en plural con valor deíctico:

(60) *Quiero los dos vestidos* (‘*Quiero esos dos vestidos*’)

En cuanto a los determinantes posesivos, se pueden hallar combinaciones con el artículo determinado e indeterminado, indistintamente. Los posesivos, en posición posnominal precedido de artículo, “se comportan como adjetivos restrictivos y, por tanto, son compatibles con los determinantes pronominales, sean definidos o indefinidos” (RAE/ASALE, 2009: 1348). En este sentido, esta combinación sirve para rechazar la denotación de unicidad que, por sí mismo, deja en suspenso el posesivo (*ibid.*):

(61) *Ha venido mi hijo* [*±unicidad*]

(62) *Ha venido un hijo mío [-unicidad]*

Por lo que respecta a los modificadores del sustantivo, generalmente el artículo indefinido no es compatible con los complementos apositivos, salvo en construcciones pseudopartitivas en las que se comporta como un cuantificador: “un kilo de arroz”. En cambio, en SSNN con modificadores enfáticos, solo el indefinido es posible¹⁷¹: “una película aburridísima” / “*la película aburridísima” (*ibid.*). La falta de unicidad de *un*, ya que los interlocutores no comparten la concepción del referente como único en el contexto, es lo que permite que admita adjetivos valorativos de carácter ponderativo en posición posnominal, mientras que solo se permiten en posición prenominal con el artículo determinado (Montero, 2019: 84-85).

Con otros modificadores no enfáticos, tanto adjetivos como SSPrep, tanto el artículo determinado como el indeterminado tienen cabida:

(63) *Hemos comprado un coche nuevo*

(64) *Hemos comprado el coche rojo*

En estos ejemplos, en los que el SN está formado por <artículo + N + adjetivo>, la selección del artículo determinado o indeterminado depende de los factores de conocimiento compartido por los interlocutores (64) o de introducción de un referente nuevo en el discurso, no conocido por el oyente (63).

Podemos encontrar, no obstante, algunos modificadores que seleccionan exclusivamente una de las variantes del artículo, como es el caso de las oraciones de relativo, en las que el grupo nominal está encabezado por el artículo definido:

(65) *La chica que me dijiste trabaja conmigo*

La presencia de modificadores del núcleo del SN impone restricciones sintácticas a todo el sintagma que afectan de igual manera a la presencia o ausencia de determinante debido a sus propiedades semánticas. Del mismo modo, con ciertos verbos como *tener* o *llevar* los objetos directos sin modificador aparecen sin artículo (“llevar Ø gafas”; “tener Ø barba”) pese a ser sustantivos concretos contables en singular, puesto que indican una clase a la que pertenece el objeto y no ese objeto preciso (Laca, 1999: 919). Acerca de expresiones como “tener Ø coche”,

¹⁷¹ Leonetti (1999a) desarrolla todas estas restricciones sintácticas en los epígrafes § 12.1.2 y § 12.2.2 de la *GDLE* (Bosque y Demonte, 1999).

Espinal y McNally (2011: 153) explican que el sustantivo sin determinación, en este caso, “denota una descripción de entidades a las que nos referimos como *coche*”, sin especificar ninguna otra información que, en su caso, se expresaría mediante un modificador, por lo que concluyen que estos sustantivos escuetos denotan propiedades de la clase de objeto referido.

3.1.7.2. Restricciones combinatorias impuestas por el tipo de sustantivo

El tipo de sustantivo con el que se combinan los artículos impone una serie de restricciones de carácter léxico-semántico que afectan directamente a su selección por parte del hablante.

Leonetti (1999a: 810 y ss.) describe de forma muy completa el panorama de la distribución sintáctica del artículo definido e indefinido en relación a las restricciones impuestas por el tipo de sustantivo con el que se combinan, la presencia de otros determinantes y de modificadores o la posición sintáctica. Como ya hemos mencionado con anterioridad, el carácter contable/no contable del sustantivo, así como el tipo de nombre común/propio condiciona la posibilidad de combinarlos con el artículo.

En términos generales, los sustantivos no contables y los comunes son los menos compatibles con el artículo cero. En este sentido, los nombres propios de individuos o realidades únicas, por ejemplo, seleccionan el artículo cero por poseer por sí mismos una referencia específica, a excepción de algunos topónimos con artículo (“La Haya”) o ante la presencia de modificadores (“la España vaciada”), nombres propios con valor identificador o individualizador (“la Pilar a la que me refiero”) u otros usos sociales con sustantivos propios (“la Pantoja”), entre otros¹⁷².

En cuanto a los sustantivos comunes, vamos a mencionar algunas características de la clasificación concretos/abstractos y continuos/discontinuos.

Respecto a la primera clasificación, los nombres abstractos en español tienden a aparecer en SSNN con artículo cero debido a su propia semántica (66, 67). No obstante, debemos apuntar

¹⁷² A estos valores, el *PCIC* (2006) añade en su inventario gramatical de niveles C1-C2, apodos y pseudónimos, nombres de pila con artículo como uso social y dialectal, uso del artículo con nombres de persona con valor despreciativo y antropónimos de dinastías en plural (“los Borbones”).

que, en el caso de funcionar como sujeto de la oración, puede aparecer con artículo determinado (66, 67):

(66) *Tengo Ø hambre*

(67) *Hay Ø belleza en sus palabras*

(68) *Es importante la generosidad*

(69) *El amor debe demostrarse diariamente*

De manera general, la clasificación fundamental que afecta a la selección del artículo es la de contable (discontinuo)/no contable (continuo). Frecuentemente, los nombres discontinuos en plural y los nombres continuos en singular tienden a combinarse con el artículo cero, mientras que los sustantivos contables en singular suelen llevar artículo. Esto se explicaría porque la función principal del artículo cero es remitir a la categoría o al concepto denotado por el sustantivo.

Sobre esta cuestión, Espinal y Dobrovie-Sorin (2006: 2) rescatan la idea de Chierchia (1998: 341) de que “los nombres singulares escuetos son totalmente imposibles (si el nombre no es de masa)” y añaden que los sustantivos escuetos [-animados] pueden aparecer en posición argumental de objeto “de verbos de estadio o episódicos, que además suelen denotar actividades estables, subtipos de eventos” y en expresiones idiomáticas (Espinal y Dobrovie-Sorin, 2006: 6). Además, frecuentemente denotan objetos que pueden poseerse (posesión inalienable), por ejemplo, “tener Ø piso”, y “no puede interpretarse de ninguna manera con alcance superior a la negación” (*ibid.*: 7), como en el ejemplo que las propias lingüistas sugieren (*ibid.*):

(70) *No tiene piso (= /≠ Existe un piso que no tiene)*

Asimismo, según Espinal y Dobrovie-Sorin (*ibid.*: 13), los nombres escuetos singulares contables denotan propiedades intensionales (concebidas como conjuntos de individuos que comparten propiedades clasificantes), mientras que el resto de expresiones nominales escuetas (plurales y nombres de masa) denotan propiedades extensionales (concebidas como entidades primitivas atribuibles a individuos).

De las premisas de Espinal y Dobrovie-Sorin (2006) se desprende que no solo incide la clase de sustantivo en la elección del artículo que lo acompaña, sino que el propio valor semántico de aquel es relevante además del predicado junto al que se enuncia. Por tanto, resulta una simplificación inexacta afirmar que los nombres contables se combinan

generalmente con artículo, pues hay ejemplos, como las construcciones atributivas con el verbo *ser* para mencionar profesiones, que adoptan sustantivos escuetos:

(71) *La profesora imparte la clase*

(72) *Ella es Ø profesora*

Mientras que en (71) se requiere el uso del artículo, en (72) se exige el artículo cero. Además del tipo de verbo, también se ha de tener en cuenta la función que cumple el SN en la oración, puesto que en español los SSNN que actúan como sujeto tienden a exigir el uso de artículo, pero su aparición es más flexible en posiciones como la de objeto.

Del mismo modo, no podemos simplificar esta teoría sin tener en cuenta que la presencia del artículo dependerá, además de los factores citados, de los siguientes:

- Si el SN está precedido por una preposición, se impondrá el uso del artículo en la mayoría de los casos.
- Del valor semántico que tenga en cada caso el grupo nominal, de manera que un mismo sintagma, con unas mismas características y combinado con un mismo predicado, podrá aparecer con artículo (determinado o indeterminado) (73, 74) o sin artículo (75) en función del significado que el hablante pretenda transmitir y de cuestiones, por tanto, pragmático-discursivas que es muy difícil acotar de manera estricta. Sirvan los siguientes ejemplos de ilustración de esta dificultad:

(73) *Tengo Ø sueño*

(74) *¡Tengo un sueño!*

(75) *Tengo el sueño de ser millonario*

Los dos primeros ejemplos (73, 74) se construyen mediante una sintaxis idéntica. La diferencia reside en factores pragmáticos, pues el valor únicamente enunciativo del primero dista mucho del segundo, con un valor abiertamente expresivo y que, a nivel discursivo, se enunciaría con una prosodia claramente diferenciada. En el caso de (75), la construcción de la oración es diferente, puesto que se añade un adyacente del sustantivo y esto exige al SN el artículo determinado, pero comprobamos que ambos artículos pueden combinarse con el mismo sustantivo y el mismo verbo.

Bosque (1980: problema 38) observa anteriormente que los sustantivos en español seleccionan diferente artículo en función de su tipo y su significado. Así, sugiere que el español admite la secuencia *Votó una minoría*, pero no **Votó una mayoría*. En este sentido, López Palma

(2011: 47) plantea una posible solución a este problema que reside en la propia naturaleza semántica de los sustantivos con los que se combina el artículo. En el ejemplo mencionado, López Palma (*ibid.* 52) resuelve que *mayoría* denota un referente único, mientras que *minoría* denota un referente múltiple, y el uso del artículo definido funciona como un filtro de partes, frente al indefinido que denota una función de elección¹⁷³.

En cuanto a la naturaleza del sustantivo común continuo/discontinuo y su relevancia respecto a su combinación con el artículo, Montero (2014: 40) apunta:

El nombre discontinuo singular escueto parece incapaz de funcionar como sujeto, objeto directo y atributo (...) Mientras que, tanto los continuos (siempre singulares) como los plurales escuetos, pueden desempeñar estas funciones sin mayores problemas.

Más adelante, en su tesis doctoral, Montero (2017: 59-60) añade sobre la tipología del sustantivo:

A nuestro parecer, la visión que se ofrece del nombre común en el plano sintáctico se basa en los rasgos que caracterizan al nombre discontinuo singular, y subestima los rasgos que caracterizan a los nombres continuos y plurales; pues, aunque se suelen advertir las diferencias sintácticas entre ambos grupos, apenas se indaga en las razones que las justifican. De hecho, casi nunca se plantea una diferencia sustantiva, de manera que se incluye a todos bajo el mismo fenómeno: los llamados «nombres escuetos» (o «sintagmas nominales sin artículo ni determinante»).

Esta idea la retoma en un trabajo posterior (Montero, 2019: 78) en el que destaca la relevancia de diferenciar el valor semántico de los distintos tipos de sustantivos en cuanto referidores de objetos delimitados (nombres discontinuos plurales) o cantidades no delimitadas (nombres continuos o discontinuos singulares). Montero (*ibid.*: 74) defiende que es necesario conocer el tipo de conceptualización que implica cada forma del artículo para ser capaces de vislumbrar todos los contrastes.

En síntesis, el panorama de usos del artículo en torno al tipo de sustantivo que los seleccionan es muy complejo, por lo que vamos a exponer otras circunstancias que afectan a la aparición de esta unidad para obtener una visión más completa de esta cuestión.

¹⁷³ Asimismo, el operador 'mayor que' (>) liga una variable de grado de estructura aditiva en la que *-ía* es una anáfora ligada por una de las sumas denotadas por el SDet restrictor (López Palma, 2011: 52). Es decir, la construcción con "la mayoría" indica que existe un segundo término comparativo que se omite, pero que opera para la selección del artículo determinado.

3.1.7.3. Restricciones combinatorias impuestas por el tipo de predicado

Algunos verbos rigen construcciones concretas con artículo o sin artículo debido a su semántica. Ya hemos mencionado en alguna ocasión que el significado de un predicado puede seleccionar la sintaxis de los grupos con los que se combina. Este es el caso, en relación con los ejemplos de nuestra investigación que parten de las nociones gramaticales del nivel A1-A2, de predicados como *saber* ('conocer'), que se combina casi siempre con grupos escuetos (76), o el de *costar* ('costar dinero/tiempo'), que suele ir acompañado de un argumento definido encabezado por un numeral (77), por lo que carece de artículo salvo en algunas expresiones vagas o frases hechas (78):

(76) *Ella sabe Ø español / Ella sabe Ø matemáticas / Ella sabe el poema de memoria*

(77) *Cuesta Ø 100 euros / Me costó Ø dos horas llegar*

(78) *Me costó un riñón / Me costó un montón llegar*

En ejemplos como “Ella sabe el poema de memoria” (76), sería correcto el uso del artículo, aunque generalmente en estos casos se suele utilizar la forma pronominal de este verbo: “Ella se sabe el poema de memoria”. El uso del pronombre reflexivo “se” implica la agramaticalidad del grupo nominal escueto que funciona como objeto directo y rige un SN con artículo.

Respecto a los SSNN escuetos, Espinal y Mateu (2011: 4) apuntan sobre la estructura argumental del predicado en el que se inserta que:

Can only be found in unergative-like argument structures, as bare objects of verbs that denote a HAVE-relationship in some possible world relevant to context, a hypothesis that accounts for the distribution of BNs with (...) tener ‘have’, (...) buscar ‘look for’, and the existential (...) haber ‘there be’, among other verbs.

Por ejemplo:

(79) *Hay Ø piscina en el hotel – El hotel tiene Ø piscina*

Espinal y Mateu (*ibid.*: 36) concluyen que los nombres escuetos ocupan la posición de objeto interno de los verbos inacusativos y causativos transitivos, mientras que la posición de sujeto externo no es apropiada para estas construcciones, y afirman que no todos los nombres escuetos pueden aparecer en posición de predicado (*ibid.*):

BNs can only occur as internal arguments of relational categories (V, P) to which BNs can incorporate at some point during the syntactic derivation. BNs can never occur as internal arguments of unaccusative or complex (i.e., causative) transitive verbs due to a structural constraint on subjects / specifiers: they must be properly licensed by appropriate functional categories.

Para Garachana (2011: 11), los sujetos de verbos intransitivos de movimiento o que expresan un cambio de estado o ubicación no suelen llevar artículo, aunque, como vemos en (81), existen excepciones a esta propuesta, incluso resulta discutible el ejemplo que ella misma proporciona para justificarla (*ibid.*):

(80) *A las nueve de la mañana todavía entran Ø alumnos; las clases empiezan a las nueve y cuarto.*

En esta oración sería perfectamente gramatical un sujeto con artículo determinado (“entran los alumnos”), lo que tendría un matiz semántico diferente al del artículo cero, más genérico, y especificaría que se trata del grupo de los alumnos frente, por ejemplo, al de los profesores:

(81) *A las nueve de la mañana todavía entran los alumnos [y los profesores ya están todos a las ocho y media]; las clases empiezan a las nueve y cuarto.*

Por su parte, Montero (2019: 91) postula que los nombres escuetos están dotados de carácter predicativo y señala la importancia de tener en cuenta aquellos casos de construcciones verbales más o menos lexicalizadas donde el nombre está integrado en el verbo, como “tener perro”, por ejemplo.

A continuación, se presentan algunos predicados y sus características combinatorias con el artículo que se han empleado para la recogida de datos en las tareas didácticas de nuestro experimento.

3.1.7.3.1. Construcciones de carácter descriptivo con los verbos *ser*, *tener* y *llevar* (*puesto*)

Las construcciones sobre características personales, tanto físicas como relacionadas con cuestiones de carácter sociocultural, que se enuncian con los verbos *ser* y *tener* se forman generalmente con grupos nominales escuetos, salvo en el caso de que estos grupos contengan algún modificador, en cuyo caso pueden llevar un artículo determinado o indeterminado:

(82) *Mi hermano tiene/lleva Ø barba / Mi hermano lleva la barba sin arreglar*

Esa chica tiene/lleva Ø flequillo / Esa chica lleva el flequillo muy largo
Mis primos son Ø estudiantes / Mis primos son unos estudiantes ejemplares
La profesora es Ø española / La profesora es una española de pro
Sus amigos son Ø vegetarianos / Sus amigos son los vegetarianos del grupo
Mi abuela es Ø católica / Mi abuela es una católica practicante

Todas estas referencias a nacionalidades, ocupaciones, creencias y otras referencias culturales se manifiestan generalmente con artículo cero, pues presentan conceptos. En cuanto a las características físicas, aunque no se aluda a algo tan esencial, también utilizan grupos escuetos puesto que se consideran expresiones fijadas en la lengua. Se trata de un repertorio bastante limitado de cualidades físicas generalizadas en la sociedad que se ha gramaticalizado.

Respecto a la mención de la edad de una persona, la ausencia del artículo se debe a que se introduce siempre en estos casos un numeral que sirve para determinar dicha edad, además de que en español no pueden combinarse el artículo y el numeral salvo que se trate de una sustantivación (84):

- (83) *Tengo Ø 32 años*
 (84) *-¿Qué tal tus hermanos?*
-Los dos [hermanos] tienen trabajo

Por otro lado, el verbo *llevar* (puesto) se combina con artículo cuando el SN contiene un modificador (85b) y, menos frecuentemente, con grupos escuetos, en el caso de que estos no contengan ningún modificador (85a). Cuando se emplea el artículo, este puede variar entre definido, si se trata de una segunda mención en el discurso, o indefinido, si se está describiendo por primera vez o no es un referente conocido:

- (85) a. *Hoy lleva Ø pantalones y Ø camisa*
 b. *Hoy lleva los pantalones rojos y la camisa blanca / Hoy lleva unos pantalones rojos y una camisa blanca*

3.1.7.3.2. Construcciones posesivo-existenciales con el verbo *tener*

El significado léxico del verbo *tener* es existencial, lo que exige que se combine con SSNN indefinidos. No obstante, este verbo aparece en algunas construcciones de carácter existencial lexicalizadas en la lengua que están asociadas a distintos fenómenos sociales y culturales que se construyen con el artículo cero. Los conjuntos sintagmáticos formados por este verbo y un

sustantivo escueto expresan un significado particular relacionado con propiedades socialmente estereotipadas que se atribuyen al interlocutor como una cualidad o característica no específica de un individuo en particular: estado civil, nivel social, etc. (Garachana, 2008: 12). Este sería el caso de “tener hambre”, “tener tiempo”, “tener dinero”, “tener coche”, “tener casa”, “tener hijos”, “tener pareja” o “tener perro”, entre otros. Todos ellos se construyen con artículo cero, salvo en el caso de que se añada algún adyacente al sustantivo que funciona como núcleo del SN o que se quiera facilitar una interpretación específica, concreta, de un objeto. Además, algunos de ellos son sustantivos no contables, como es el caso de *dinero*, *tiempo* o *hambre*, casos en los que únicamente se podría emplear con el artículo indefinido si se expresara valor enfático¹⁷⁴:

(86) *¿Cuándo comemos? ¡Tengo un hambre...!*

Realmente, en esta expresión estaría omitido el modificador, que podría ser “tremenda”, “canina”, etc.; de hecho, la prosodia de este tipo de enunciados, que suelen quedar en suspensión, así lo deja notar al hablante.

No obstante, hay que tener en cuenta que se trata de expresiones que están lexicalizadas en nuestra lengua y que tienen como base las nociones culturales asociadas a nuestra civilización. Esta cuestión está vinculada, no solo a la selección del predicado, sino también a factores extralingüísticos como el conocimiento del mundo de los interlocutores.

3.1.7.3.3. Predicados de actividades cotidianas y de tiempo libre y construcciones con el verbo *gustar*

Las expresiones relacionadas con las actividades de ocio y tiempo libre u otras actividades cotidianas, suelen estar fijadas en la lengua a través de construcciones que no son susceptibles de ser modificadas debido a su carácter socioculturalmente estereotipado. Este es el caso de algunas como las siguientes: “tocar el piano”, “dar un paseo”, “leer el periódico”, “jugar al tenis”, “bailar Ø flamenco”, “escuchar Ø música”, etc. Todos estos predicados suelen

¹⁷⁴ Este valor, que aparece con frecuencia en el español coloquial, no se trabaja en el nivel de lengua que aquí nos ocupa. En el ítem 18 de la subtarea 3b de la secuencia didáctica diseñada para la recogida de datos, se presenta la construcción de (86), pero lo adecuado es la respuesta “Ø”, no solo por la transcripción sin puntos suspensivos, lo que cambia la prosodia de la oración, sino también en base a los conocimientos previos de los informantes, que desconocen este uso.

llevar asociado un objeto directo que se expresa siempre con presencia o ausencia de artículo y que no suele modificarse salvo que se introduzcan modificadores o se utilice la forma plural en algunos casos:

- (87) *Escucho Ø música todos los días / Escucho Ø/una música diferente todos los días*
Leo el periódico a diario / Leo Ø periódicos a diario

A pesar de la posibilidad de introducir modificadores, las construcciones prototípicas son las que hemos citado previamente y que, como actividades comunes a toda la sociedad, se han fijado de este modo en la lengua.

Del mismo modo, las construcciones con predicados de afección como el verbo *gustar*, relacionadas con gustos y aficiones, se construyen siempre con un SN encabezado por un artículo que funciona de sujeto:

- (88) *Me gusta el jazz / Me gustan los conciertos de jazz*
Me gusta un vestido de esa tienda / Me gusta el vestido de esa tienda

Como vemos en (88), el artículo puede ser tanto definido como indefinido en función de si se trata de un objeto conocido, ya mencionado en el discurso, o no. Únicamente, cuando el sujeto de *gustar* es un infinitivo, no lleva artículo (e. g. “Me gusta Ø caminar”, “*Me gusta el caminar”).

En cuanto al verbo *gustar*, Blanco Pena (2014: 100) explica que es una de las cuestiones gramaticales problemáticas para los alumnos chinos debido a la dificultad que supone a los sinohablantes la concordancia del sujeto. Según el autor, se produce en esas construcciones una transferencia negativa de la L1 del aprendiz. Será conveniente, pues, reforzar en la enseñanza de ELE las explicaciones semánticas de este predicado para facilitar la comprensión de su sintaxis.

3.1.7.3.4. Construcciones de carácter locativo con *haber* y *estar*

Aunque hablaremos más adelante de las construcciones con valor deíctico, vamos a presentar las que se forman con el verbo impersonal *haber*, tanto con significado locativo como con valor presentativo (RAE/ASALE, 2009: 1115). Este verbo rige de manera habitual grupos escuetos, generalmente en plural, o SSNN con artículo indefinido. Como se menciona en la gramática académica, “el carácter indefinido que impone el predicado *haber* impersonal a su

argumento se conoce en la bibliografía especializada como una manifestación del llamado Efecto de Definitud¹⁷⁵ (*ibid.*). En otras palabras, las construcciones existenciales con *haber* se combinan grupos nominales que expresan indefinitud, puesto que el propio verbo ya posee el valor de definitud o determinación de la entidad a la que se hace referencia y no acepta referencias específicas. La indefinitud se puede manifestar a través de cualquiera de las combinaciones que hemos mencionado:

(89) *Hay ∅ cartas en el buzón*

Hay ∅ comida en la nevera

Hay una/unas alumna/s en clase

La explicación de este fenómeno es el efecto de definitud (*definiteness effect*¹⁷⁶) que se produce en las oraciones existenciales con *cuantificadores existenciales* o indefinidos, como apuntan en español autores como Leonetti (1999) o Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 520). Los determinantes fuertes (artículo determinado, demostrativos, posesivos, etc.) no pueden combinarse con *haber* en sentido existencial, mientras que los determinantes débiles (artículo indeterminado, artículo cero con plurales escuetos o nombres no contables, numerales cardinales, etc.) sí pueden hacerlo. Es decir, se puede combinar con SSNN escuetos en plural, SSNN escuetos en singular con sustantivos no contables o con el artículo indeterminado tanto en singular como en plural, y expresa mediante todas estas construcciones el valor semántico de indefinitud.

También a través del verbo *estar* podemos ubicar elementos en el discurso. Este predicado se combina, a diferencia del anterior, con argumentos definidos (90), aunque en construcciones partitivas o con modificadores puede emplearse el artículo indefinido (91) (RAE/ASALE, 2009: 1116):

(90) *Las cartas están en el buzón / La carta está en el buzón*

(91) *Una antigua farmacia está en mi calle / Una de las farmacias está en mi calle*

Habitualmente se generaliza en la mayoría de los manuales de ELE que el verbo *haber* se construye con grupos nominales indefinidos y el verbo *estar* con grupos definidos, pero

¹⁷⁵ Gutiérrez Rodríguez (2008: 302) sostiene que en estos contextos sintácticos con efecto de definitud, que se denominan así porque no permiten la presencia de SSNN definidos, aparecen cuantificadores fuertes. Este sería el caso del predicado existencial *haber* y de las construcciones posesivo-existenciales con el verbo *tener*.

¹⁷⁶ Milsark (1977) propuso este concepto, que se basa en las restricciones impuestas en las construcciones de carácter existencial con *haber* respecto a los SSNN definidos.

vemos que esto supone una simplificación de esta cuestión, especialmente en el caso de construcciones partitivas¹⁷⁷, en SSNN coordinados, en construcciones con combinación con pronombres, construcciones de valor cuantitativo, superlativos cuantificativos, etc. En consecuencia, es necesario reflexionar acerca de cómo presentar adecuadamente y de forma más completa esta cuestión a los alumnos de nivel A1-A2 que aquí nos ocupan, como ya presentan algunos recursos como *papELEs* (Díaz y Yagüe, 2015)¹⁷⁸.

3.1.7.4. Restricciones combinatorias por la función sintáctica en la oración

En lo relativo a la posición sintáctica que ocupa el SN definido e indefinido, vamos a citar algunas de las cuestiones que resultan más significativas para los usos lingüísticos analizados en nuestra investigación.

Los grupos nominales en posición de sujeto léxico aparecen habitualmente precedidos de artículo u otro determinante (92), salvo en el caso de SSNN cuyo núcleo es un nombre propio (94). Los grupos escuetos con un sustantivo común, no suelen funcionar como sujeto (93), salvo excepciones como los refranes:

(92) *Un/El niño corría en el parque*

(93) **Ø Niño corría en el parque*

(94) *Ø Rodrigo corría en el parque*

Más productivas resultan las oraciones pasivas reflejas, cuyo sujeto es comúnmente un SN con artículo cero, independientemente del morfema de número (e. g. “Se vende Ø lavadora”; “Se venden Ø lavadoras”)¹⁷⁹.

No obstante, con un marcado valor enfático podría funcionar como sujeto un grupo escueto en plural (95) o con sustantivos singulares coordinados (96), pues estos también manifiestan un valor plural¹⁸⁰:

¹⁷⁷ Sobre la partitividad en español, véase Sánchez López (1999).

¹⁷⁸ Véase el Anexo I sobre manuales y materiales generales de ELE.

¹⁷⁹ Para Lapesa (1996: 131), el sujeto con artículo cero se puede dar en otras circunstancias como con verbos intransitivos y reflexivos de existencia (“sobrevinieron desgracias”), con verbos transitivos (“lo detuvieron agentes de la autoridad”), en oraciones negativas (“no queda resquicio de duda”) o junto con adjetivos calificativos antepuestos (“mal verano se nos echa encima”), entre otros contextos lingüísticos.

¹⁸⁰ Cabe recordar aquí la puntualización de Lapesa (1996: 132) sobre el plural: el morfema plural constituye por sí mismo una actualización *sui generis* del sustantivo, por lo que podría funcionar perfectamente como sujeto.

(95) *Y Ø doncellas sin nombre / me esposan las manos*

(96) *Ø Mujeres y Ø hombres tienen los mismos derechos*

El valor que observamos en (82), de carácter claramente estético y poético, podría darse incluso en grupos escuetos en singular (e. g. “Ø *Hombre es Amor*”, poema de Dámaso Alonso), como sucede, por ejemplo, en el lenguaje de los anuncios (e. g. “Ø *Camarera busca trabajo*”). En estos casos se alude al concepto que expresan estos sustantivos.

Por su parte, la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1150) afirma que “la posición preverbal de un grupo nominal sin determinante puede verse favorecida cuando toda la información que transmite la oración es remática”, lo cual suele darse en el lenguaje periodístico frecuentemente (97), y también observa esta posición preverbal de los grupos escuetos como sujeto en el caso de enumeraciones de conjuntos inespecíficos (98):

(97) *Ø Incidentes graves destapan el deterioro de las áreas psiquiátricas en Andalucía*
(*El País*, 30/07/2019)

(98) *Ø Ingenieros, Ø médicos y Ø profesores abandonan España en busca de trabajo*

Sobre la función de sujeto, Montero (2019: 90) apunta que los sujetos preverbiales con artículo cero tienen más restricciones sintácticas que el artículo indeterminado porque “no delimitan por sí mismos la cantidad aludida, sino que lo hacen a través del verbo” y añade que su carácter remático hace que solo se admitan en posición posverbal, salvo en condiciones especiales de entonación (*ibid.*)¹⁸¹.

Por otro lado, la posición de objeto directo suele permitir tanto la presencia como la ausencia del artículo, aunque la selección de una u otra construcción depende en buena parte del tipo de predicado con el que aparezca y el sustantivo con el que se combine¹⁸²:

(99) *Juan bebe Ø agua / *Juan se bebe Ø agua / Juan se bebe el agua*

(100) *Hay Ø tienda y Ø panadería en el pueblo / Hay una tienda y una panadería en el pueblo / *Hay la tienda y la panadería en el pueblo*

¹⁸¹ Dicho carácter remático se puede comparar con el chino mandarín y el vietnamita (§ 3.2 y § 3.3), lenguas de carácter discursivo.

¹⁸² Lapesa (1996: 129) apunta las diversas circunstancias en las que un grupo escueto puede funcionar como objeto directo: cuando no designa individuos, sino su categoría o clase; cuando representa entidades no numerables, como entidades de materia o abstractas; cuando se trata de unidades lexicalizadas junto con el verbo (“tener miedo” = ‘temer’); cuando designa categoría social o hábito (“tener coche”, “beber vino”); y en plural.

En estos ejemplos de construcciones existenciales no se admite el artículo definido en posición posverbal: observamos que en (99) resulta agramatical el uso del artículo cero con verbos con pronombre reflexivo; en (100), vemos que verbos impersonales como *haber* condicionan el uso del artículo seleccionando, bien el artículo cero, bien el indefinido, pero resultan agramaticales con el artículo determinado (Álvarez Martínez, 1986: 215).

En cuanto a la función de atributo, los SSNN se presentan de manera bastante restringida en esta posición si no llevan modificadores (101), pero admiten la presencia del artículo salvo por cuestiones discursivas (102), ni suelen permitir la presencia de adyacentes (103):

(101) *Ella es Ø profesora*

(102) *(Unos padres preguntan por la profesora de su hija. El conserje la llama y se la presenta a los padres) Ella es la profesora*

(103) *Mi madre es una mujer fotogénica*

En (102), la diferencia es que se trata de un referente que ha sido introducido previamente en el discurso y, en este caso, de referencia única, pues se trata de la profesora concreta con la que querían contactar o la única profesora que tiene su hija.

Nótese que también sería posible un SN con modificador y con artículo cero. Este caso (104) se da únicamente con adjetivos de apreciación subjetiva (*bueno, malo*), que generalmente se anteponen al sustantivo:

(104) *Ella es Ø buena profesora*

Finalmente, la función de aposición admite tanto el artículo cero como el determinado, e incluso no solo la aposición identificadora, sino la que sirve como comentario, admitiría igualmente el artículo indefinido (Lapesa, 1996: 127), como se observa en el siguiente ejemplo:

(105) *Felipe VI, Ø rey de España, fue coronado en 2014*

Felipe VI, el rey de España, fue coronado en 2014

Felipe VI, un rey joven, fue coronado en 2014

Lim (1999: 104) insiste en que la posición del SN y su función en la oración son fundamentales para la presencia o ausencia del artículo en español: el SN con función de sujeto

no suele permitir el artículo cero¹⁸³, mientras que en función de objeto sí es más habitual (“compra Ø manzanas”). Respecto al tipo de sustantivo, los nombres comunes exigen artículo determinado tanto en posición preverbal como posverbal, mientras que los nombres propios no:

(106) Ø Pedro come mucho – El niño come mucho

En la misma línea de Lim, el trabajo de M.-K. Lee (2008: 2)¹⁸⁴ expone algunas características de la distribución sintáctica de los sustantivos escuetos en español e indica que los SSNN escuetos en plural tienen una presencia restringida en la posición de sujeto posverbal, salvo en combinación con los verbos inacusativos:

(107) Aparecen Ø setas en otoño

En cambio, en la posición de objeto directo, se permiten los nombres escuetos en plural o no contables (*ibid.*):

(108) Bebe Ø café

A esto habría que añadir las restricciones sintácticas de algunas construcciones como las pasivas reflejas o los predicados episódicos, que exigen SSNN escuetos, entre otras.

En definitiva, las restricciones sintácticas están estrechamente relacionadas con las impuestas por la propia semántica del sustantivo, por la existencia de otros elementos en el grupo nominal o por el tipo de predicado con el que se combina, por lo que, en muchas ocasiones, la explicación de la presencia del artículo determinado, indeterminado o cero podrá deberse a más de una de estas circunstancias.

¹⁸³ A este respecto, este trabajo de Lim sobre aprendientes coreanos de ELE advierte de la presencia errónea del artículo cero en los nombres plurales en función de sujeto, lo cual explica por interferencia negativa del inglés L2 (1999: 104). Esta observación resultará muy interesante para el análisis de los resultados de las tareas didácticas analizadas en nuestra investigación.

¹⁸⁴ El artículo de M.-K. Lee (2008: 13), basado en el Programa Minimalista de Chomsky, concluye que el rasgo morfológico D (determinante) no tiene nada que ver con el rasgo de Principio de Proyección Ampliado, sino que está intrínsecamente relacionado con el cotejo del Caso estructural de los sintagmas nominales.

3.1.7.4.1. Otras construcciones precedidas por preposición

Los SSNN que incluyen los SSPrep imponen algunas restricciones particulares sobre el uso de los artículos. Las construcciones encabezadas por la preposición *a* requieren habitualmente un actualizador, por lo que la función de objeto directo exige en todos los casos el artículo (excepto con grupos nominales con modificador, ya que este cumple la función de determinar el referente señalado) y el complemento indirecto suele exigir artículo salvo con sustantivos plurales no contables acompañados de adjetivo (Prado Ibán, 1999: 678). Lo mismo ocurre con otras preposiciones como *con* (109), que con SSNN en singular requiere la presencia del artículo indefinido cuando no hay ningún modificador y resulta agramatical, en todo caso, sin artículo:

(109) *He salido con una amiga / *He salido con Ø amiga*

*He salido con una/la amiga de Jorge / *He salido con Ø amiga de Jorge*

En el caso de los SSPrep introducidos por *de*, el sustantivo seleccionará el artículo según su referencia: cuando la referencia sea única, seleccionará ausencia de artículo (“la compañera de Ø Ana”); cuando sea específica, exigirá artículo definido (“la compañera de la niña”); y cuando tenga referencia inespecífica o general, se empleará el artículo indefinido (“la compañera de una niña”) (Caso, 2017: 26).

M.-K. Lee (2008) observa, a este respecto, que en algunas construcciones preposicionales no puede aparecer un sustantivo escueto, como en el ejemplo que proporciona:

(110) *Murieron con Ø botas puestas*

A partir de este ejemplo, M.-K. Lee (*ibid.*: 8) explica lo siguiente:

Como se observa en [110], existen preposiciones en español que pueden seleccionar una cláusula reducida [CR] y asignar Caso oblicuo al sujeto de dicha CR. (...) los sujetos de las oraciones reducidas de [110] reciben Caso oblicuo por parte de la preposición, mientras que les asigna papel temático bien un participio, bien un gerundio, bien un SSPrep (...).

Este hecho diferenciaría el SN escueto de (110) respecto a otros como “para niños” o “de agua”, cuyo SN escueto es objeto semántico de la preposición (*ibid.*).

Para concluir este repaso por las construcciones preposicionales, queremos anotar que existen circunstancias que exigen la presencia del artículo o su ausencia por cuestiones de carácter fraseológico: en estos casos, la distribución del artículo depende del grado de

lexicalización de algunos predicados e incluso algunos grupos nominales escuetos introducidos por la preposición *de* han adquirido un carácter idiomático o semiidiomático y funcionan como expresiones lexicalizadas en la lengua (e. g. “profesor de $\emptyset$ universidad”, “libro de $\emptyset$ reclamaciones”, “manual de $\emptyset$ instrucciones”, etc.). En la misma línea también encontramos otras locuciones y modismos con sustantivo tácito como “a la primera”, “a la mínima” o “por las buenas” (RAE/ASALE, 2009: 1127, 1155).

Por tanto, como desarrollamos en el siguiente apartado, no solo hay que tener en cuenta factores semánticos o sintácticos, que a veces se ligan a fenómenos como la lexicalización o a cuestiones culturales, sino que también otros factores como el discursivo afectan a la interpretación de los grupos nominales en español.

3.1.8. Funciones pragmático-discursivas del artículo

El uso del artículo, más allá de su valor semántico, depende también de otros factores relacionados con el universo del discurso y con cuestiones de carácter pragmático¹⁸⁵. En este trabajo nos parece necesario resaltar estas últimas, a las que no se ha prestado tanta atención en la bibliografía. Garachana (2008) ha estudiado este valor pragmático-discursivo del artículo en tanto en cuanto considera que la alternancia entre la ausencia y presencia del mismo indica un significado metafórico y pragmático en última instancia que permite, por ejemplo, atribuir las características socialmente consideradas propias de un referente, lo que permite diferenciar entre¹⁸⁶:

(111) *Juan es $\emptyset$ portero*

(112) *Juan es una portera*

La diferencia entre (111) y (112) es la adscripción de ciertas cualidades relacionadas con el comportamiento a un trabajo que en principio no las tiene, lo cual tiene su origen en el significado que ha adquirido “ser una portera” en español como una expresión que indica hablar

¹⁸⁵ López García (2005: 85) diferencia los conceptos de *fondo* y *figura*, propios de la Lingüística Cognitiva y explica que “una misma situación del mundo puede ser percibida mediante varias escenas (...), las cuales son el resultado de una selección diferente de figuras y de fondos”. En este sentido, “los determinantes son señales-frontera que ayudan a dar a conocer la figura sustantiva entre el conjunto de complementos de la frase nominal”, aunque no es necesario que aparezcan y, de hecho, no lo hacen en todas las lenguas (*ibid.*: 87).

¹⁸⁶ Ejemplos extraídos de Garachana (2008: 3).

mucho, inmiscuirse en los asuntos de los demás, etc., cuestiones que traspasan lo meramente léxico y tienen un carácter pragmático asociado a estereotipos culturales. Garachana (*ibid.*) añade que “es la alternancia presencia-ausencia de estas partículas la que permite tales juegos pragmático-discursivos”, es decir, que la presencia o ausencia del artículo no regida por el predicado se utiliza como mecanismo discursivo para indicar un significado diferente del que tendría en origen un enunciado. Sobre este ejemplo, Fernández Jódar (2011: 113) apunta que *portera* “no constituye un elemento de la realidad entendido como profesión, sino como una metáfora que agrupa ciertos comportamientos relacionados con esta profesión”.

La presencia o ausencia de artículo supone a menudo una intención comunicativa concreta, que varía en función de la selección de esta opción. Los diferentes contextos sintácticos, que descritos en el epígrafe anterior (§ 3.1.7), son uno de los factores que afectan a la alternancia del uso del artículo, especialmente en sintagmas preposicionales como los siguientes:

(113) *Ir a ∅ fútbol / Ir al fútbol*

En estos dos enunciados que proporciona Garachana (*ibid.*: 8), la diferencia es que el primero se refiere a una actividad lúdica que se realiza probablemente con regularidad y el segundo hace referencia al lugar concreto: el campo de fútbol. Se trata de un fenómeno de metonimia: se menciona la actividad por el lugar donde se realiza.

Otros factores que afectan a la presencia/ausencia del artículo son el conocimiento del mundo que tienen los hablantes, que se vincula a cuestiones culturales que varían en cada comunidad de habla, y otras cuestiones vinculadas a los actos de habla y la intención comunicativa¹⁸⁷. De hecho, la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: § 15.11) considera que algunos predicados caracterizan un estado de cosas prototípico y se combinan, por tanto, con grupos escuetos, ya que describen situaciones estereotipadas y forman un paradigma con el verbo que se determina en términos discursivos más que estrictamente semánticos, aunque estos son difícilmente especificables porque se ajustan a estereotipos culturales o sociales que

¹⁸⁷ Sobre pragmática intercultural, véanse Lim (1999), Garachana (2008), Fernández Jódar (2011) o Montero (2018), entre otros, para ampliar esta cuestión. En el ámbito de ELE, gramáticas como la de Alonso *et al.* (2011) o las de Díaz y Yagüe (2015) abordan estos temas.

Aunque consideramos que el estudio de los factores socioculturales y pragmáticos resulta muy interesante en el aula de ELE y deben ser tratados, en niveles iniciales estas cuestiones se centran más en cuestiones de cortesía verbal en actos comunicativos cotidianos, por lo que no trataremos más por extenso la pragmática del artículo en nivel A.

corresponden a nociones pragmáticas (“tener $\emptyset$ perro” pero no “tener $\emptyset$ conejo” sino “tener un conejo”, etc.).

A continuación, vamos a describir brevemente algunos usos del artículo en español relacionados con los procesos de señalamiento de referentes en el discurso.

3.1.8.1. Usos anafóricos en el discurso

Los artículos determinados e indeterminados pueden presentar usos anafóricos en el discurso¹⁸⁸. De hecho, este es uno de los usos más frecuentes del artículo definido, puesto que identifica elementos que se han mencionado previamente en el discurso. El artículo determinado puede presentar una anáfora directa o una anáfora asociativa o indirecta¹⁸⁹, pues puede hacer referencia al mismo elemento ya citado o puede establecerse una relación asociativa de carácter léxico o pragmático con ese objeto sin repetir necesariamente la misma palabra (RAE/ASALE, 2009: 1046):

(114) *Ayer me encontré con un compañero. El compañero de la universidad me contó qué era de su vida.*

Como vemos en (114), al emplear el artículo definido lo que hacemos es determinar, especificar ese ente designado previamente al que se hace mención a través de una anáfora directa. De esta manera, el hablante remite al mismo sustantivo (y referente) del primer enunciado, que se actualiza estableciendo una relación de correferencia y asegurando su identificabilidad y unicidad para el interlocutor. Como apunta Leonetti (1999a: 797), en estos casos, el artículo:

Funciona como una instrucción para determinar la referencia del sintagma anafórico: el referente queda identificado a partir de la información proporcionada por el contexto lingüístico (es decir, el antecedente), y es esta información la que permite cumplir el requisito de unicidad.

¹⁸⁸ Sobre los mecanismos de referencia fórica, véase Cuenca (2010, capítulo 3).

¹⁸⁹ Cuando la anáfora es asociativa, se establece una relación partitiva o meronímica (la parte por el todo) a través de un anclaje entre el referente mencionado en primer lugar y una parte o componente de este: *Me he comprado un ordenador nuevo. El disco duro es de 500GB y la memoria RAM de 4GB.* Muñoz-Liceras y Dei Tos (2020: 69) apuntan que esta característica no se adquiere más fácilmente entre lenguas cercantas tipológicamente, como las lenguas romances. Este valor corresponde a niveles superiores al que tratamos en esta investigación y, por tanto, no se analiza en la misma.

Los usos anafóricos del artículo están relacionados con la información presentada o información comentada o consabida. Esto es lo que lleva en el campo de ELE a autores como Matte Bon (1995) a diferenciar entre artículo de primera mención (*un/cero*), que es el que introduce o presenta una información, y el artículo de segunda mención (*el*), que comenta una información sobre un referente ya mencionado previamente en el discurso¹⁹⁰. En su reciente obra con Solís (Solís y Matte Bon, 2020), mantiene esta clasificación, pero añade que los de primera mención serían de *Fase I* y, los de segunda mención, de *Fase II* (*vid.* § 12.1.2).

Por otro lado, el artículo indeterminado, pese a presentar objetos en primera mención, no es incapaz de expresar relaciones anafóricas directas con un antecedente. Estos casos suceden especialmente cuando se añade una información adicional que permite al hablante establecer la correferencia. Estos ejemplos, según la *NGLE*, pueden darse en ciertos contextos, puesto que “no se usa el artículo indeterminado en los grupos nominales que denotan entidades únicas en su clase, ya que estas son siempre identificables por el oyente, tanto si han sido previamente nombradas en el discurso como en caso contrario” (RAE/ASALE, 2009: 1105). Del mismo modo, puede mostrar este valor anafórico el artículo indeterminado con carácter enfático y con una finalidad estética:

(115) *Entre todos debemos construir un nuevo mundo. Un mundo solidario con los demás y con el medio ambiente.*

Hay que anotar que Fernández Ramírez (1987: 144) señala que existe una diferencia entre la deixis anafórica parcial que indican los artículos y los indefinidos frente a la de tipo total que expresan los demostrativos, relativos y pronombres.

En el ámbito de ELE, este mecanismo de anáfora directa se debe tratar desde niveles iniciales en el aprendizaje del español, puesto que es una de sus funciones centrales y ayuda a comprender mejor el significado que aportan los artículos. Algunos autores como Torner, López y Martín (2011) han apuntado que los usos anafóricos son problemáticos entre los estudiantes de español y destacan la necesidad de enseñar la estructura argumental del predicado y la estructura informativa del discurso para facilitar su adquisición.

¹⁹⁰ Esta clasificación ya la apuntan anteriormente autores como Amado Alonso (1933) o Coseriu (1955-56) y aparece también en los enfoques discursivos (Cuenca, 2010).

3.1.8.2. Usos endofóricos en el discurso

A diferencia de los usos anafóricos, los usos endofóricos son propios exclusivamente del artículo determinado¹⁹¹. La *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1054) denomina usos endofóricos a “aquellos en los que es algún modificador o complemento interno al grupo nominal definido el que aporta la información necesaria para que este pueda usarse en su primera mención”. Frente al uso anafórico que requería la introducción del referente en primera mención a través de un grupo nominal indefinido, en el caso de los endofóricos se proporciona en el discurso una información pospuesta al grupo nominal (valor catafórico) que contiene la información necesaria para identificar adecuadamente este referente. Esto sucede, por ejemplo, en el caso de las oraciones de relativo:

(116) *El libro que me leí durante el verano me resultó muy entretenido*

Pese a que el *libro* al que se hace referencia en el enunciado (116) no se haya mencionado con anterioridad, no aparece con el artículo indeterminado, que sería el propio de primera mención, sino que se expresa a través de un SN definido, puesto que su referencia queda especificada a través de la oración de relativo que funciona como adyacente del núcleo del sintagma. Estos casos de primera mención sin anclaje previo permiten, a través de la oración de relativo otorgar al emisor “la capacidad discursiva de presentar todo el grupo nominal definido como si fuera información conocida por el interlocutor” (RAE/ASALE, 2009: 1054).

Leonetti (1999a: 799) denomina estos usos no anafóricos y no deícticos debido a que presentan referentes identificables unívocamente en primera mención mediante modificadores que aportan información restrictiva para la correcta identificación en el discurso.

Para terminar, aunque estos usos endofóricos permiten utilizar en primera mención un SN definido, también hay otros usos no anafóricos que lo permiten: los vinculados al conocimiento enciclopédico de los hablantes. Esto es lo que posibilita que podamos hacer

¹⁹¹ Conviene aclarar que las relaciones endofóricas se consideran las relaciones de cohesión que ayudan a definir la estructura textual. Estas se dividen en dos tipos: relaciones anafóricas y catafóricas (Crystal, 2008 [1980]: s. v. *endophoric*). Aquí describimos los usos endofóricos del artículo determinado siguiendo la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1054), en cuanto mecanismo para nombrar un referente en primera mención con el artículo definido, puesto que se proporciona en el discurso la información necesaria para identificar dicho referente.

referencia a “la Luna” o “la Aljafería”, por ejemplo, en primera mención, empleando el artículo determinado.

3.1.8.3. *Deixis temporal y espacial en el discurso*

El concepto de deixis ha despertado el interés de numerosos lingüistas. Entre ellos, Lyons (1977: 646) apunta que la deixis “establece límites a las posibilidades de la descontextualización” en el intercambio comunicativo. En este sentido, la deixis temporal sitúa lo descrito en el discurso en relación con el momento en que tiene lugar el evento comunicativo y la deixis espacial localiza los elementos del contexto de la enunciación (Eguren, 1999: 934).

El concepto de *deixis* se emplea en lingüística para (Crystal, 2008 [1980]: s. v. *deixis*):

Subsume those features of LANGUAGE which refer directly to the personal, temporal or locational characteristics of the SITUATION within which an UTTERANCE takes place, whose MEANING is thus relative to that situation. (...) The term is also used for words which refer backwards or forwards in DISCOURSE (ANAPHORA and CATAPHORA respectively).

Coseriu (2020 [1955-1956]: 42) apunta acerca de la actualización de los referentes mediante los procedimientos deícticos que:

No hay duda de que ella [la actualización] suele surgir de la deixis (que la implica), mediante un progresivo proceso analítico de “autonomización”: los artículos surgen por una ruina funcional de los deícticos. Ello explica la evolución, aparentemente divergente, de lat. *ille*, por un lado hasta *el* (artículo), y por el otro hasta *él* (“pronombre de 3.^a persona”): en realidad, *ille* no ha adquirido valores “nuevos”, no ha pasado a desempeñar “otras funciones”, diversas de las que ya desempeñaba en latín, sino que solo ha sufrido una mayor o menor reducción funcional, aunque, en ambos casos, en el mismo sentido.

En palabras de Leonetti (1999a: 797), los usos deícticos son aquellos en los que el hablante “pretende aludir al referente perceptible e identificable de forma unívoca para el

receptor en la situación de habla”. Esto suele suceder cuando un objeto al que se hace referencia se encuentra próximo en el tiempo o en la distancia al hablante¹⁹²:

(117) - *¿Cuándo llegan tus padres de viaje? – Vuelven el domingo*

En (117), “el domingo” haría referencia, sin duda, al domingo siguiente al momento de la enunciación, el inmediatamente próximo para los interlocutores.

Entre esos usos deícticos encontramos las construcciones de carácter temporal, que incluyen los días de la semana y las horas del día se enuncian de manera habitual con el artículo determinado (100), del mismo modo que las expresiones de tiempo encabezadas por preposición (101)¹⁹³:

(118) *El lunes tengo rehabilitación / Los lunes tengo rehabilitación*

(119) *Quedamos a la una del mediodía / Quedamos a las cuatro de la tarde*

Por otra parte, los meses del año suelen presentar ausencia de artículo, salvo en contextos enfáticos (120), las fechas con artículo determinado (121) y los años, generalmente, con artículo cero o con artículo determinado en algunos casos particulares (122):

(120) *En Ø julio me presento al examen de oposición*

En un caluroso julio aprobé la oposición

(121) *El 19 de mayo es mi cumpleaños*

(122) *La Exposición Internacional de Zaragoza tuvo lugar en Ø 2008*

En el 2000, algunos creían que podía acabarse el mundo

Otras construcciones de carácter deíctico son las expresiones locativas, las cuales pueden presentarse en ocasiones tanto con artículo cero como con presencia de artículo, lo cual afecta a la interpretación que el hablante hace del enunciado:

(123) *Vino en Ø tren (‘medio’) – Vino en el tren (‘lugar’)*

Venía de Ø calle (‘modo’) – Venía de la calle (‘lugar’)¹⁹⁴

¹⁹² Sobre deixis espacial y temporal, véanse Cifuentes-Honrubia (1989: 200), quien menciona la referencia implícita a través de SSNN con artículo determinado y Cuenca (2010).

¹⁹³ Las restricciones en los SSPrep se han tratado en § 3.1.7.4.1.

¹⁹⁴ Ejemplos extraídos de Álvarez Martínez, 1986: 220.

Como vemos en (123), la selección del uso u omisión del artículo lleva implícito un significado asociado al contenido de la oración, que varía levemente, por lo general, diferenciando entre el modo o medio y el valor locativo.

Del mismo modo, en expresiones locativas como “en Ø casa”, se interpreta semánticamente *casa* como ‘hogar’, la casa propia (124), mientras que “en la casa” sería meramente locativo, indicando una casa concreta, que puede o no pertenecer al hablante, por lo que adopta un valor específico pero genérico (125):

(124) *Me he dejado las llaves en Ø casa*¹⁹⁵

(125) *En la casa hay tres dormitorios*

Frente a los usos anafóricos, los usos deícticos temporales y espaciales pueden introducir referentes nuevos en el discurso mediante el artículo determinado al basarse en nociones extralingüísticas (Leonetti, 1999a: 797).

3.1.9. El tratamiento del artículo en español L2/LE

En este apartado se presenta un panorama general sobre el tratamiento del artículo que se ha dado tanto a través del *PCIC*, que parte del *MCER* y adscribe las distintas nociones y funciones comunicativas del español a los distintos niveles de competencia, y a través de los manuales de ELE y otros recursos diseñados específicamente para los aprendices chinos (y vietnamitas)¹⁹⁶.

¹⁹⁵ En el ejemplo (124) podría darse la construcción con artículo determinado en algunas variedades del español de América. Esto resulta relevante debido a que, en algunos momentos de la historia, por causas políticas, los profesores de ELE en Asia fueron frecuentemente hispanoamericanos, por lo que los aprendientes de estos países recibirían en algunos momentos *input* de esta variedad del español con determinante realizado (no nulo).

¹⁹⁶ En el Anexo I se ofrece una muestra de cómo se concreta el tratamiento del artículo (muestra de explicaciones y metalenguaje gramatical) en varios manuales de ELE de carácter general (no específicos para hablantes de una L1 concreta) que emplean distintas metodologías y que pertenecen a diferentes niveles.

3.1.9.1. Funciones comunicativas del artículo en el PCIC

Desde 1971 se llevan desarrollando a través del Consejo de Europa una serie de medidas de orientación educativa en torno al desarrollo de la competencia lingüística en el ámbito de la enseñanza de las segundas lenguas. Esto se impulsó, en primera instancia, a través del Proyecto de Lenguas Vivas del Consejo de Europa, que buscó un marco de acción común para la enseñanza de lenguas a nivel europeo. Este se puede considerar el precedente del actual *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* generado en el marco de la política lingüística del Consejo de Europa tras la celebración del Año europeo de las lenguas (2001). En 2002 se publicó la versión en español del *MCER*.

A partir de las directrices del *MCER*, el Instituto Cervantes publicó en 2006 el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, que gradúa por niveles de competencia lingüística (A, B, C) los distintos contenidos gramaticales, nociones, estrategias pragmáticas, ortografía, funciones comunicativas y otras cuestiones de carácter cultural relacionados con el español y el ámbito hispánico. El *PCIC* se constituyó como la obra de referencia para los manuales de ELE y para los diplomas de ELE.

Más adelante, el Consejo de Europa amplió el *MCER* con el *Companion Volume* (2018), recientemente traducido al español en 2021.

Si hacemos un recorrido por el *PCIC*, observamos que el artículo es uno de los contenidos gramaticales más transversales, pues su enseñanza-aprendizaje se adscribe a todos los niveles de competencia lingüística, desde el nivel acceso (A1) al nivel de maestría (C2), puesto que se trata de una de las cuestiones más complejas de adquirir debido a sus numerosos usos y valores en español.

El artículo se recoge ya, pues, en el *PCIC* como un contenido gramatical en el nivel A1-A2, que es el que aquí nos ocupa y el que vamos a estudiar. En primer lugar, se introduce el paradigma del artículo y algunas de las restricciones combinatorias fundamentales, y se introducen los valores y la distribución sintáctica básicos del artículo determinado y el indeterminado en contextos comunicativos muy definidos, como las construcciones con el verbo *gustar* o *haber*, que son algunas de las primeras que aprenden los estudiantes de ELE para expresar gustos y descripciones. Mientras tanto, los valores del artículo cero, mucho más complejos y solapados en algunos casos con los de los otros artículos, apenas se introducen, como en el caso de la expresión de estereotipos sociales (*PCIC*, 2006):

3.1. El artículo definido	
A1	A2
Forma - Paradigma regular: <i>el, la, los, las</i> - Formas contractas: <i>al, del</i> Distribución sintáctica - Restricciones debidas al tipo de sustantivo - Ausencia con nombre propio de persona: regla general [v. Gramática 1.1.1.] - Restricciones por la presencia de otros determinantes - Primera posición del SN <i>la otra chica</i> / <i>*otra la chica</i> - Imposibilidad de aparición de posesivos y demostrativos prenominales <i>*el este libro</i> / <i>*la mi hermana</i> - Restricciones por la posición sintáctica - Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo <i>gustar</i> <i>Me gusta la paella.</i> [v. Funciones 3.2.] - 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</i> / <i>*la filosofía.</i>	Forma - El delante de vocal a□ tónica <i>el aula</i> / <i>las aulas</i> Valores / significado - Uso anafórico. Segunda mención <i>El curso es interesante.</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.] - Uso deíctico basado en la situación extralingüística <i>¿Puedes cerrar la puerta, por favor?</i> - Posesión inalienable <i>Me duele la cabeza.</i> [v. Gramática 5.] - Valor genérico <i>Leo el periódico.</i> - Valor sustantivador. Elipsis nominal <i>Compra el nuevo.</i> Distribución sintáctica - Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Obligatorio en sustantivos que expresan actividades de ocio <i>Juego al tenis.</i> - Restricciones por la presencia de otros determinantes - Detrás de <i>todo/a/os/as</i> <i>todos los libros</i> / <i>*los todos libros</i> [v. Gramática 6.1.] - Compatibilidad con cuantificadores numerales <i>los dos amigos</i> - Restricciones por la presencia de determinados modificadores. Incompatibilidad con modificadores de gradación <i>*la película muy buena</i> - Restricciones por la posición sintáctica - 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 modificador restrictivo <i>*Tiene el perro.</i> / <i>Tiene el perro de Juan.</i>

3.2. El artículo indefinido	
A1	A2
Forma - Paradigma regular: <i>un, una, unos, unas</i> Valores / significado - Significado básico: indefinición. Primera mención (referentes nuevos) <i>Tengo un libro.</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.1.] Distribución sintáctica - Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad general con los nombres propios <i>*un Javier, *una España, *unos Correos</i> - Restricciones debidas a otros componentes del SN. Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos <i>*este un amigo, *un otro amigo</i>	Forma - Un delante de vocal □a tónica <i>un aula / unas aulas; una amplia aula; toda un aula</i> Valores / significado - Significado básico: indefinición. Imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos <i>¿Me das una hoja?</i> - Anafórico sin correferencia estricta - 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> - Poseción inalienable <i>Me duele un dedo.</i> [v. Gramática 5.] - Valor aproximativo <i>unos 50 euros</i> - Valor sustantivador. Uso básico <i>Compra una nueva.</i> Distribución sintáctica - Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas <i>*una madre de Juan</i> - Restricciones por la posición o la función sintáctica - 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>

3.3. Ausencia de determinación: los nombres escuetos	
A1	A2
- Incompatibilidad con el verbo <i>gustar</i> <i>*Me gusta paella.</i> - Compatibilidad general con el verbo <i>haber</i> impersonal <i>Hay árboles en la plaza. No hay leche en la nevera</i>	- 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. Tiene perro. / *Tiene serpiente.</i>

Fig. 12 Valores, formas y distribución sintáctica del artículo definido, indefinido y cero en el nivel de competencia lingüística A1-A2 (Fuente: PCIC, Instituto Cervantes, 2006: Gramática, § 3. El artículo).

Asimismo, se hacen referencias al artículo en relación con la concordancia con el sustantivo al que acompañan, por lo que se mencionan las cuestiones del género y del número y sobre la combinación con otros determinantes y cuantificadores. Se incluyen, también, cuestiones vinculadas a las funciones comunicativas y pragmáticas, como es el caso de la

tematización y rematización de los sintagmas, que afecta a la posición de algunos SSNN y a la presencia/ausencia del artículo:

1.4. Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales	
A1	A2
1.4.1. Rematización ■ Posposición del sujeto o del atributo — Identificativo <i>Soy María.</i> — Localización temporal <i>Es lunes.</i> — En interrogativas directas, con pronombres interrogativos <i>qué, quién, cuánto</i>, adverbios interrogativos <i>dónde, cómo</i>, locución interrogativa <i>por qué</i> <i>¿Cuánto vale el coche?</i> <i>¿Dónde está Rosa?</i> <i>¿Por qué llora tu hermano?</i> ■ Marcadores discursivos Incluyentes: <i>también, tampoco</i> <i>Yo también / tampoco voy.</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.2.1., 1.2.4.] <i>Ha sido un comienzo de curso muy difícil.</i> ■ Construcciones que introducen información nueva Hay + SN indefinido + locativo <i>Hay un libro en la mesa.</i> ■ Uso del artículo indefinido en primera mención <i>Es una película muy interesante.</i> 1.4.2. Tematización ■ Uso del artículo definido Sintagma nominal determinado + oración relativa con indicativo <i>La chica que lleva gafas es mi prima.</i> [v. Gramática 15.2.]	1.4.1. Rematización ■ Posposición del sujeto o del atributo — Posesión <i>Es mi libro.</i> — Expresión de cantidades <i>Son quince.</i> — En interrogativas directas, con el adverbio interrogativo <i>cuándo</i> y la locución interrogativa <i>para qué</i> <i>¿Cuándo llega María?</i> <i>¿Para qué viaja Jaime a Barcelona?</i> 1.4.2. Tematización ■ Anteposición de complementos del verbo Reduplicación del pronombre de <i>QI</i>. Regla general <i>A mí me encanta bailar.</i> [v. Gramática 12.2.3.] ■ Uso del artículo definido en segunda mención <i>El comienzo del curso ha sido difícil.</i> [v. Gramática. 3.1.] ■ Valor tematizador del posesivo <i>¿Has visto mi bolso?</i> <i>Fui con un amigo a Alicante y mi amigo se quedó allí todo el verano.</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.1.1.]

Fig. 13 Características discursivas que afectan a la selección del artículo en niveles iniciales (Fuente: **PCIC, Instituto Cervantes, 2006: Tácticas y estrategias pragmáticas, § 1. Construcción e interpretación del discurso**).

Hemos de destacar que la descripción sintáctica del desplazamiento de los elementos oracionales basada en la rematización y la tematización que propone el *PCIC* es especialmente interesante para aplicar a la didáctica del español LE con el alumnado sinohablante y vietnamita, cuya lengua materna, frente a una lengua de sujeto-predicado, se trata de una lengua de tema-remata (o tópico-comentario), cuestión que afecta también al empleo de los diferentes procedimientos de determinación de los SSNN en las distintas posiciones oracionales. Por este motivo, y teniendo en cuenta las indicaciones del *PCIC*, para el diseño de nuestro instrumento de elicitación de datos se tuvieron en cuenta las distintas posiciones del SN en la oración y sus diferentes funciones sintácticas y comunicativas, de forma que se pudiera observar si el factor discursivo de las lenguas analizadas era o no relevante.

Antes de detallar las *funciones comunicativas* del artículo que aparecen en el *PCIC*, en primer lugar, es conveniente definir a qué nos referimos con este término.

La perspectiva funcional del lenguaje tiene sus raíces en la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972), con la introducción del concepto de competencia comunicativa, y en la filosofía del lenguaje con la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969), que incide en el hecho de que cuando utilizamos el lenguaje llevamos a cabo actos de habla (pedir información, aconsejar, etc.). En estas circunstancias surge en el ámbito de la enseñanza de lenguas el término de *funciones comunicativas* referidas a la intencionalidad y la finalidad de la comunicación¹⁹⁷. Ello supone que dichas funciones comunicativas se encuentran muy ligadas a la pragmática y a cuestiones de carácter sociocultural que varían en cada comunidad de habla, por lo que resulta necesario enseñarlas explícitamente en el aula de ELE. Según Alcaraz y Martínez (1997: s. v. *funciones lingüísticas*), este término en ASL “se emplea para aludir a los usos y fines del lenguaje dentro de la comunicación humana, recogidos en forma de repertorios, con el fin de construir sílabos o programas didácticos comunicativos, esto es, no formales”. El término de función comunicativa en la didáctica de segundas lenguas fue acuñado por el Consejo de Europa en 1979 con la publicación del *Nivel Umbral*, revisado y ampliado en 1990 en el *Threshold Level* (*ibid.*).

Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) emplea el término *funciones* para referirse a las funciones de la lengua, que organiza en los diferentes niveles de referencia según las directrices del *MCER* (2002): A1-A2, B1-B2 y C1-C2. A cada grado de dominio de la lengua le corresponden una serie de funciones comunicativas y nociones generales y específicas de la lengua:

En la didáctica de segundas lenguas, las propuestas nociofuncionales han realizado una adaptación del concepto de función como finalidad comunicativa, y han elaborado listas de posibles intenciones de los interlocutores en diversas situaciones de relación social (*DTCELE*: s. v. *funciones del lenguaje*).

Matte Bon (2004: 813) explica que este término, usado frecuentemente en los enfoques nociofuncionales¹⁹⁸, ha generado distintas perspectivas en los materiales publicados, ya que

¹⁹⁷ El *MCER* denomina a estas funciones comunicativas “microfunciones”, entendidas como “categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción” (*PCIC*, 2006: 122).

¹⁹⁸ El enfoque nociofuncional surgió para la definición de los contenidos en el ámbito de ASL, que fija los objetivos en términos de conducta observable (*DTCELE*, s. v. *programa nociofuncional*).

algunos se refieren con ellas a macroámbitos y otros asocian una serie de formas lingüísticas para expresar cada función, lo que se suele llamar exponentes o realizaciones de la función (por ejemplo: *¿te apetece...?*, *¿y si...?*, como exponentes de la función *proponer una actividad*).

En español, el artículo cumple diversas funciones comunicativas, que se recogen en el *PCIC*, que están vinculadas a los valores semánticos que expresa cada una de las formas del artículo. A continuación, presentamos de manera sintética dichas funciones comunicativas de los artículos a través de una tabla donde se presentan aquellas funciones que el *PCIC* adscribe a los niveles A1-A2 y que se abordan en nuestra secuencia de elicitación de datos¹⁹⁹ para el análisis de errores en la adquisición del artículo por sinohablantes y vietnamitas:

¹⁹⁹ El diseño de la secuencia de tareas para la elicitación de datos en nuestra investigación toma como punto de partida las funciones propuestas por el *PCIC* y siguen la secuenciación propuesta por este para los niveles lingüísticos A1 y A2 con objeto de comprobar si coincide su orden de adquisición con el de los hablantes chinos y vietnamitas. Teniendo en cuenta dichos valores semánticos, distribución semántica y usos comunicativos del artículo determinado, indeterminado y cero, se graduaron, asimismo, los ítems de las tareas que completaron los informantes de la muestra de menor dificultad (A1) a mayor dificultad (A2) para observar la evolución de la interlengua de estos aprendientes de nivel inicial desde la primera muestra hasta la muestra final.

	NIVEL DE REFERENCIA (MCER)	
	A1	A2
	1. Identificar un referente	
DETERMINADO		1.1. Identificación de un objeto frente a otro mediante <Art. Det. + N + adjetivo>: “<u>El</u> libro dorado”. 1.2. Identificación de un objeto en segunda mención con correferencia (expresión de definitud mediante anáfora directa) con el artículo determinado: “Me he comprado una camiseta. <u>La</u> camiseta es rosa”. 1.3. Denotar la generalidad de los individuos de una clase mediante el artículo determinado singular: “<u>La</u> fruta es buena para la salud”.
INDETERMINADO	1.1. Identificación de un referente en primera mención (información no consabida): “Tengo <u>un</u> libro nuevo”. 1.2. Identificación de objetos mediante referencia deíctica: “¿Qué es eso? - Es <u>un</u> águila”.	
CERO	1.3. Identificación de posesión mediante el uso de los posesivos y demostrativos sin artículo: “Esta es <u>Ø</u> mi casa”. 1.4. Empleo del nombre propio sin artículo para identificar un lugar o persona: “<u>Ø</u> Juan es cocinero”.	
	2. Dar y preguntar información	

DET.		2.2. Preguntar el precio de un objeto: “¿Cuánto vale/cuesta + SN (con artículo determinado salvo en construcciones partitivas o con valor numeral)?”.
IND.		2.3. Valor aproximativo (indefinido plural): “Son <u>unos</u> cien hombres”.
CERO	2.1. Informar sobre datos personales (edad, nacionalidad, trabajo, creencias) utilizando el verbo <i>ser</i> con artículo cero: “Soy <u>Ø</u> española”, “Tengo <u>Ø</u> 32 años”, “Soy <u>Ø</u> profesora”, “Soy <u>Ø</u> vegetariana”, “Soy <u>Ø</u> atea”.	2.1. Descripción de estereotipos o costumbres sociales con el verbo <i>tener</i> (con artículo cero): “Tengo <u>Ø</u> perro”.
	3. Expresar conocimiento o habilidad para hacer algo	
DET.		
IND.		
CERO	3.1. <i>Saber</i> + SN (sin artículo en el caso de materias o idiomas): “Sabe <u>Ø</u> español”	
	4. Expresar gustos e intereses y expresar preferencia	
DET.	4.1. <i>Gustar</i> + SN (con artículo determinado): “Me gusta <u>el</u> chocolate”	4.1. <i>Encantar</i> + SN (con artículo determinado): “Me encantan <u>las</u> sorpresas”.

		4.2. “Gustar más” + SN (con artículo determinado): “Me gusta más el té”.
IND.	4.2. <i>Preferir</i> + SN (con artículo indeterminado): “Prefiero <u>un</u> té”.	
CERO		
5. Expresar información y planes mediante marcadores temporales		
DET.	5.1. Marcadores temporales que expresan localización en el tiempo: “por <u>la</u> tarde”, “ <u>el</u> jueves”, “a <u>las</u> diez”. 5.2. Expresión de la frecuencia: “todos <u>los</u> días”	5.1. Fechas concretas: “ <u>El</u> 19 de mayo de 1987”. 5.2. Expresión de la frecuencia: “[cardinal + “vez/veces”] a <u>la</u> semana”, “todos <u>los</u> meses”, “todo <u>el</u> tiempo”. 5.4. Expresar tiempo o frecuencia mediante adverbios o locuciones fijas con o sin artículo: “ <u>La</u> semana pasada”.
IND.		
CERO	5.3. Expresión deíctica temporal: “Hoy es <u>Ø</u> lunes”.	5.3. Datación de hechos: “En <u>Ø</u> 1987”
6. Expresar características individuales de dimensión física		
DET.		7.1. <i>Llevar/tener</i> + [Art. Det + N + Adyacente]: “Lleva <u>la</u> barba larga”.
IND.		7.2. Identificar la vestimenta de una persona: <i>llevar</i> + SN (con art. Indet.): “Lleva <u>un</u> sombrero”.

CERO	7.1. Expresar cualidades físicas con los verbos <i>llevar/tener</i> + grupo escueto: “Lleva <u>Ø</u> barba”.	
	7. Expresión de sensaciones y percepciones físicas	
DET.		8.1. Expresión de dolencia mediante posesión inalienable: <i>doler</i> + SN (con artículo): “Me duele <u>la</u> cabeza”.
IND.		
CERO		8.2. Expresar sensaciones físicas con el verbo <i>tener</i> : “tener <u>Ø</u> frío”, “tener <u>Ø</u> hambre”. 8.3. Expresión de enfermedades: <i>tener</i> + grupo escueto: “tener <u>Ø</u> tos”, “tener <u>Ø</u> fiebre”.

	8. Expresión de actividades de ocio y tiempo libre	
DET.	9.1. Expresar actividades cotidianas y de tiempo libre socialmente generalizadas y estereotipadas: “Leer <u>el</u> periódico”, “ver <u>la</u> televisión/ <u>una</u> película”, “escuchar <u>Ø</u> música/ <u>una</u> canción/ <u>la</u> radio”, “ir <u>al</u> cine”, “hacer <u>Ø</u> deporte”, “jugar <u>al</u> fútbol”.	
IND.		9.1. “Dar <u>un</u> paseo”
CERO		
	9. Introducción de información nueva en el discurso mediante desplazamiento de los elementos oracionales	

DET.	10.1. Tematización mediante el uso del artículo definido + oración de relativo: “ <u>El</u> hombre que viste de negro es mi jefe”.	
IND.	10.2. Rematización: construcciones que introducen información nueva en el discurso: <i>Hay</i> + SN indefinido + locativo: “Hay <u>una</u> carpeta en la mesa”. 10.3. Uso del artículo indefinido en primera mención: “Es <u>una</u> película muy interesante”.	
CERO		

Tabla 8. Resumen de las funciones comunicativas del artículo en el nivel A1-A2 (basado en PCIC).

Por último, tanto del *MCER* como del *PCIC* ofrecen unas recomendaciones pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras que comprenden fundamentalmente la inclusión de la oralidad y las distintas funciones comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, hasta las últimas décadas, muchos métodos de aprendizaje de lenguas anteriores no habían prestado la suficiente atención a las destrezas orales y las funciones comunicativas de la lengua y se centraban en la repetición de estructuras gramaticales, la traducción o la memorización del léxico, lo que sigue sucediendo en los manuales dirigidos a estudiantes asiáticos, como trataremos en el siguiente apartado.

3.1.9.2. Manuales y materiales específicos de ELE para sinohablantes (¿y vietnamitas?)²⁰⁰

Los recursos específicos de ELE para hablantes de lenguas maternas determinadas se han desarrollado en las últimas décadas con la creciente demanda del aprendizaje del español. Entre ellos, podemos destacar, por su amplitud, las colecciones *Contrastes* de SGEL²⁰¹, que incluye un material diseñado para sinohablantes (*Español para hablantes de chino A2-B1*, Cortés, 2008); la colección *Cuadernos de prácticas de español/LE* de Arco/Libros, que incluye ejercicios prácticos de fonética, gramática o léxico para hablantes de distintas lenguas²⁰²; la de SM *Claves del español para hablantes de...*²⁰³, de eminente carácter práctico, que también incluye un volumen para hablantes de chino (Liu, 2008); o

²⁰⁰ Los materiales y manuales que se describen en este apartado son los destinados a sinohablantes que existen actualmente en el mercado. Sobre los que se emplean en China actualmente, se ha extraído la información de Couto (12-13 de agosto 2020) en el *Curso de iniciación a la enseñanza del español en Asia* de la UIMP.

Además de estos, Huang (2013) añade otros materiales y manuales que se utilizan en el país asiático, aunque no son accesibles, por lo que no se van a describir en este apartado. De método MGT, *Nuevo manual de lecturas en español*, Xiaofang (1999); *Español*, S. He (2005); *Curso intensivo de español*, Wei-Lun (2005); y *Español comercial*, Chen y Qin (2008); de método mixto, *Lectura en español*, Changshen (2009); y, de método audiolingual y MGT, *Aprender español escuchando*, J. Liu (2011).

²⁰¹ Otros títulos son: *Español para hablantes de inglés* (Fernández Agüero, 2007), de francés (Izquierdo, 2008), de italiano (Gutiérrez, 2006), de griego (Pérez y Leontaridi, 2008), de alemán (Sánchez Castro, 2007), de polaco (Campos, 2006), de húngaro (Ruppl, 2006), de ruso (Guzmán, 2009) y hablantes brasileños (Gutiérrez, 2007).

²⁰² La colección de Arco/Libros incluye volúmenes específicos para hablantes de inglés, italiano, portugués y japonés.

²⁰³ Esta colección incluye volúmenes dedicados a los hablantes de chino, japonés, polaco y griego, alemán, francés y hablantes brasileños. El volumen dedicado a los sinohablantes es un complemento al manual *Español Moderno*, del mismo autor.

la de *Español para principiantes...* de Anaya (Fisac y Liu, 2012), con un volumen bilingüe dedicado a los sinohablantes y centrado fundamentalmente en el vocabulario y en las expresiones básicas en español.

Además de los sinohablantes, otros hablantes de lenguas asiáticas como el japonés disponen de materiales específicos²⁰⁴, como *Ejercicios de gramática española para estudiantes japoneses* (Morimoto y Penadés, 2001) o *Primeros pasos en español* (Puebla, 2010), mientras que conviene precisar que para los hablantes vietnamitas no se han editado hasta la fecha manuales u otro tipo de materiales específicos de ELE²⁰⁵. De hecho, la falta de profesores formados específicamente en ELE, así como la falta de manuales específicos, son una reivindicación de autores como Hau-Hoang (2012: 78) o Fernández-Conde (2007: 162), quien comenta que hay una ausencia casi total de manuales de español en las librerías vietnamitas. No obstante, el manual empleado en la Universidad de Hanói es *Nuevo Prisma A1* (Equipo Nuevo Prisma, 2014) y *Nuevo Prisma A2* (Equipo Nuevo Prisma, 2013), cuya descripción incluiremos también en este apartado, aunque no sea específico para hablantes vietnamitas, por tratarse del manual empleado entre esta población²⁰⁶.

Aunque en China se estudia español desde los años 60 del siglo XX, el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en contexto de no inmersión ha recibido numerosas críticas por parte de lingüistas y pedagogos porque los recursos se basan en el enfoque MGT y no en metodologías comunicativas (Dong, 2009: 59; T. Yang, 2013: 19). En China, Blanco Pena (2011: 13, *apud* T. Yang, 2013: 20) observa “una cierta integración metodológica entre los enfoques metodológicos modernos occidentales y la metodología de la tradición educativa china”, basada en las enseñanzas de Confucio cuya premisa fundamental subyace en primero memorizar para luego entender.

Debido a la distancia interlingüística entre el chino y el español, muchos profesores de ELE en China utilizan el método estructural en niveles iniciales de

²⁰⁴ Otros materiales específicos para japoneses editados en Japón (ed. Asahi) son los manuales *Plaza Mayor* (Almaraz *et al.*, 2003), *El español y yo* (Moreno *et al.*, 2012) o *¡Muy bien!* (Moyano *et al.*, 2018), entre otros.

²⁰⁵ En cambio, para el inglés sí encontramos algunos recursos como *English Grammar for the Vietnamese* (D. R. Duong, 1977) o la traducción vietnamita de *English Grammar in Use* (Murphy, 1985) de Thanh Dân (2013).

²⁰⁶ H. Nguyen, Jefa del Departamento de español en la Universidad de Hanói (comunicación personal, 18/07/2021).

enseñanza, aunque a nivel universitario se utilizan también el método audio-lingual basado en la repetición como técnica de aprendizaje para memorizar estructuras de *input* comprensible por el alumno (T. Yang, 2013: 21). Algunos de los materiales que se han empleado en China, editados en el propio país, son *Español Moderno* (Dong y Liu, 2008) y *Español ABC* (Liu et al., 2008).

Dong (2010: 1) afirma que, tradicionalmente, *Español Moderno* (Dong y Liu, 2008 [1999, 1.^a ed.]) ha sido el “curso de español más usado en los centros de enseñanza de China Continental” y es el manual que se utiliza a nivel universitario para estudiar español como lengua extranjera²⁰⁷. Este manual ofrece un *input* artificial, descontextualizado y desactualizado, así como resulta desmotivador para el alumno puesto que consiste en ejercicios de repetición y actividades controladas que evitan la interacción. Está desarrollado para ayudar a los estudiantes chinos a aprobar su examen nacional, con estas mismas características. Además de que las instrucciones están escritas en chino, no ofrece explicaciones gramaticales ni contextualizadas del español. Apenas algunos ejemplos pueden servir al estudiante a comprender los contextos de uso del artículo:

四. 定冠词 (Artículo determinado)

1 形式

西班牙语中的定冠词有单数和复数与阳性和阴性之分。

	单数	复数
阳性	el	los
阴性	la	las

2 用法

定冠词用在名词、数词或形容词之前，并与之保持性、数的一致。其功能之一是标出名词所指概念为已知或定指信息。

例 *el* profesor Ramírez *la* lengua china
los estudiantes de español *las* amigas de Susana

定冠词不重读，与名词连读，构成一个语音单位。

例 *Él* es *el* novio de *la* chica.
La profesora Ramírez es chilena.
Los tres profesores trabajan mucho.

²⁰⁷ Véase Anglada y Xiaoxiao (2012) para una descripción completa de este manual.

一. 不定冠词 (Artículo indeterminado)

1 形式

西班牙语中的不定冠词只有阳性和阴性的单数形式。

	单数
阳性	un
阴性	una

2 用法

不定冠词用在名词之前，与之保持性的一致。其功能之一是标出名词所指概念为未知或非指定信息。

un profesor *una* escuela

un médico *una* buena idea

不定冠词不重读，与名词连读，构成一个语音单位。

Tenemos *un* amigo argentino. Se llama Julián.

Esta es *una* universidad muy grande.

Estoy aquí en *un* curso de doctorado.

Es *una* lección nueva.



凡是不带任何附加语的职业的名词不加不定冠词。这一点和英语不同。例：

Yo soy profesor. Tú eres estudiante.

Fig. 14 Muestras de *Español Moderno*: artículo determinado y artículo indeterminado (Dong y Liu, 2008: 25 y 55).

Observamos que las referencias al artículo cero quedan exclusivamente para la expresión de las profesiones y la descripción de las formas determinada e indeterminada se limita a algunos ejemplos parciales. En la edición de 2014 se explica que las profesiones sin modificador van sin artículo, pero eliminan la explicación de las formas contractas que sí aparecía en la edición anterior.

Por otro lado, el manual *Español ABC* (Liu et al., 2008) sigue un método semejante al anterior y presenta el artículo de la siguiente manera:

1. 冠词(I)(Artículo)(I):

1) 冠词的形式:

冠词分为定冠词和不定冠词两种。定冠词有阴、阳性和单、复数形式；不定冠词则只有单数的阴、阳性形式。如：

性 数	单 数		复 数	
	阳 性	阴 性	阳 性	阴 性
定冠词	el	la	los	las
不定冠词	un	una		

1. 冠词(II)(Artículo)(II):

不定冠词用来表示初次提到的人或事物；定冠词用来表示已经提到过的人或事物。

如:

En el dormitorio hay *una* cama. *La* cama es grande.

Hay *un* televisor (电视机) en la sala. *El* televisor es nuevo.

En el jardín hay muchas flores. *Las* flores son muy bonitas.

一般情况下，定冠词和不定冠词在句中不重读。在朗读时，不应在冠词和它们后面

Fig. 15 El artículo en *Español ABC* (Liu *et al.*, 2008: pp. 44 y 57).

La explicación del artículo aparece descontextualizada y ni siquiera se aprovecha para describir sus usos al hablar de la expresión los días de la semana, con los verbos *haber/estar*, en la expresión de las profesiones y nacionalidades, etc. Únicamente se subraya su uso (sin explicaciones) en la expresión de las horas y el uso del determinado en segunda mención. Tampoco se describe el artículo indeterminado ni, por supuesto, el artículo cero.

Cortés (2011: 13) clasifica los manuales y materiales destinados a sinohablantes en función de si son recursos adaptados a alumnos de una procedencia lingüística específica, como las ediciones traducidas del manual *Sueña 1* (Álvarez *et al.*, 2008) y del manual *Etapas. Edición china* (Equipo Entinema y Equipo China, 2011-2013²⁰⁸), o si son elaborados específicamente para hablantes nativos de una lengua determinada, como *Español: primer paso* (Cortés, 2009), *Español básico para alumnos chinos* (Cortés y Fang, 2007) o *¿Sabes? Curso de español para hablantes chinos* (Ding *et al.*, 2010, 2011).

Sueña 1 (Álvarez *et al.*, 2008), en su edición china de *Foreign Language Teaching and Research Press*, se diferencia del manual original por incluir una lección inicial sobre fonética y por presentar los enunciados y las explicaciones en español y en chino. Se trata, por tanto, de un libro bilingüe, a diferencia de los diseñados y editados en China. Desde el punto metodológico, no se produce, pues, una adaptación del manual a las necesidades de los sinohablantes, sino que podemos considerar que se lleva a cabo exclusivamente una traducción de las instrucciones gramaticales y de las actividades. Asimismo, falta contextualización cultural en muchas actividades y los referentes que se incluyen (como en la mayoría de manuales específicos para chinos) pueden resultar desconocidos para los chinos. La versión más reciente de *Nuevo Sueña 1* (Álvarez *et al.*, 2017) presenta de

²⁰⁸ *Etapas. Edición China* se presenta en varios volúmenes nivelados: A1.1 (2011), A1.2 (2012) y A2.1 (2013).

forma muy escueta algunos contextos de uso del artículo, aunque en algunas actividades incluye su combinación con ciertos predicados que no explica:

Gramática 语法学习

1. 名词的性数

1) 名词的性

西班牙语中，名词分为阳性名词和阴性名词。

阳 性	阴 性	阳性和阴性
-o <i>el gato</i>	-a <i>la gata</i>	-ista <i>el / la periodista</i>
-e <i>el cine</i>	<i>la mesa</i>	-ente <i>el / la delincuente</i>
<i>el doctor</i>	<i>la doctora</i>	
or, -aje <i>el ordenador, el viaje</i>	-ción, -sión, -d <i>la canción, la profesión, la verdad, la salud</i>	注意: <i>el presidente / la presidenta</i>
注意: <i>el problema, el tema</i>	注意: <i>la mano, la moto</i>	

3. 表达存在

hay + un / una + 单数名词

Ej.: En la cocina hay una mesa. 厨房里有一张桌子。

hay + $\left\{ \begin{array}{l} \text{unos / unas} \\ \text{dos, tres, cuatro...} \end{array} \right\}$ + 复数名词

Ej.: En la mesa hay unas cucharas. 桌子上有几把勺子。

En el armario hay dos tazas. 柜子里有两个茶杯。

No hay + ninguna + sustantivo.

Ej.: No hay ninguna servilleta. 一张餐巾纸都没有。

Fig. 16 Tratamiento del artículo en *Nuevo Sueña* (Álvarez et al., 2017: 60-61).

En la misma línea, la introducción al volumen del Nivel A1.1 del manual *Etapas. Edición China* (Equipo Entinema y Equipo China, 2011) indica algunas cuestiones contrastivas entre el español y el chino, entre las que se menciona el artículo:

Flexión nominal 名词词尾变化

Mientras que, en chino, el **número** singular de los sustantivos está señalado por el número 1 (一) y el plural viene indicado por un número superior (二, 三, etc.) u otras partículas (些, 们...), en español, el plural está marcado por el morfema **-s** y no existe un morfema de singular (Ø). Otra gran diferencia del español respecto del chino es la existencia del **género**, que viene indicado con otros morfemas (generalmente **-o** para el masculino, y **-a** para el femenino). El origen del género se relaciona con la necesidad de diferenciar sexos en los seres animados, por ejemplo: *gato* (阳猫), *gata* (阴猫). Ahora bien, el género gramatical también existe en los nombres de objetos inanimados: *piano* (钢琴) es un sustantivo masculino; *mesa* (桌子) es un sustantivo femenino. Esto es así por requisitos de lo que llamamos **concordancia**. Los adjetivos y artículos que acompañen a los sustantivos tendrán que concordar con ellos en género y número. Veamos unos ejemplos:

在中文里, 名词的单数由数词“一”来指出, 复数则由更大数词(二、三等等)或其他数量词(些, 们.....)指出, 而在西班牙语中, 名词的复数是由词素-s指出的, 不存在指出单数的词素。这两种语言的另外一个重要区别便是词性, 词性由另外一些词素指出(通常情况下, -o代表阳性, -a代表阴性)。词性的由来与区分生物性别的需要有关, 比如: *gato* (公猫), *gata* (母猫)。然而, 阴阳性的区别也出现在没有生命的物体上: *piano* (钢琴)是阳性名词, *mesa* (桌子)是阴性名词。这样的区别是出于搭配一致的要求。伴随名词的形容词和冠词必须与该名词保持性数一致。我们来看以下例子:

	Piano 钢琴: 阳性名词	Mesa 桌子: 阴性名词
单数	Un (一个) piano pequeño. (小的)	Una mesa pequeña.
复数	Unos pianos pequeños.	Unas mesas pequeñas.

Fig. 17 Muestra *Etapas. Edición china*, Nivel A1.1 (Equipo Entinema y Equipo China, 2011: 1).

También presenta ejemplos del artículo o la ausencia de artículo, pero no explica su uso, salvo en la Unidad 4, donde explica la diferencia entre los verbos *hay/estar*. Se desaprovechan contextos lingüísticos básicos para estudiantes iniciales como la expresión de la nacionalidad o la profesión con artículo cero (con el verbo *ser*), lo cual quizá se explica debido a que se produciría una transferencia positiva de la lengua materna en estos casos:

Preguntar y dar información personal

① Para preguntar y responder por la nacionalidad. 关于国籍的询问和回答。	• ① ► ¿Qué lenguas hablas? ► Hablo chino, inglés y español.
② Para preguntar y responder por las lenguas que una persona habla. 关于所掌握语言的询问和回答。	• ② ► ¿De dónde eres? ► Soy china, de Pekín.
③ Para preguntar y responder por la profesión. 关于职业的询问和回答。	• ③ ► ¿A qué te dedicas? ► Soy estudiante.

Fig. 18 Muestra de *Etapas. Edición china*, Nivel A1.1 (Equipo Entinema y Equipo China, 2011:

13).

En el Nivel A1.2, muestra algunos usos del artículo como el valor clasificador o el valor sustantivador, aunque no se explican estas nociones:

3.1.  **Relaciona las fotos con su nombre. Compara con tus compañeros, ¿lo tenéis igual?**
 请将照片与相应的名称联系起来。与同学的答案对照，你们的答案一致吗？













[a] ☐ un tren

[b] ☐ un barco

[c] ☐ una motocicleta

[d] ☐ un autobús

[e] ☐ una bicicleta

[f] ☐ un avión

[g] ☐ un coche

[h] ☐ un metro

3. Perdona, ¿esta falda la tienen en verde?/No, lo siento, solo la hay en rojo y azul.
 劳驾，这条半裙有绿色的吗/抱歉，只有红色和蓝色的。
 La/lo/las/los son pronombres y sustituyen al nombre de la prenda:
 La/lo/las/los 是代词，用来指代衣服：

Femenino singular: 阴性单数:	Femenino plural: 阴性复数:	Masculino singular: 阳性单数:	Masculino plural: 阳性复数:
la falda 半裙	las camisas 衬衫	el vestido 连衣裙	los pantalones 裤子
la	las	lo	los

Fig. 19 *Etapas. Edición china, Nivel A1.2* (Equipo Entinema y Equipo China, 2012: 22-23).

La diferencia respecto a la versión china de *Sueña* es que en este caso se ha adaptado a nivel de referencias culturales (y se han incluido, de hecho, explicaciones culturales y pragmáticas) a la cultura que puede ser más cercana a los aprendientes chinos, y se han añadido ejemplos que podrían ser los que diera un estudiante chino, como la especificación de ciudades chinas en los ejemplos de expresión de la procedencia. Además, en el caso del Nivel A2.1 ya no se incluyen instrucciones en chino ni traducciones, por lo que la adaptación cultural y pragmática se hace más patente.

Otros materiales bilingües que queremos mencionar son *Español: primer paso* (Cortés, 2009)²⁰⁹ y *Español básico para alumnos chinos* (Cortés y Fang, 2007). El primero es un material bilingüe que trata de presentar los aspectos esenciales para los aprendices

²⁰⁹ Del mismo autor, *Español para hablantes de chino* (Cortés, 2008), de la colección Contrastes de SGEL, aúna teoría y práctica de las cuestiones más difíciles para aprendices sinohablantes de niveles A2-B1. En el caso del artículo, insiste en algunos de los errores más frecuentes, como su uso con valor de posesión inalienable. El nivel de profundización de este material lo hace poco operativo para nuestro alumnado, por lo que no nos extendemos en su descripción.

de nivel inicial de forma clara y concisa. En cuanto al artículo, se presentan algunos de sus valores y contextos de uso de la siguiente manera:

①12.2. 我們使用 hay (+不定冠詞)來談及之前 沒有提到的 物品、地方和公共場所的存 [...]	①12.2. Utilizamos hay (+ artículo indeterminado) para hablar de la existencia de objetos, lugares y servicios que no se han mencionado antes: En [...]

Fig. 20 Anotaciones sobre el artículo en *Español: primer paso* (Cortés, 2009; *apud* Cortés, 2014: 16).

Español básico para alumnos chinos (Cortés y Fang, 2007) sigue la línea de los trabajos anteriores de Cortés. El capítulo § 3.2 se dedica al artículo, si bien se incluye a efectos comunicativos su uso en otros apartados, como en la expresión de las horas, y cada página del libro en español tiene su réplica en chino:

Preguntar y responder sobre el horario de los establecimientos públicos			
Pregunta	¿A qué hora	verbo <i>abrir</i> + establecimiento?	¿A qué hora abre el centro comercial?
			¿A qué hora abre la farmacia?
Respuesta	verbo <i>abrir</i>	a la / las + hora (y verbo <i>cerrar</i> + a la / las + hora)	Abre a las diez de la mañana (y cierra a las nueve de la noche).
		de + hora + a + hora	Abre de diez de la mañana a diez de la noche.
		desde + las + hora + hasta + las + hora	Abre desde las 9 de la mañana hasta las 9 de la noche.

问和回答公共场所的时刻			
问	¿A qué hora	动词 <i>abrir</i> + 场所?	购物中心几点开门?
			药房几点开门?
回答	动词 <i>abrir</i>	a la / las + 时刻 (y 动词 <i>cerrar</i> + a la / las + 时刻)	早上十点开门(, 晚上九点关门)。
		de + 时刻 + a + 时刻	从早上十点到晚上十点开着。
		desde + las + 时刻 + hasta + las + 时刻	从早上九点到晚上九点开着。

Fig. 21 Muestras de *Español básico para alumnos chinos* (Cortés y Fang, 2007: 192-193).

¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos 1 y ¿Sabes? 2 (Ding et al., 2010 y 2011) es uno de los pocos métodos para aprender español creados *ad hoc* para sinohablantes que estudian español en contexto de inmersión²¹⁰. En el primer volumen, de nivel A1, se presenta la información morfológica sobre el artículo (género y número) y actividades de la siguiente manera:

11. ¿Qué profesiones relacionas con estas palabras? Las palabras en el cuadro y tu diccionario te pueden ayudar. 什么职业同下面图形和单词相对应? 右侧图框中的单词和词典可以帮助你。

el arquitecto • la profesora
el mecánico • la escritora • el cantante
el cocinero • la florista



12. Marca las opciones correctas.
标出正确的选项。

	UN	UNA	EL	LA
a. niña		×		×
b. nacionalidad				
c. alfabeto				
d. amiga				
e. apellido				
f. curso				
g. ciudad				
h. comida				
i. saludo				
j. canción				

Gramática 语法

Los artículos indeterminados 不定冠词

Masculino 阳性

un profesor 一位男老师
un actor 一位男演员
un cantante 一位男歌手

Femenino 阴性

una profesora 一位女老师
una actriz 一位女演员
una cantante 一位女歌手

Los artículos determinados 定冠词

Masculino 阳性

el profesor 那位男老师
el actor 那位男演员
el cantante 那位男歌手

Femenino 阴性

la profesora 那位女老师
la actriz 那位女演员
la cantante 那位女歌手

²¹⁰ Este manual no está disponible en China puesto que únicamente se editan allí coediciones con editoriales chinas.

3. ¿De qué color son estas cosas?

Mira las fotos y corrige las frases.

这些东西是什么颜色的? 看这些照片并更正以下句子。



Gramática 语法

	Masculino 阳性	Femenino 阴性
Singular 单数	un/el bolígrafo rojo un/el bolígrafo verde un/el bolígrafo azul	una/la carpeta roja una/la carpeta verde una/la carpeta azul
Plural 复数	unos/los bolígrafos rojos unos/los bolígrafos verdes unos/los bolígrafos azules	unas/las carpetas rojas unas/las carpetas verdes unas/las carpetas azules

1. La camisa es negra. No, es blanca.

2. El bolígrafo es rojo.

3. Las flores son amarillas.

4. La pizarra es blanca.

5. Los lápices son azules.

Fig. 22 *Muestras de ¿Sabes? Curso de español para hablantes chinos 1, A1-A2 (Ding et al., 2010: 33, 34, 37).*

Finalmente, se hace una síntesis de los usos del artículo determinado para expresar días, horas o periodicidad y, del indeterminado, el valor clasificador. No se menciona el artículo cero o ausencia de artículo, salvo en el caso de los nombres propios:

■ Artículo determinado 定冠词

• Usos particulares del artículo determinado: 定冠词的特定用法:

- a) El artículo determinado va siempre delante del apellido introducido por: *señor, señora, señores, señoras*. 定冠词总是置于某先生、女士、先生们、女士们之前。

Ejemplo: 例如: El señor López es de Madrid.

* **EXCEPCIÓN:** no se usa el artículo cuando se habla directamente con la persona.

* 例外情况: 当直接与人对话时不需要使用冠词。 Ejemplo: 例如: Buenos días, señor López.

- b) El artículo determinado singular señala un día determinado: 单数定冠词指特定的一天:

Ejemplo: 例如: El lunes voy a tu casa.

- Indica periodicidad cuando usamos el artículo determinado en plural delante de los días de la semana. 而复数定冠词置于一周的某一天前则用来指周期性。

Ejemplo: 例如: Los lunes juego a tenis.

- c) El artículo determinado femenino, en singular o plural, va delante de la hora.

定冠词单复数置于钟点前。

Ejemplo: 例如: Es la una. Son las dos.

■ Artículo indeterminado 不定冠词

El artículo indeterminado señala un elemento dentro de un grupo. 不定冠词指一群体中的组件。

Ejemplo: 例如: Un lápiz.

• Concordancia del artículo 冠词的一致关系

- El artículo concuerda siempre en género y número con el sustantivo.

冠词须总是配合名词的性和数。

Ejemplo: 例如: el libro, un lápiz; la mesa, una silla.

* **EXCEPCIÓN:** Usamos *el* en lugar de *la* 以下情况我们在阴性名词前用阳性定冠词

- Delante de un nombre femenino singular que empieza por *a* o *ha* tónica.

当阴性单数名词字头为 (a、ha) 或是发音为 (a) 的, 则使用阳性定冠词。

Ejemplo: 例如: El agua.

- Pero en plural usamos el artículo femenino plural: 但复数则依然使用阴性定冠词。

Fig. 23 Muestras de *¿Sabes? Curso de español para hablantes chinos 1, A1-A2* (Ding et al., 2010: 40).

El segundo volumen (Ding et al., 2011), de nivel A2-B1, no indica como contenido gramatical *per se* el artículo, aunque lo presenta en distintos contextos lingüísticos, posiblemente debido a que se trata de niveles superiores. No obstante, sería deseable tratar los distintos valores del artículo en todos los niveles, como se recoge en el *PCIC*.

La Tabla 9 presenta los distintos manuales y materiales para sinohablantes que han sido reseñados anteriormente:

Manuales editados en China (bilingüe)	<i>Español básico para alumnos chinos</i>	Cortés y Fang	2007	Comunicativo nociofuncional	y	Indica algunos usos del artículo determinado e indeterminado No trata el artículo cero
	<i>Español Moderno</i>	Dong y Liu	2008	Tradicional MGT		No se explica ningún uso del artículo. Ejemplos con <i>input</i> descontextualizado
	<i>Español ABC</i>	Liu <i>et al.</i>	2008	Tradicional MGT		Solo menciona el uso en segunda mención del determinado Ejemplos con <i>input</i> descontextualizado
	<i>Español: primer paso</i>	Cortés	2009	Comunicativo nociofuncional	y	Mención del uso de los artículos muy simplificada No trata el artículo cero
Manuales coeditados con editoriales chinas (bilingüe)	<i>Sueña 1</i> <i>Nuevo Sueña 1 (A1-A2)</i>	Álvarez <i>et al.</i>	2008 2017	Comunicativo nociofuncional	y	Mismos contenidos que en la versión general del manual. No presenta adaptación para los sinohablantes.
	<i>Etapas. Edición china</i> (Niveles A1.1., A1.2, A2.1)	Equipo Entinema y Equipo China	2011- 2012	Orientado a la acción		El nivel A1.1 parte desde cero. El nivel A1.2 muestra algunos valores del artículo. Contextualización adaptada para sinohablantes
Manuales editados en España (bilingüe)	<i>¿Sabes? Curso de español para estudiantes sinohablantes 1 y 2</i>	Ding <i>et al.</i>	2010 y 2011	Orientado a la acción		No trata el artículo cero Presenta algunos usos básicos del artículo

Tabla 9. Síntesis de los principales recursos de ELE para sinohablantes (Fuente: elaboración propia).

Por último, vamos a describir brevemente el tratamiento del artículo en el manual *Nuevo Prisma* (Equipo Nuevo Prisma, A1, 2014; A2, 2013) editado por Edinumen. Este manual sigue un enfoque comunicativo y orientado a la acción a través de una metodología ecléctica. Como ya hemos explicado, no se trata de un manual creado o adaptado a los aprendices vietnamitas, sino que es un manual de carácter general que se emplea en la enseñanza del español en Vietnam en el ámbito universitario.

Los artículos se introducen en *Nuevo Prisma A1*, pero no se vuelven a retomar como contenido gramatical específico en el *Nuevo Prisma A2*, a pesar de que se incorporan contextos de uso obligatorio de artículo cero o del artículo determinado/indeterminado. Sin embargo, las explicaciones funcionales sobre esta unidad resultan insuficientes en el manual de nivel A1. En la Unidad 2 se presenta el artículo determinado y en la Unidad 3 el indeterminado:

2.2.  Leed la información sobre el artículo determinado y completadla con las palabras del recuadro. Luego, poned el artículo determinado correspondiente a las palabras clasificadas de la actividad anterior.

 los cuadernos
  el libro
  la pizarra
  las sillas

El artículo determinado

	Masculino	Femenino
Singular	[1]	[2]
Plural	[3]	[4]

 El artículo determinado (*el/la/los/las*) **concuerta** en género y número con el nombre al que acompaña y sirve para identificar y hablar de un objeto o ser que conocemos o del que ya hemos hablado antes:
 — En mi clase hay diez mesas. **Las mesas** son verdes.

Fig. 24 El artículo determinado en el manual *Nuevo Prisma A1* (Equipo Nuevo Prisma, 2014: Unidad 2, p. 21).

El artículo indeterminado

	X Masculino X		X Femenino X	
X Singular X	[1] <u>un</u>	<u>hotel</u>	[2] _____	_____
X Plural X	[3] _____	_____	[4] _____	_____

X Los artículos indeterminados **un/una/unos/unas** sirven para hablar de un objeto o ser por primera vez o cuando no queremos especificar:

- En mi ciudad hay **una calle** (primera vez) peatonal famosa. **La calle** (segunda vez) se llama Florida.
- En mi calle hay un cine.

X A veces, cuando utilizamos **hay** con una palabra plural desaparece el artículo:

- En mi calle hay (unos) restaurantes.

2.1. Completa con el artículo adecuado.

- 1 En mi calle hay librería. librería está al fondo de la calle.
- 2 Aquí hay restaurante y cafetería. cafetería está al lado del hotel.
- 3 En la terraza hay chicos que toman café. chicos están hablando.
- 4 profesora explica la diferencia entre *el* y *un* porque hay alumnas que no entienden bien esta diferencia.

Fig. 25 El artículo indeterminado en el manual *Nuevo Prisma A1* (Equipo Nuevo Prisma, 2014, Unidad 3, p. 29).

Los artículos determinado e indeterminado, como se observa en la Figura 13 y la Figura 14, se introducen junto con la información morfológica de género y número correspondiente a la concordancia de estas unidades con el sustantivo al que acompañan. Respecto a sus usos, se indica, en el caso del artículo determinado, que sirve para hablar de un objeto que ya ha sido mencionado anteriormente o que resulta conocido para los interlocutores (Fig. 13), lo que hace referencia al uso de este artículo en segunda mención discursiva y al valor de [+ familiaridad] o [+ conocimiento compartido]. En el caso del artículo indefinido, se atribuye a los referentes introducidos por primera vez en el discurso y se contrasta este uso con el de segunda mención del artículo definido (Fig. 14).

Aunque se introducen ejemplos con el verbo *haber* con valor existencial en las explicaciones, cabe destacar que no se explica aquí la diferencia entre *haber* y *estar* (ni el funcionamiento del artículo con *estar*), a pesar de que son los predicados que aparecen en los enunciados de la tarea 2.1 propuesta (Fig. 14). En la siguiente página cuando se mencionan nuevos usos estas diferencias:

Hablar de la existencia de cosas y personas y su cantidad

x Para **hablar de la existencia** de algo o de alguien se usa la estructura:

[1] + artículo [2] + [3]

– En mi calle hay una farmacia y un quiosco de revistas.

– ¿Hay una cafetería cerca?

Recuerda que con los nombres en plural es frecuente eliminar el artículo:

● ¿Hay restaurantes japoneses en tu calle?

○ No, no hay restaurantes japoneses, solo hay restaurantes chinos e italianos.

x Para **preguntar por la cantidad** de objetos o personas que existen, se usan los interrogativos *¿cuántos/*

[4]?: – ¿Cuántas farmacias hay en tu calle?

Para **indicar la cantidad** de objetos o personas que existen, se usa la estructura:

[5] + numeral + nombre

– En mi calle hay *dos* farmacias.

Fig. 26 Funciones comunicativas del predicado *haber* (Nuevo Prisma A1, Equipo Nuevo Prisma, 2014: Unidad 3, p. 30).

Llama la atención que, sobre el uso de *estar* se menciona solamente más adelante (p. 32) que sirve para situar objetos en el espacio, función que comparan con la de *haber* sin explicar la diferencia entre “En mi habitación hay un ordenador” y “El ordenador está a la derecha” (Fig. 16):

3.1.  Tu profesor va a mostrar una ilustración de la habitación de Nicolás, el hijo de Nieves y Javi. Obsérvala y completa las frases con alguna de las expresiones de la actividad 3. Luego completa el cuadro del verbo *estar*.

1 La cama está de la habitación.

5 La silla está la mesa.

2 La mesa está de la habitación.

6 la mesa están los lápices y los cuadernos.

3 la cama está la ventana.

7 La mesilla de noche está la ventana la cama.

4 la puerta está la cama.

8 El póster de Pocoyó está la cama.

Presente de indicativo del verbo *estar*

Yo **estoy**

Nosotros/as **estamos**

Tú **estás**

Vosotros/as **estáis**

Él/ella/usted [1]

Ellos/ellas/ustedes [2]

x El verbo *estar* sirve para **situar** a las personas y a los objetos en el espacio:

– En mi habitación hay un ordenador. El ordenador *está* a la derecha de la ventana, encima de la mesa de estudio.

Fig. 27 Función comunicativa del verbo *estar* (Nuevo Prisma A1, Equipo Nuevo Prisma, 2014: Unidad 3, p. 32).

En la Unidad 3 (p. 32) se mencionan las formas contractas del artículo con las preposiciones *de* y *a*, pero hay que comentar que en la Unidad 2, cuando se explican las presentaciones, expresión de la nacionalidad, profesiones, etc., no se aprovecha para introducir las restricciones sintácticas de las formas del artículo en estos contextos, al igual que ocurre, entre otros, con la expresión de las horas (Unidad 6, p. 59).

En definitiva, observamos una deficiencia en la presentación de los artículos en este manual en el que, además de no mencionarse el artículo cero, a excepción de la anotación sobre el uso de SSNN plurales sin artículo con *haber*, no se aprovechan las diferentes nociones funcionales trabajadas en cada unidad para explicar los distintos usos del artículo correspondientes al nivel inicial. Únicamente se apunta, sin mayores explicaciones, el concepto de mención discursiva para diferenciar el uso del determinado y del indeterminado.

En el manual de nivel A2 resulta llamativo que sigan sin explicarse los usos del artículo en los distintos contextos sintácticos y para la expresión de diferentes nociones, por lo que consideramos que este manual resulta muy insuficiente en cuanto a las explicaciones del artículo para hablantes que, además, carecen de esta unidad en su lengua y requerirían descripciones y aclaraciones más detalladas.

En resumen, observamos que algunos de los materiales diseñados para sinohablantes – que puede hacerse extensible a las observaciones sobre el manual *Nuevo Prisma* para los vietnamitas– presentan instrucciones deficientes en la explicación gramatical del artículo y que la mayor parte de ellos incluye una serie de ejercicios de repetición de selección del artículo sin ofrecer explicaciones de carácter funcional. Se ha detectado una carencia en las explicaciones acerca del uso del artículo que va de lo gramatical y sintáctico a lo discursivo y estratégico, lo cual tiene su explicación en la tradición metodológica en estos países (confucianismo), basada en la repetición y la memorización (Blanco Pena, 2010, 2011).

Desde nuestro punto de vista, resulta imprescindible incorporar estas cuestiones comunicativas para poder enseñar adecuadamente los usos del artículo en español, puesto que no debe limitarse su didáctica al ámbito meramente gramatical. En la elección del tipo de artículo entran en juego muchos otros factores relacionados con la intencionalidad del hablante y con los actos de habla que es necesario enseñar en el aula de español como parte del aprendizaje de una lengua en todas sus facetas lingüísticas. Asimismo, estos manuales deberían presentar un panorama completo de los usos y valores de los artículos en español para que los estudiantes puedan recibir un *input* real y se comuniquen en la lengua meta desde el momento inicial del proceso de aprendizaje, pues todo ello enriquece y facilita su proceso de aprendizaje

al estar en contacto constante con un caudal lingüístico adecuado desde el comienzo de dicho proceso.

CHINO MANDARÍN

3.2. Mecanismos del chino mandarín equivalentes al artículo

El chino, en cuanto lengua aislante, no posee morfemas específicos equivalentes a nuestro artículo. En cambio, cuenta con otros mecanismos que le permiten expresar este mismo valor de determinación del sustantivo. De hecho, las palabras en las lenguas aislantes no se diferencian mediante aspectos morfológicos²¹¹, sino que las relaciones sintácticas se marcan mediante el orden de palabras o morfemas independientes y se deducen a través del contexto.

En mandarín se expresan los mismos valores semánticos y usos discursivos que en español, aunque no mediante construcciones correspondientes en todos los casos con las que se han atribuido a cada forma de nuestro paradigma de artículos (demostrativo para el definido y numeral para el indefinido), lo que aumenta la dificultad en la adquisición de esta unidad por los sinohablantes.

El valor del artículo que más se ha estudiado en la bibliografía sobre la adquisición del artículo entre sinohablantes es el de [$\pm$ definitud], ya que se ha considerado como uno de los que genera mayores dificultades en su adquisición por parte de estos hablantes²¹². Por ello, vamos a describir fundamentalmente los mecanismos del chino que expresan dicho valor semántico, aunque incluiremos también evidencias sobre la expresión en mandarín de otras nociones y usos del artículo en español que corresponden a los niveles A1-A2 (MCER).

El chino mandarín ha sido catalogado como una lengua de especificidad, es decir, que posee el rasgo especificidad, que vendría expresado, fundamentalmente, a través de los clasificadores (Leung, 2005: 44). Leung (*ibid.*) añade que: “bare nouns in Mandarin can be specific or non-specific while a CL–N phrase is strictly non-specific (indefinite)”.

Para lingüistas como Tunivan y Slabakova (28/05/2016: n. p.), la definitud en una lengua se adquiere de forma compleja a través del ensamblaje de los rasgos de familiaridad y unicidad, que se expresan a través de los artículos, y cuya combinación varía en distintos contextos. Para

²¹¹ Fang (1997) y Hu y Wen (1990: 74) defienden que en chino moderno existe una morfología que, según Hu y Wen (*ibid.*, *apud* X. Fu, 2018: 11), “en el sentido amplio, se refiere a la relación recíproca y la combinación de palabras; en sentido estricto se refiere a los afijos que se añaden delante o detrás de una palabra”.

²¹² Algunos trabajos como el de Leung (2005) ya indican que la definitud/indefinitud es el rasgo más complejo de adquirir entre los sinohablantes, lo cual afirma también Robertson (2000).

estas autoras, las lenguas sin artículos como el chino expresan la definitud mediante los demostrativos, de manera opcional en el caso de los nombres con el rasgo de familiaridad y, de forma obligatoria, mediante sustantivos escuetos cuando se trata de nombres que expresan unicidad. En cuanto a la expresión de la familiaridad y la unicidad en chino, concluyen que los grupos escuetos en esta lengua son neutrales respecto a la indefinitud, que los SSNN precedidos por el numeral *uno* reciben una lectura indefinida, la familiaridad se puede expresar opcionalmente mediante demostrativos o sustantivos escuetos en contextos anafóricos y la unicidad se expresa mediante sustantivos escuetos tanto en contextos anafóricos como no anafóricos (*ibid.*).

La adquisición de los rasgos que distinguen estas autoras resulta compleja para un aprendiente cuya lengua materna carece de unidades que los expresen. De hecho, los resultados de la investigación de Tuniyan y Slabakova (*ibid.*) permiten afirmar que la anaforicidad es el factor que afecta a la selección del artículo por parte de los hablantes nativos de lenguas que no poseen esta unidad. El trabajo de Cho (2017) demuestra el mismo hallazgo.

Veamos más detenidamente las características del SN en chino y a través de qué mecanismos gramaticales y sintácticos se expresan los rasgos semánticos del artículo.

3.2.1. Estructura del SN en chino y características internas

El chino mandarín es una lengua clasificadora o lengua de clasificador²¹³, por lo que muchos autores comparan la estructura sintáctica del SDet con el sintagma clasificador (SCL) del chino (Liu, 2015; X. Lu, 2015, 2017a, entre otros)²¹⁴. Como tal, en chino mandarín, el sustantivo puede ir acompañado en el grupo nominal por los siguientes elementos (T.-J. Lin, 2005: 116):

²¹³ El concepto *lengua clasificadora* hace referencia a aquellas lenguas, como el mandarín y el vietnamita, que emplean una categoría denominada *clasificador*. Los clasificadores son “palabras medidoras” que “nunca forman una unidad morfológica con el sustantivo y no existe concordancia gramatical con el verbo” (Marco Martínez, 2019: 33). Según el tipo de sustantivo, generalmente, se escoge un clasificador u otro (*vid.* Marco Martínez y Lee, 1998). El concepto de clasificador y su función en el SN se detallan en § 3.2.2.1.

Crystal (2008 [1980]: s. v. *classifier*) define clasificador como un morfema cuya función es indicar la clase formal o semántica a la que un ítem corresponde. Y añade que la marca de un ítem léxico como procedente de la misma clase semántica es un rasgo importante en lenguas como el chino y el vietnamita, que clasifican en términos de forma, tamaño, color, animacidad, etc. Este término ya se registra en inglés en trabajos como el de Allan (1977) o, en español, en Marco Martínez y Lee (1998).

²¹⁴ Algunos lingüistas han reflexionado sobre la existencia de un SDet (*DP*, en inglés) en las lenguas que carecen de artículos, entre ellos, Bošković (2005, 2008) y Pereltsvaig (2007). Estos autores postularon que las lenguas sin artículos no proyectan el determinante, por lo que se analizarían como *no-DP*. Más

- Demostrativos: *jèi/jè* ('este'), *nèi/nà* ('ese'), etc.
- Numerales: *yī* ('uno'), *wǔ* ('cinco'), etc.
- Indefinidos: *jěng* ('todo'), *jǐ* ('algunos, varios'), etc.
- Clasificadores: generalmente se utilizan en combinación con alguno de los elementos anteriores, aunque también puede aparecer junto al sustantivo exclusivamente.
- Adyacentes: adjetivos, SSNN introducidos por la marca de posesión *-de*, aposiciones y oraciones de relativo.

Cabe mencionar que en chino las reglas de concurrencia de las partículas que funcionan como determinantes son diferentes a las del español²¹⁵, de manera que en mandarín podemos encontrar secuencias nominales encabezadas por un posesivo y un demostrativo conjuntamente:

(126) *wǒde zhè gè péngyǒu*

mi este CL amigo

'este amigo mío'

(127) *zhè gè wǒde péngyǒu*

este CL mi amigo

'este mi amigo'²¹⁶

En cuanto a la estructura del grupo nominal, Li y Thompson (1989: 124-125) proponen tres patrones frecuentes en chino mandarín:

- <Frase asociativa + frase clasificadora/medida + cláusula relativa + adjetivo + nombre>
- <Frase asociativa + cláusula relativa + frase clasificadora/medida + adjetivo + nombre>
- <Frase clasificadora + frase asociativa + nombre>

Otro aspecto a considerar sobre la estructura y la construcción de los SSNN en chino es el tipo de sustantivos que los conforman. En este sentido, en chino no se puede mantener la

adelante, Bošković (2009) refuta las hipótesis de sus trabajos anteriores y reflexiona sobre la generalización de ciertos rasgos que se han atribuido erróneamente en la bibliografía previa al SDet.

²¹⁵ Nótese la similitud del chino, en este aspecto, respecto a la construcción con el posesivo en castellano medieval ("el Mío Cid") y en otras lenguas romances como el aragonés ("o mio pai") o el catalán ("el meu pare"), lo que indica diacrónicamente la tendencia originaria de las lenguas romances a la combinación del artículo con otros determinantes del mismo modo que se da actualmente en lenguas de otra procedencia o el portugués. Asimismo, se recoge la construcción <artículo + posesivo + N> en el siglo XX en Hispanoamérica, concretamente en El Salvador, Guatemala, Argentina, México y Venezuela, según el banco de datos CREA (RAE, 1998).

²¹⁶ Ejemplos extraídos de Liu (2015: 198).

taxonomía del español de individual/colectivo y concreto/abstracto debido a que estas nociones no son denotadas por los sustantivos en mandarín (Master, 1987; Lu, 2001; Y. Hu, 2011; Shen, 2012; Liu, 2015: 359). Algunos autores como Cheng y Sybesma (1998) afirman que, en función de si un sustantivo es no contable (*mass noun*) o contable, seleccionará un clasificador distinto, por lo que la diferencia entre un nombre continuo o discontinuo afecta directamente a la selección del clasificador con el que se combina²¹⁷. En síntesis, Liu (2015: 361-362) afirma que:

En chino no se distinguen los nombres contables y los no contables morfológicamente porque los nombres son “escuetos”, pero se puede determinar la contabilidad de los nombres mediante los clasificadores. (...) Los nombres contables en chino son los que llevan un clasificador fijo para enfatizar la existencia de la entidad física y los nombres no contables son los que pueden ser seleccionados por diferentes clasificadores para medir su cantidad.

Por otro lado, respecto a las características internas del SN, aunque el chino no posee marcas morfológicas, pues carece de flexión, encontramos algunas partículas que señalan el género y el número de los sustantivos. Respecto al género, el mandarín apenas posee marcas de este tipo e indica el género masculino o femenino a través de procedimientos de heteronimia fundamentalmente²¹⁸. No obstante, existe el sinograma 女, que es un término radical que significa ‘femenino’, aunque a veces algunas palabras que lo contienen no indican una distinción de género (N. Liu, 2012: 42).

Algunos gramáticos han propuesto que los clasificadores podrían funcionar como una marca de género y número del sustantivo, aunque la mayoría de los autores coinciden en que se corresponden más bien con una restricción léxico-semántica que añaden al nombre al que acompañan y que, en ocasiones, puede incluir el rasgo de pluralidad o cuantificación.

En cuanto a la expresión de la pluralidad, el chino utiliza procedimientos como el uso de la partícula *-men* de forma restringida con algunos sustantivos, puesto que únicamente se puede aplicar a los nombres animados y a los pronombres personales, como indica Liu (2015: 356). El uso de *-men* no es generalizado en mandarín, lo que permite a un sustantivo sin esta partícula

²¹⁷ Las características y funciones léxico-semánticas de los clasificadores nominales en chino se tratan en § 3.2.2.1.

²¹⁸ Liu (2015: 102) apunta que, en el caso de los sinogramas, existe diferenciación entre el género masculino, el femenino y el neutro, entre otros, en los posesivos y pronombres personales.

la posibilidad de manifestar número singular o plural, ambigüedad que se resuelve gracias al contexto. Además, los nombres con esta marca de plural adquieren usos sintácticos restringidos.

Por otra parte, los determinantes demostrativos marcan el plural añadiendo la partícula *-xiē*, sin necesidad de incluir entre el demostrativo y el sustantivo un clasificador (128), mientras que este debe añadirse cuando se trata de un grupo nominal singular (129):

(128) *nà-xiē diànnǎo*

dem. plur. + N

‘aquellos ordenadores’²¹⁹

(129) *nà tái diànnǎo*

dem. + CL. + N

‘aquel ordenador’

Li y Thompson (1989: 112) afirman que la partícula *-xiē*, que indica pluralidad, se utiliza conjuntamente con el numeral *yī* con el valor de ‘varios’ o con los demostrativos *nèi* y *zhèi*.

En chino mandarín lo marcado es la indefinitud, que se gramaticaliza mediante los clasificadores numerales, es decir, un SN formado por <Num + CL + N> (Cao, 2014: 64). De esta manera, cuando un clasificador numeral se utiliza independientemente, sin combinarse con un numeral o demostrativo ni en su uso repetitivo, expresa indefinitud (*ibid.*). Como vemos, la perspectiva de la definitud/indefinitud²²⁰ es diferente, lo cual sería indicativo de una diferencia cultural que se transmite a través de la lengua.

A continuación, se presentan los principales mecanismos por los que el mandarín indica la definitud de un grupo nominal, como el uso de numerales, clasificadores, demostrativos y otros procedimientos de orden sintáctico y discursivo.

²¹⁹ Los ejemplos 128 y 129 han sido extraídos de Liu (2015: 358).

²²⁰ De entre los gramáticos que han estudiado la expresión de la definitud/indefinitud en chino podríamos destacar algunos como Chao (1968), Li y Thompson (1975, 1992), Tang (1990), Tsao (1987), Huang y Chui (1997), Marco Martínez y Lee (1998) o Chu (1999), entre otros.

3.2.2. Mecanismos gramaticales del mandarín para expresar el valor semántico de definitud del artículo

Varios son los elementos de carácter gramatical que han expuesto los lingüistas especialistas en chino mandarín para la expresión de la definitud o indefinitud de un grupo nominal. Chen (2004: 1151) considera que existen tres mecanismos o procedimientos para expresar la definitud en chino: el uso de demostrativos, posesivos y cuantificadores numerales (de forma similar a como ocurre en español); la repetición del clasificador numeral; y la posición del grupo nominal en la oración. Si hacemos referencia al segundo procedimiento, la repetición del clasificador se traduce, en palabras de Chen, “como cuantificador universal anafórico de plural en español”, como señala el ejemplo que el propio autor proporciona (*ibid.*):

(130) 安娜的孩子 (hijo de Ana) 个个 (CLF.Num+CLF.Num) 机灵 (listo)
 (“Todos los hijos de Ana son listos”)

La repetición del clasificador en este caso permite al interlocutor, según el contexto, inferir tanto la función anafórica como la marca de pluralidad que este procedimiento indica.

Además de esto, la definitud puede marcarse a través de indicadores gramaticales, como la combinación de <Num + CL> o la presencia de otros cuantificadores como *hěnduō* (‘mucho’), *yīxiē* (‘algunos, varios’) o *méi* (‘cada’), si bien no se traducen en muchos casos por nuestro artículo sino por demostrativos y cuantificadores (Shen, 2012: 135).

Una de las afirmaciones más compartidas por los lingüistas es que, como recuerda Chu (1983: 9), tradicionalmente se ha considerado que el numeral *yī* (‘uno’) es equivalente al artículo indefinido en inglés y que los demostrativos *jèi* o *jè* (‘este’) y *nèi* o *nà* (‘ese’) equivalen al artículo definido en inglés, e incluso autores como Wu y Bodomo (2009: 498) reconocen que un sintagma que contenga un demostrativo “invariablemente da lugar a una lectura definida” en chino.

Por otra parte, respecto a la expresión de la determinación en el grupo nominal en chino, T.-J. Lin (2003: 123 y ss.) afirma que, al igual que sucede en español y otras lenguas de diferentes tipologías lingüísticas, los SSNN cuyo núcleo es un sustantivo propio o un pronombre personal están dotados de una referencia específica, por lo que siempre son [+ definidos]:

(131) 他 打 了 張三 了
tā dǎ le Zhāngsān le
 él pegar asp. Zhang-san asp.

‘Ha pegado a Zhang-san’²²¹

Por otro lado, Zhou (2020 [2019]: n. p.), a partir del trabajo de Chen (1987), explica que la definitud en mandarín se puede expresar mediante las siguientes construcciones o palabras:

- Pronombre personal *nǐ* (‘tú’)
- Sustantivo propio
- <Demostrativo + CL + N> (también puede expresar genericidad)
- <ØN> (puede ser definido o indefinido y genérico)
- <Numeral (distinto de *yī*) + CL + N> (puede ser definido o indefinido y genérico)

En cambio, son indefinidas (o genéricas) las siguientes secuencias sintácticas (*ibid.*):

- <*yī* + (CL) + N>
- <CL + N>
- SN en posición remática
- SN escueto en posición de objeto

Por último, cuando la partícula de expresión de pluralidad *–men* se añade a los sustantivos comunes, estos deben interpretarse como definidos y no se combinan en este caso con clasificadores (Li, 1999: 83).

En los siguientes apartados vamos a describir los principales mecanismos gramaticales del mandarín que la mayoría de estudios previos ha dado en identificar como elementos con significados equivalentes a los artículos en español: los clasificadores, el numeral *yī* y los demostrativos.

3.2.2.1. Los clasificadores en chino

Un rasgo diferenciador de la lengua china respecto al español es la presencia de unas partículas denominadas clasificadores. La categoría gramatical de clasificador ha sido muy estudiada en chino debido a su diversidad y complejidad de uso, la cual atiende tanto a cuestiones contextuales como semánticas. Los clasificadores constituyen una categoría abierta

²²¹ Ejemplo y traducción extraídos de T.-J. Lin (2003: 124).

en chino. Se trata de una palabra que debe aparecer junto con un numeral²²² y/o un demostrativo o con ciertos cuantificadores que se sitúan en posición prenominal (Li y Thompson, 1989: 104). Algunos autores hablan para las lenguas de clasificador de la presencia del sintagma clasificador (SCL), que consideran equivalente al SDet, aunque realmente es el sustantivo el que selecciona el tipo de clasificador, por lo que aquí planteamos una estructura semejante a la del SN español.

La bibliografía previa ha propuesto varias definiciones para el concepto de *clasificador*. Aquí vamos a presentar brevemente aquellas que consideramos que describen más adecuadamente qué tipo de palabra es un clasificador y qué características reúne.

Para autores como Lock (1996), los clasificadores pueden clasificar un objeto y cumplen una función subclasificadora, mientras que Fromkin *et al.* (2003) apuntan que es un morfema gramatical que marca la clase semántica de un nombre. Por su parte, Goddard (2005) lo considera una palabra que categoriza el referente de acuerdo a alguna propiedad social, física o funcional. Esta última definición va en la línea de la propuesta de Aikhenvald (2000) de que los clasificadores son palabras que atribuyen forma, función o animacidad al referente.

López García (2005: 89) afirma que “estos clasificadores son como artículos que se aplican a un grupo establecido por convención (y de ahí que acompañen a los numerales o a los indefinidos)”, y señala que no serían muy diferentes de los artículos indefinidos en español.

Liu (2015: 373) desarrolla más el concepto de clasificador y expone que: “los clasificadores son un tipo de modificador nominal, normalmente obligatorio, que acompaña a un nombre y especifica la clase semántica a la que pertenece un determinado nombre común (o un nombre propio, según el contexto)”. Y añade las siguientes características sobre los clasificadores (*ibid.*):

- a. El clasificador es un tipo de formante del sintagma nominal (o del sintagma determinante) y especifica la clase semántica del sustantivo.

²²² Y. Cao (2018: 518) afirma que el chino recurre a los clasificadores numerales, que se combinan con numerales, demostrativos o pronombres interrogativos, para individualizar o constituir las unidades del texto, pues los clasificadores numerales son “marcas de una técnica de Individualización con cierto grado de semánticidad” (*ibid.* 519). El más general, que se emplea para casi todos los sustantivos, es *gè*, que se considera semánticamente vacío, aunque se utilizan diversos clasificadores en función del objeto al que se aplica, a sus características. El clasificador numeral cumple una doble función: “el CLF.N en chino hace contable al nombre (individuación), y al mismo tiempo puede dirigir la atención del lector a la información posterior (catafóricamente) o previa (anafóricamente)” (*ibid.*: 524). Cuando dicho clasificador no aparece en el SN, generalmente suele indicar determinación, mención previa o genericidad (*ibid.*: 525).

- b. No todos los sustantivos deben tener un clasificador.
- c. Un clasificador puede seleccionar varios nombres y viceversa.
- d. El uso del clasificador puede verse influido por el estilo pragmático y la opción de la forma escrita o hablada. Habitualmente, en los estilos muy formales, se usan más variedades de clasificadores y la frecuencia de su uso es considerablemente mayor.
- e. Generalmente derivan de palabras que se usan como nombres de objetos concretos, discretos o movibles.

Liu (*ibid.*: 374) llama la atención sobre el hecho de que algunos clasificadores traspasan el dominio nominal, por lo que, siguiendo un criterio funcional, propone que los clasificadores “son más bien como un tipo de especificador del nombre” (*ibid.*). La autora asigna la nomenclatura de *clasificador numeral* a los que encontramos en chino, lo cual justifica porque “son una clase de palabras no definitivamente cerrada que siempre aparece en una expresión numeral” (*ibid.*). Se entenderían, por tanto, como una marca sintáctica del número gramatical ante la ausencia de marcas morfológicas en mandarín.

Los gramáticos han propuesto que los sustantivos en chino son, por su propia naturaleza, nombres no contables o continuos (*mass nouns*), en cuanto “no son contables mediante numerales sino mediante clasificadores”, como afirma X. Lu (2015: 132). Por este motivo, es necesario insertar un clasificador entre el numeral y el sustantivo del grupo nominal para individualizar dichos sustantivos no contables y posibilitar el conteo de estas entidades (*ibid.*)²²³.

La lengua china posee decenas de clasificadores diferentes. La elección del clasificador está determinada por el tipo de sustantivo al que acompaña, aunque cuando el sustantivo denota una medida, no es necesario el uso del clasificador. El más común es *gè*, que está empezando a sustituir en muchos casos a los clasificadores especializados en denotar significados concretos y se ha convertido en el clasificador general (*ibid.*: 112).

El empleo del clasificador es obligatorio cuando un demostrativo (132, 133) o un numeral (134, 135) modifican a un nombre, sin embargo, un clasificador por sí mismo no puede modificar un nombre (136), como muestran los siguientes ejemplos de Tang (1990, *apud* Wang, 2012: 20):

(132) **na shu*

²²³ Existen, no obstante, algunas excepciones a esta regla, ya que es posible, en algunos contextos, el uso del nombre escueto con ausencia de clasificador (*vid.* § 3.2.3.1).

- that book
 ('ese libro')
- (133) *na ben shu*
 that CL book
 'that book'
 ('ese libro')
- (134) **san shu*
 three book
 (*'tres libro')
- (135) *san ben shu*
 three CL book
 'three books'
 ('tres libros')
- (136) **ben shu*
 CL book
 ('libro')

Este uso obligatorio de los clasificadores como modificadores del nombre ha sido observado por algunos gramáticos (Cheng y Sybesma, 1999, 2005; Wu y Bodomo, 2009) como un paralelismo con el empleo de los determinantes, lo que ha desatado en la actualidad la discusión acerca de si se puede considerar que los clasificadores son una partícula equivalente a los determinantes.

Cheng y Sybesma (1999, 2005) son algunos de los autores que han postulado esta comparación. Estos autores interpretaron que en chino mandarín había dos estructuras para señalar el rasgo de $[\pm$ definitud]: 1) una estructura con valor indefinido (con un numeral encabezando el SCL; y 2) una estructura con valor definido (nombres escuetos) (Cheng y Sybesma, 2012: 635). Desde el marco de la teoría generativa de rasgos, esta segunda estructura se da como una marca cubierta de definitud, pues el chino no expresa abiertamente definitud sino indefinitud²²⁴. En cuanto a la primera estructura, hemos de mencionar que, cuando aparece un numeral en chino, este requiere siempre la presencia de un clasificador. Asimismo, a través

²²⁴ Estos rasgos, además, pueden ser interpretables o no (estructurales), lo cual afecta a la sintaxis, la semántica y la morfología de la lengua. Los rasgos interpretables son los más transparentes semánticamente y los no interpretables, exigidos por la estructura de la lengua, son más difíciles de adquirir en la ASL.

del análisis de ambas estructuras, Cheng y Sybesma (*ibid.*, *apud* Liu, 2015: 382) extraen la conclusión de que los clasificadores se comportan como el artículo definido en español debido a que, por un lado, poseen la capacidad de individualizar o singularizar y, por otro lado, pueden cumplir la función deíctica.

Frente a la posición de Cheng y Sybesma, Wu y Bodomo (2009) arguyeron en contra al considerar que, como el título de su artículo indica, *Classifiers≠determiners*, es decir, que no se trata de categorías equivalentes. Según ellos, los clasificadores son morfemas con contenido, mientras que los determinantes son elementos funcionales, realizados explícitamente (*ibid.*: 488). Apuntan que la categoría de clasificador es muy amplia y diversa y que no se puede generalizar, aunque reconocen que algunos clasificadores podrían comportarse en algunos contextos como el artículo definido en español, ya que cumplen funciones que son asociadas habitualmente a este (*ibid.*).

Para Cheng y Sybesma (1999: 520 y ss.), los clasificadores desarrollarían tres funciones simultáneamente: determinan, individualizan y ofrecen una significación definida. En cambio, Wu y Bodomo (2009) argumentan que los clasificadores no tendrían esas funciones sino la de proveer una unidad de medida para los sustantivos en chino, que son incontables y adscriben a los demostrativos la función de valor definido, a diferencia de la que Cheng y Sybesma atribuían a los clasificadores (Wang, 2012: 32). Además, Wu y Bodomo (2009: 7) sostienen que los artículos definidos no requieren la presencia de un numeral, lo que sí sucede con los clasificadores, y que no denotan por sí mismos una unidad, función para la cual requieren la presencia del numeral *yī*.

Esta cuestión se la plantea también Bošković (2008, 2009), quien propone que, en las lenguas sin determinante como el mandarín, los SSNN escuetos tienen ambas lecturas, definida e indefinida y, en términos generativistas, plantea que estas lenguas no tendrían una proyección máxima del determinante. Esto lleva a cuestionarse si la categoría de determinante estaría vacía en la gramática universal, debido a que existen lenguas sin artículo. Desde el punto de vista de nuestro análisis, basado en la lingüística contrastiva, interpretamos que todas las lenguas poseen la propiedad de expresar definitud/indefinitud, lo cual no implica la existencia de determinantes en todas ellas, sino de cualquier unidad, morfema o procedimiento semántico o sintáctico que sea capaz de manifestar dicho rasgo.

Por su parte, Liu (2015: 402) analiza el estatuto de los clasificadores a partir de la bibliografía actual sobre esta partícula y concluye que son una categoría independiente de los determinantes. La autora observa que los clasificadores no estarían incluidos en la categoría de

cuantificadores porque presentan respecto a estas diferencias semánticas y sintácticas. Liu (*ibid.*: 235) explica el uso del clasificador con el numeral (*yīgè*) en los grupos nominales:

En chino, el conjunto de <*yī* ('un') + CL + N> también puede provocar ambigüedades. Sin embargo, existen construcciones que eliminan dicha ambigüedad. Cuando solo es necesario aportar el contenido de cardinalidad, el numeral puede preceder a un nombre sin clasificador. Liu (*ibid.*: 235-236) aporta los siguientes ejemplos:

(137) *Zhǐ yǒu yī gè rén néng bāngzhù wǒmen*

solo haber un(o) CL persona poder ayudar nosotros ‘

Sólo un hombre puede ayudarnos/Sólo hay un hombre que puede ayudarnos’

(138) *Zhǐ yǒu yī rén néng bāngzhù wǒmen*

solo haber un(o) persona poder ayudar nosotros

‘*Sólo un hombre puede ayudarnos/Sólo hay un hombre determinado que puede ayudarnos*’

La interpretación en (137) es de referencia específica, mientras que cuando el clasificador no se incluye (138), la interpretación específica no es posible. Por todo ello, Liu (*ibid.*: 236) concluye:

El *yī* en chino es meramente un cuantificador numérico que aporta la cardinalidad, es el conjunto de *yī* y el clasificador el que cumple con las tres funciones asociadas al *un(o)* español. El clasificador complementa el contenido semántico del que carece el numeral chino *yī*.

Por su parte, X. Lu (2015: 149) respalda la hipótesis del SCL en chino y, desde este enfoque generativista, considera que la categoría de clasificador adopta la proyección máxima del sintagma <CL + N>, que puede ir precedido de un numeral o seguido del demostrativo, entre otras unidades. X. Lu (*ibid.*) apunta que el SCL escueto puede tener tanto una interpretación definida como indefinida en función de factores de carácter contextual (como el tipo de sustantivo con el que se combina), discursivos (respecto a la topicalización del SCL) o sintácticos (función sintáctica del SCL). No obstante, el SCL no posee por sí mismo el rasgo [+ definido], de manera que no puede aparecer, por ejemplo, en la posición de sujeto:

(139) **(Zhe/Na) ben shu hen youqu*

**(este/aquel) CL libro muy interesante*

“Este/Aquel libro es muy interesante”²²⁵

Esta reflexión hace hincapié en la diferencia semántica que supone el uso del clasificador conjuntamente con el numeral, que explicamos a continuación, y en los distintos valores que esta estructura adquiere en relación con el uso del artículo indeterminado español.

3.2.2.2. Los numerales *yī* (singular) y *yīxiē* (plural)

El numeral *yī* ('uno') se considera por parte de los gramáticos de la lengua china como la partícula que podría equivaler en un mayor número de contextos al artículo indefinido español. Este fenómeno podría deberse a la gramaticalización que el numeral, como en el caso del español, ha experimentado diacrónicamente.

El numeral *yī* se comporta, pues, como una marca de indefinitud y, de hecho, puede omitirse ante la presencia de un clasificador y mantener dicho valor. La explicación de esto es que, puesto que en chino lo marcado es la indefinitud, es posible omitir el elemento que indicaría expresamente indefinitud porque no es necesaria una marca adicional para mostrar este valor inherente al mandarín (X. Lu, 2015: 135).

Li y Thompson (1989: 131) apuntan que los grupos nominales con el numeral *yī* en posición inicial tendrían valor anafórico y afirman que en contextos referenciales la interpretación definida o indefinida del SN depende del contexto y de la sintaxis de la oración, por lo que, por ejemplo, un SN en posición de sujeto combinado con un verbo de carácter existencial será generalmente indefinido.

En cambio, Chen (2004, *apud* Tunivan, 2018: 78) afirma que los nombres precedidos por el numeral *yī* ('uno') reciben siempre en chino una lectura indefinida. De hecho, explica que la secuencia <Num + CL + N> puede actuar de forma similar al artículo indeterminado como marcador de referencia indefinida específica o inespecífica (Chen, 2004: 1159-1160).

Los trabajos más recientes que tratan el numeral chino, como el de X. Lu (2015: 136-137), indican que se ha producido una gramaticalización de esta partícula, al igual que ha sucedido en otras lenguas indoeuropeas. Es más, X. Lu apunta que la cadena de gramaticalización de *yī* sería idéntica a la del artículo indefinido en inglés²²⁷ (*ibid.*):

a. Numeral:

(141) *Wo xuyao yi-ge xiaoshi*

Yo necesitar uno-CL hora

²²⁷ Los ejemplos 141 a 145 están extraídos del trabajo de X. Lu (2015: 136-137).

“Necesito una hora”

b. Uso presentativo:

(142) *You yi-ge ren cong fangjian chulai le*

Partícula Uno-CL persona de habitación salir partícula

“Una persona salió de la habitación”

c. Referencia específica no identificable:

(143) *Wo qunian mai le yi-pi ma*

Yo el año pasado comprar partícula uno-CL caballo

“El año pasado compré un caballo”

d. Referencia inespecífica no identificable:

(144) *Ta xiang mai yi-tiao gou, shenme pinzhong dou xing*

Él querer comprar uno-CL perro, cualquiera raza todo valer

“Quiere comprar un perro, cualquier raza que sea”

e. Uso no referencial:

(145) *Ta shi yi-ge xuesheng*

Él ser uno-CL estudiante

“Él es estudiante”

De este proceso de gramaticalización se deduce que el numeral *yī* puede denotar tanto cantidad (o cardinalidad) como indefinitud, al igual que nuestro artículo indefinido, del que se asume que es una partícula equivalente en gran parte de los valores semánticos que expresa.

Esta coincidencia entre el artículo y el numeral chino a nivel semántico probablemente podrá producir una transferencia, positiva o negativa, de la lengua materna en función de si el contexto lingüístico requiere un artículo indefinido en los casos en los que el hablante chino utilizaría el numeral en su L1.

En mandarín existe, por otro lado, la forma plural del numeral *yī*: *yīxiē*. Los usos de esta unidad son claramente equivalentes a los de *unos/unas* en español, pues puede funcionar como determinante indefinido (en el sentido de ‘algunos/-as’) o como pronombre indefinido:

(146) *Wǒ wàngjì-le yīxiē shìqíng*

yo olvidar-PRF unos cosa

“Olvidé unas cosas”

- (147) *Wǒ mǎi-le hěnduō píngguǒ. Nǐ ná yīxiē*
 yo comprar-PRF mucho manzana tú llevar unos
 “Compré muchas manzanas. Llévate unas”²²⁸

Si bien estos usos son similares a los del español, la diferencia que existe entre ambas lenguas radica en que en mandarín es posible utilizar la forma plural *yīxiē* (‘unos’) también junto con sustantivos no contables, lo cual resultaría agramatical en nuestra lengua, como muestra el siguiente ejemplo de Liu (2015: 243):

- (148) *yīxiē niúǎi*
 “*Unas leche”

En otro orden de cosas, cabe mencionar que, en algunos casos, como cuando la entidad denotada por el nombre es indeterminada, se emplean con valor indefinido el cuantificador *mǒu* (‘alguno/-a’) y su equivalente plural *mǒuxiē* (‘algunos/-as’) de forma similar al numeral *yī*, aunque el matiz semántico que los diferencia es que *mǒu* lleva asociado el significado de vaguedad (*ibid.*).

Una diferencia que observamos respecto al español es que ni *yīxiē* ni *mǒuxiē* poseen la capacidad de expresar el valor aproximativo que posee en español el indefinido *unos/unas*, aunque este significado se puede manifestar en la lengua china mediante el uso de algunos adverbios como *dàyuē*, *zuǒyòu*, etc., y, excepcionalmente, a través de un SN escueto (*ibid.*: 247).

De otra parte, mientras que el SN adquiere el valor indefinido cuando se encabeza por el numeral plural *yīxiē*, que podríamos considerar la forma equivalente en chino para nuestro artículo indeterminado plural, como hemos anotado anteriormente, los SSNN escuetos también pueden dotar al grupo nominal de definitud (149), indefinitud (150) o genericidad (151), como demuestran los ejemplos proporcionados por Liu (2015: 246):

- (149) *Péngyǒu cānjiā-le wǒde jùhuì. [+DEF]*
amigo participar-PRF mi fiesta
 ‘Los amigos/El amigo participaron/participó en mi fiesta’
 (150) *Péngyǒumen cānjiā-le wǒde jùhuì. [+GEN]*
amigos participar-PRF mi fiesta
 ‘(Todos) los amigos participaron en mi fiesta’
 (151) *Wǒde jùhuì shàng tā rènshí-le rén. [-DEF]*

²²⁸ Los ejemplos 146 a 148 pertenecen a Liu (2015: 242 y ss.).

mi fiesta en él conocer-PRF gente/persona

‘Conoció gente en mi fiesta’

3.2.2.3. Los demostrativos *zhè* y *nà/nèi*

El sistema de demostrativos del mandarín es doble y se compone del demostrativo de proximidad *zhè* (‘este’), y de los demostrativos de distancia, *nà/nagè* o *nèi* (‘aquel’), variantes fonéticas del mismo demostrativo.

Si en el caso del numeral chino proponíamos que se puede considerar el equivalente más cercano a nuestro artículo indefinido, los demostrativos en mandarín (*zhè* y *nà* los más frecuentes) se podrían considerar las partículas correspondientes al artículo definido español en la mayoría de los contextos, como demuestra la bibliografía desde hace décadas (Huang, 1999; Tao, 1999), que también ha revelado que: “Mandarin demonstratives are developing into definite articles although they have not been fully grammaticalized into definite articles yet” (Wu, 2004: 167), como ya proponía X. Lu (2015) en el caso del numeral. El trabajo de Huang (1999) demuestra que “the definite determiner is found to regularly emerge in interactional contexts where the speaker has reason to believe the identity of a referent to be community shared knowledge s/he can exploit” (*ibid.*: 79). El lingüista distingue los diferentes valores del demostrativo de lejanía, *nàgè*, que se pueden resumir, en lo que atañe a su equivalencia con los artículos, en los usos endofóricos, identificativos y de introducción de un referente en el discurso. Huang (*ibid.*: 91) apunta que numerosos investigadores han observado una evolución diacrónica del demostrativo al determinante definido y considera que en chino el demostrativo de lejanía podría haber emergido como un artículo definido gramaticalizado, como demostraría esta evolución. Según el propio autor, el surgimiento de *nàgè* como un artículo definido gramaticalizado estaría relacionado y originado por su uso como introductor de objetos familiares en la conversación que resultan identificables por el interlocutor, y aparecería con este valor en la posición de objeto, aunque también se encuentran algunos casos en posición de sujeto, y concluye (*ibid.*: 92):

Nage is clearly functioning in ways indistinguishable from the definite article in article-bearing languages like English and French. I thus conclude that *nage* is being grammaticalized into a definite article. (...) One might wonder whether its proximal counterpart *zhege* [demostrativo de proximidad] is showing signs of being grammaticalized into an indefinite determiner. The answer, at least based on the present data, is clearly no.

Como observamos, si bien Huang admite la gramaticalización de *nàgè* como un artículo determinado, no cree que esté ocurriendo lo mismo, de momento, con su equivalente de proximidad. En cambio, el numeral podría ser, según el lingüista, el candidato más plausible para dicha nueva gramaticalización, aunque apunta que su uso en el discurso hablado es inusual (*ibid.*: 93).

La traducción a chino del artículo determinado (singular o plural) y del demostrativo (singular o plural) resulta idéntica, como demuestran los ejemplos proporcionados por X. Lu (2015: 147-148):

(152) *Aquel libro / El libro:*

Na-ben shu

Dem-CL libro

(153) *Aquellos libros / Los libros:*

Na-xie shu

Dem-CL (plural) libro

Como observamos en (152) y (153), se emplea la misma forma en chino para expresar un SN con demostrativo o con artículo definido en español. El número se establece mediante un clasificador o marca de plural, *-xie*, para el plural, que puede añadirse tanto a los demostrativos de proximidad como de cercanía. La presencia de un clasificador en los SSNN con demostrativo suele ser habitual (<Demostrativo + CL + N>), como vemos en estos ejemplos, aunque *aquel* se puede omitir en la lengua oral (Y. Hu, 2011: 91).

En cuanto a la expresión de la definitud en mandarín, Chu (1999: 136) comenta que un SN con demostrativo siempre es definido, si bien no al revés necesariamente, así como observa que el SN con demostrativo puede funcionar como tópico, lo cual indicaría asimismo una referencia definida o genérica²²⁹. Para T.-J. Lin (2003: 123) y Chen (2004) los grupos nominales con demostrativos son signos de definitud por sí mismos en mandarín, pues hacen referencia a entidades específicas (incluso aunque aparezcan en posición posverbal):

(154) 孩子 打破 了 那個 窗戶²³⁰

háitzy dǎ-pò le nèige chuānghu

niño romper-ser roto asp. esa part. Ventana

²²⁹ Se trata la cuestión del tópico discursivo más ampliamente en § 3.2.3 y § 3.2.4.

²³⁰ Ejemplo tomado de T.-J. Lin (2005: 123).

‘El niño rompió esa ventana’

De acuerdo con X. Lu (2015: 162), la definitud en chino se expresa mediante la combinación del demostrativo y el posesivo en el grupo nominal, aunque añade que también permiten la aparición de un numeral. X. Lu (2015: 162-163) da cuenta de una serie de combinaciones sintácticas en el grupo nominal que sirven para expresar definitud en las que se incluye, al menos, bien un demostrativo, bien un posesivo²³¹:

- a) <Dem + CL + N>
Na jian dayi
 aquel CL abrigo (“aquel abrigo”)
- b) <Dem + Num + CL + N>
Na si jian dayi
 aquel cuatro CL abrigo (“aquellos cuatro abrigos”)
- c) <Pos + Dem + CL + N> /
Wode na jian dayi
 mi aquel CL abrigo (“aquel abrigo mío”)
- d) <Dem + CL + Pos + N>
Na jian wode dayi
 aquel CL mi abrigo (“aquel abrigo mío”)
- e) <Pos + Dem + Num + CL + N>
Wode na san jian dayi
 mi aquel tres CL abrigo (“aquellos tres abrigos míos”)
- f) <Dem + Num + CL + Pos + N>
Na san jian wode dayi
 aquel tres CL mi abrigo (“aquellos tres abrigos míos”)

No obstante, hay que remarcar que estas estructuras tendrían valor demostrativo si las traducimos al español, por lo que se trata de construcciones con valor definido, pero no análogas a las que presentan los artículos definidos en español.

²³¹ Las ejemplificaciones de las construcciones con demostrativo y/o posesivo en mandarín están extraídas de X. Lu (2015: 162-163).

3.2.3. Mecanismos sintácticos del mandarín para expresar el valor semántico de definitud del artículo

En chino, algunos procedimientos sintácticos sirven para expresar el valor semántico de definitud. En este sentido, el mandarín expresa definitud a través del orden sintáctico del grupo nominal dentro de la oración. No obstante, conviene puntualizar que el mandarín es una lengua de carácter discursivo, de manera que hablamos de una lengua de tópico-comentario o de tema-remata, frente a una lengua de sujeto-predicado (como el español) a nivel oracional.

El mandarín se considera una lengua de tópico prominente en la que la topicalidad es una función de la especificidad: las partículas tópicas son una parte de un conjunto mayor de marcadores de especificidad que incluyen clasificadores, marcas de pluralidad, etc. En este aspecto, el análisis contrastivo con el español resulta más complejo, ya que la perspectiva en que cada lengua se expresa difiere.

El esquema del mandarín de tópico-comentario suele presentar el tópico (preverbal) a través de SSNN determinados, quedando la posición posverbal (comentario) para los indeterminados. Como vemos, el factor del orden sintáctico está estrechamente relacionado con el concepto de tópico oracional, un término de carácter discursivo, que también manifiesta una correlación entre SN antepuesto y definitud y SN pospuesto e indefinitud (T.-J. Lin, 2005: 118). Esta hipótesis se basa en la premisa de que el orden básico oracional en chino es SVO, en el que el SN en posición posverbal tiende a ser un SN indefinido, por lo que, cuando se invierte el orden oracional, se consideraría definido (Zhou, 2020 [2019]: 16):

(155) 我 買 了 (一本) 書

wǒ mǎi le yì-běn shū

yo comprar asp. uno-clas. libro

‘Compré un libro/Compré libros’

(156) 書, 我 買 了

shū wǒ mǎi le

libro yo comprar asp.

‘El libro, yo lo compré/Los libros, yo los compré’²³²

²³² Ejemplos extraídos de T.-J. Lin (2003: 120).

El cambio de orden oracional que se produce entre los ejemplos (155) y (156) estaría relacionado con los conceptos de tópico, que se vincula a la definitud en cuanto es una información consabida; y comentario, que expresa indefinitud y es información no consabida. Esta teoría resulta muy polémica, pues autores como Li y Thompson (1989), Chu (1999) o T.-J. Lin (2003) opinan que “el orden de la lengua china está en proceso de cambiar de SVO a SOV, lo cual puede debilitar la relación entre el SN y el verbo para señalar la definitud y la indefinitud” (T.-J. Lin, 2005: 119)²³³. De hecho, Chu (1983: 9) insiste en que los estudios recientes sobre la interpretación de la definitud en chino se centran en la posición oracional de los SSNN, en el orden sintáctico, y también en el concepto de tópico. El problema que introducen estos dos aspectos es la falta de acuerdo entre los gramáticos acerca de cuál es el orden sintáctico básico en chino y qué condiciones determinan el papel de tópico (T.-J. Lin, 2005: 116).

T.-J. Lin (*ibid.*: 123) indica que un grupo nominal en posición inicial de la oración con función de sujeto, objeto o tópico, incluso cuando es introducido por el numeral *yī*, prototípicamente indica indefinitud. En otras palabras, el SN pospuesto al verbo tiende a tener una lectura indefinida y, el antepuesto, definida, como ya afirmaban Li y Thompson (1975):

- (157) *Ren lai le*
Person come aspectual particle
‘The person has come’
“¿La persona ha venido”
- (158) *Lai-le ren le*
‘Some person has come’
“Una persona ha venido”

Estos ejemplos²³⁴ demuestran que, en posición preverbal (157), el SN es [+ definido], mientras que, en posición posverbal (158), es [- definido].

En términos generales, se puede afirmar que, cuando se trata de un sustantivo escueto, la interpretación definida o indefinida depende del contexto discursivo y del orden sintáctico.

²³³ Además, T.-J. Lin (2003: 121 y ss.) encuentra varias excepciones a esta correlación entre el orden de palabras y la definitud como la construcción pasiva *bèi*, la estructura con *bǎ* o la mayoría de sintagmas preposicionales.

²³⁴ Los ejemplos 157 y 158 están tomados de Y. Hu (2011: 90).

Normalmente, la posición de objeto (tema discursivo), que es posverbal, es [- definida]. Aunque muchos lingüistas advierten esta tendencia en chino, es necesario matizar esta hipótesis:

- a) El sustantivo pospuesto al verbo se considera indefinido a menos que lleve consigo indicadores definidos (como demostrativos o posesivos que funcionan de modificadores del sustantivo), sea intrínsecamente definido o se interprete de este modo por factores extralingüísticos (Shen, 2012: 128).
- b) En posición inicial, el SN se interpreta como definido aun cuando esté modificado por el numeral *yī*, que generalmente es marca de indefinitud e incluso genericidad. Esto tiene su explicación en el hecho de que la lengua china es una lengua de prominencia del tópico, que ofrece informaciones conocidas, y este tópico se sitúa al inicio de la oración (Li y Thompson, 1975: 172).
- c) El sustantivo pospuesto al coverbo (*-bèi*, *-bǎ*, *-wèi*, *-gěi*, *-ràng*) y antepuesto al verbo no está restringido por las tendencias anteriores. Se trata, según Shen (2012: 131), de un “tópico secundario” cuya función es desplazar el objeto a una posición preverbal y que tiende a ser definido.
- d) Los sintagmas preposicionales tampoco se someten a la restricción de dicha tendencia y se interpretan como definidos (Li y Thompson, 1975: 173).

Respecto a los sintagmas preposicionales, como hemos indicado, su posición en la oración no es significativa para su interpretación definida o indefinida, puesto que pueden aparecer en posición posverbal con un valor [+ definido] debido a que manifiestan flexibilidad en este sentido (Shen, 2012: 134). Zhang (2016: 385-386) apunta que la estructura del SN es variable cuando se inserta en un SPrep:

(159) *Wo zai tushuguan*

Yo Part. locativa biblioteca

Mención aparte merecen algunos entornos sintácticos en los que se enuncia el SN. En este sentido, hay varios contextos en mandarín que seleccionan distintas estructuras del SN:

Contexto discursivo	Contexto sintáctico	Construcción del SN
[- específico, + conocido]	Contexto existencial (verbo <i>haber</i>)	<N>
		<(yī) + CL + N>
[- específico, - conocido]	Atributo en oraciones ecuativas (verbo <i>ser</i>)	<N>
		<(yī) + CL + N> (singular)
	Oraciones negativas	<N>
		<yī + CL + N>
	Oraciones interrogativas	<N>
		<(yī) + CL + N>

Tabla 10. Estructura del SN en mandarín según el contexto (Fuente: basado en Y. Hu, 2011: 100 y ss).

Y. Hu (2011: 102) concluye que los demostrativos solo se emplean en contextos [+ específico, + conocido], por lo que el demostrativo se emplearía en mandarín para codificar la definitud, al igual que sucede con el artículo definido, aunque añade que la interpretación semántica y su estructura sintáctica pueden no tener una correspondencia única en mandarín, por lo que diríamos que el concepto de $[\pm \text{definido}]$ sería sintácticamente nulo en chino (*ibid.*: 105).

La expresión del atributo con modificador en las oraciones ecuativas o ecuacionales (Alarcos, 1994; Bosque y Demonte, 2009) con el verbo *ser* se expresa en chino mediante la presencia del demostrativo (H. C. Lu, 1998: 486):

(160) *Ta jiosh nàgè nianqiangde xiaoshuojiā*
 Ella es Dem-CL joven novelista

En este caso, los alumnos sinohablantes podrán cometer el error de emitir oraciones agramaticales como “*Ella es la novelista joven”, por la transferencia negativa de esta construcción con demostrativo, la forma equivalente en la mayoría de los casos al artículo determinado.

Asimismo, respecto a la expresión del SN con el verbo *estar* con valor locativo, en mandarín no emplean este verbo, sino una partícula locativa. En estas construcciones, en chino el SN que funciona como sujeto se expresa mediante sustantivo escueto y tiene un valor [+ definido] (Norman, 1988: 193). Igualmente, la expresión de valor locativo/existencial con *haber* (en mandarín se emplea el mismo verbo para ‘tener’ y ‘haber’: *you*) se puede expresar mediante sustantivo escueto que, en este contexto, adopta un valor [- definido]. En este sentido, la selección del artículo puede generar errores por el uso del nombre escueto en chino frente al artículo determinado (*estar*) o indeterminado (*haber*), pero resultaría muy sencillo para estos hablantes explicar que, al igual que sucede en su L1, se expresan las mismas nociones de definitud e indefinitud, respectivamente.

Respecto a la presencia del artículo en contextos existenciales, en mandarín se emplea con el verbo *haber* el sustantivo escueto (en función de tópico), aunque también se puede emplear la construcción con el numeral <yī + CL>. En esta última construcción, el numeral puede omitirse cuando el SN funciona como objeto directo, pero nunca cuando ejerce la función de sujeto.

En relación con lo anterior, Liu (2015: 251 y ss.) sintetiza los distintos valores que puede adoptar el uso del numeral yī en diferentes contextos lingüísticos en relación con el predicado y otros elementos con los que se combina:

- <Rèn hé ('cualquier') + yī ('uno') + N>: recibe una interpretación inespecífica.
- <Yī + (CL) + Adjetivo + N>: adquiere valor apreciativo o metafórico y valor atributivo.
- <Yǒu ('haber') + yī + (CL) + N>: la presencia de un verbo existencial añade este mismo valor existencial al grupo nominal.
- SN escueto / <yī + qún ('clasificador colectivo') + N>: posee un valor atributivo.
- <Yī + (CL) + N>: puede expresar valor genérico o valor específico según el contexto.

3.2.3.1. El caso de los grupos escuetos en mandarín

La complejidad de las nociones semánticas y discursivas de los grupos escuetos en mandarín junto con las diferencias que existen respecto a los SSNN sin artículo en español hacen estos grupos merecedores de una reflexión aparte.

Los nombres escuetos en singular en chino pueden tener distintas interpretaciones en función de su posición en la oración. En posición preverbal, estos SSNN escuetos pueden adquirir

una interpretación genérica y definida y, en posición posverbal, son indefinidos. En posición preverbal, el chino admite un determinante cero, mientras que en español esto resultaría agramatical. Solo con verbos intransitivos pueden aparecer estos grupos escuetos en posición posverbal, pudiendo denotar una lectura definida o no específica que depende del contexto, como se observa en el siguiente ejemplo de Liu (2015: 367):

- (161) *Kèrén shīzōng-le* (interpretación definida)
 invitado desaparecer-PRF
 Desaparecieron los invitados/Desapareció el invitado'

A este respecto, habría que puntualizar y ampliar la cuestión de la posición sintáctica que ocupa el SN en mandarín y su vinculación al valor semántico que adquiere en la oración. Así, basándonos en Cheng y Sybesma (1999, 2005), la interpretación de la secuencia <Numeral + CL> va a ser unívoca siempre, puesto que solo se encuentra en posición posverbal y con valor indefinido. Por el contrario, los nombres escuetos pueden adquirir tres interpretaciones distintas:

- La indefinida, solo en posición posverbal²³⁵:

- (162) *Hufei mai shu qu le*
Hufei buy book go SFP
 'Hufei went to buy a book (books)'
 "Hufei fue a comprar un libro (libros)"

- La definida, en posición preverbal (163) o posverbal (164):

- (163) *Gou jintian tebie tinghua*
dog today very obedient
 'The dog (dogs) was (were) very obedient today'
 "El perro (perros) estaba(n) muy obediente(s) hoy"
- (164) *Hufei he wan le tang*
Hufei drink finish LE soup
 'Hufei finished the soup'
 "Hufei bebe primero la sopa"

- La genérica, también en ambas posiciones, preverbal (165) y posverbal (166):

- (165) *Gou ai chi rou*

²³⁵ Los ejemplos 162 a 166 están extraídos de Wang (2012: 27).

dog love eat meat

'Dogs love to eat meat'

"A los perros les encanta comer carne"

(166) *Wo xihuan gou*

I like dog

'I like dogs'

"Me gustan los perros"

Por su parte, Liu (2015: 251) afirma que "los SSNN escuetos chinos, si no ocupan la posición de sujeto o tópico, pueden tener interpretación inespecífica o de tipo", esto es, cuando funcionan de complemento verbal y son sustantivos discontinuos (con sustantivos continuos solo cabe la interpretación de tipo). La autora apunta que se omiten los elementos prenominales del SN cuando se quiere denotar genericidad, por lo que se emplean los grupos escuetos en plural para representar a toda una clase de referentes, lo cual, según Liu (*ibid.*: 140), "demuestra que los nombres chinos tienen el valor genérico por naturaleza". Liu (*ibid.*: 365) concluye respecto a los nombres escuetos:

En chino, los sintagmas nominales escuetos preverbales pueden tener interpretación definida o de tipo o genérica. Debido a que la marca de plural no está generalizada en todos los nombres, cuando el SN escueto preverbal aparece en su forma singular, puede ser definido, genérico o de tipo. (...) Cuando el SN escueto preverbal aparece en su forma plural (por medio de *-men*), la oración solo admite o bien la interpretación definida, o bien la interpretación genérica.

Respecto a la distribución sintáctica de los SSNN escuetos en mandarín, Liu (*ibid.*: 413) propone un análisis comparativo respecto al español en el que analiza los valores que expresan dichos grupos escuetos según su función sintáctica: sujeto, complemento verbal (C. V.) y complemento preposicional (C. P.), y diferenciando por la clase de sustantivo contable/discontinuo o no contable/continuo:

SN ESCUETO				
DISTRIBUCIÓN SINTÁCTICA	ESPAÑOL		CHINO	
	n. discontinuo	n. continuo	n. discontinuo	n. continuo
SUJETO	Debe ser posverbal. Con verbo intransitivo, debe ser plural y la oración tiene lectura de tipo.	Debe ser posverbal y la oración tiene interpretación de tipo.	Puede ser preverbal (denota lectura genérica, de tipo o definida) o posverbal (denota lectura inespecífica)	Puede ser preverbal (denota lectura de tipo o definida) o posverbal (con verbo intransitivo, tiene lectura de tipo)
C. V.	Puede ser singular (denota lectura de tipo) o plural (denota lectura inespecífica)	Denota interpretación de tipo	Denota interpretación de tipo o inespecífica	Denota interpretación de tipo
EN ESPAÑOL: C. P. (de) EN CHINO: (de) N	Debe ser plural y antepuesto a un CP formado por nombres continuos, denota propiedades clasificativas más básicas	Pospuesto a un CP formado por nombres discontinuos	Antepuesto al núcleo nominal y denota propiedades clasificativas más básicas	Antepuesto al conjunto formado por un nombre discontinuo y el núcleo nominal

Tabla 11. Análisis comparativo del SN escueto en español y en chino (Fuente: Liu, 2015: 413).

En torno a la interpretación de los grupos escuetos en mandarín en función del contexto, X. Lu (2015) refiere que, mientras que su interpretación básica es la de referencia de la clase o la especie, el SN escueto puede denotar genericidad, definitud, indefinitud, etc. (*ibid.*: 182)²³⁶. Algunos de los factores que afectan a dicha interpretación son el tipo de predicado con el que se combina y la distribución sintáctica de estos sintagmas, que se resumen en la siguiente tabla:

²³⁶ En el apartado § 3.2.6 se describe el valor semántico de genericidad que pueden expresar los SSNN escuetos en mandarín.

Distribución sintáctica Tipo de predicado ²³⁷	Nombres escuetos en posición de sujeto	Nombres escuetos en posición de objeto
Predicado de nivel individual (propiedad permanente)	[+ Genericidad]	[- Genericidad]
Predicado de estado (propiedad transitoria)	[+ Definitud]	[- Definitud]

Tabla 12. Interpretación semántica de los SSNN escuetos en chino (Fuente: basado en Wang y Wang, 2008: 138, apud X. Lu, 2015: 182).

Como observamos, la tendencia es que los SSNN escuetos se interpreten en posición de sujeto con el valor de genericidad; sin embargo, pueden denotar definitud con predicados de estado en posición de sujeto y los grupos escuetos en posición de objeto no son genéricos sino indefinidos.

3.2.4. Mecanismos pragmático-discursivos del mandarín para expresar el valor semántico de definitud del artículo

En apartados anteriores hemos explicado que el chino mandarín es una lengua de orientación discursiva Li y Thompson (1989: 15)²³⁸. Desde esta perspectiva, T.-J. Lin (2003: 117, 128) afirma que la función de tópico de un SN es uno de los procedimientos de los que dispone esta lengua para informar sobre la definitud del referente denotado por ese sintagma, pues se trata de una lengua de tópico prominente. Conviene aclarar, antes que nada, que tópico y sujeto no siempre coinciden, de manera que la distinción entre ambos conceptos no siempre está clara

²³⁷ La denominación de los tipos de predicados está basada en X. Lu (2015) y tomada de la nomenclatura anglosajona *individual-level predicate* y *stage-level predicate*.

²³⁸ El concepto de *tópico* (o *tema*, según la denominación de la Escuela de Praga) como constituyente informativamente conocido de la oración se ha estudiado en español por lingüistas como Hernanz y Brucart (1987), Gutiérrez Ordóñez (1997), Zubizarreta (1999), Rodríguez Ramalle (2005), Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009) y, sobre la lengua china, encontramos los trabajos de Li y Thompson (1981), Huang (1982) o Xu (2010), entre otros (Rovira-Esteva y Shiyang, 2016: 191).

en chino (Rovira-Esteva y Shiyang, 2016: 191). Las lenguas de tópico prominente, según Li y Thompson (1976, *apud* Na, 2007: 109), poseen las siguientes características:

the morphological marking, the absence of passive construction, subject-creating constructions and dummy subjects, the presence of “double subject” constructions, the application of zero NP-anaphora (or co-referential constituent deletion) and the absence of constraints on what may be a topic. That is to say, if a certain language exhibits all of such above-mentioned linguistic features, it can be defined as a topic-prominent language.

Aunque un SN puede actuar de tópico discursivo, pueden desempeñar esta función casi todos los sintagmas. El tópico en chino suele situarse al inicio de la oración, lo que puede generar diferencias respecto a las construcciones sintácticas en español, como muestra el siguiente ejemplo de Rovira-Esteva y Shiyang (2016: 195):

(167) 我头疼

*Yo cabeza duele

‘Me duele la cabeza’

En (167) se puede observar la diferencia sintáctica entre el español y la construcción del mandarín al emplear un verbo de afección, que sitúa el pronombre personal tónico en posición de tópico discursivo.

En este orden de cosas, T.-J. Lin (2003: 129) advierte que un SN que desempeñe la función de tópico tendrá siempre un significado definido o genérico, pues el tópico hace referencia siempre a un elemento mencionado previamente en el discurso o que es conocido mutuamente por los interlocutores debido a su saber enciclopédico o por cuestiones culturales extraverbales. Es decir, para que un SN funcione como tópico²³⁹, el referente debe poder ser localizable para ambos interlocutores por el contexto o por el conocimiento compartido.

T.-J. Lin (*ibid.*: 130) sintetiza los postulados de los principales lingüistas que han estudiado este asunto, que se pueden resumir de la siguiente manera: “El SN que se identifica como tópico es un SN definido; el SN que se coloca al principio de la oración es definido, y el SN

²³⁹ Sobre las restricciones del tópico (posibilidad de cruzar la información de la posición, cadenas de tópicos, etc.) y sobre el distinto alcance que tienen los temas nulos en chino en comparación con el español, véase Muñoz-Liceras *et al.* (1998).

que aparece en el comienzo de la oración subordinada es tópico y es definido”. Y añade (*ibid.*: 130 y ss.):

El tópico y el comentario se separan por unas partículas de pausa o marcas de tópico (...); puede ser el sujeto, pero no siempre es el sujeto de la oración (...); puede aparecer marcado con el coverbo *guāniú* 關於, el demostrativo *jèi* o *jè* 這(este) o *nèi* o *nà* 那(ese), el posesivo o el numeral, etc., en posición inicial de la oración.

(168) 書, 我看了

shū wǒ mǎi le

libro yo leer asp.

*El libro, yo lo leí/Los libros, yo los leí*²⁴⁰

En casos como (168) en los que ambas partes están separadas por una coma, es siempre definido, así como lo es el SN en función de tópico discursivo.

Por otro lado, Marco Martínez y Lee (1998: 75) señalan que el tópico “engloba la mayoría de las funciones que el artículo determinado (*el*) desempeña en español”. Esta generalización de los autores indica que, en términos generales, cuando un SN se sitúa en la posición de tópico discursivo, es decir, que introduce información nueva, corresponde comparativamente con nuestro artículo definido. Esa distinción en la perspectiva discursiva a través del tópico permite al mandarín prescindir de una partícula específica que denote definitud, lo que, en términos contrastivos, puede generar cierta dificultad al estudiante chino de ELE.

Habría que considerar, asimismo, la importancia de la información proporcionada por el contexto lingüístico, ya que permite aclarar en muchos casos la interpretación definida o indefinida de un enunciado, como afirman Lyons (1999: 89) y Chen (2004: 1170). De hecho, en muchos casos, la aparición de *yīgē* permite al interlocutor interpretar adecuadamente las correferencias posteriores del referente que este sintagma clasificador introduce, así como activa todos los nombres que “tengan cierta asociación conceptual para que estos puedan ser referenciales y definidos”, como apunta Y. Cao (2014: 71).

Y. Cao (2014: 72) recoge el siguiente ejemplo, que suele citarse para explicar la diferencia entre definitud e indefinitud en chino:

²⁴⁰ Ejemplo extraído de T.-J. Lin (2003: 130).

(169) 客人 /ke ren/ 'visitante' 来 /lai/ 'venir' 了

"Vienen los visitantes"

来 /lai/ 'venir' 客人 /ke ren/ 'visitante' 了

"Vienen unos visitantes"

Según este ejemplo, la variación de la posición de un mismo SN, antepuesto o pospuesto al verbo, es lo que permite identificarlo con un valor definido o indefinido, respectivamente. Y. Cao (2014: 72) insiste, no obstante, en que se trata de una generalización considerar que un SN en posición inicial en la oración es definido y, aunque en términos generales sea una afirmación correcta, también en posición posverbal podría tener un valor definido debido a cuestiones de carácter contextual que permitirían esta otra lectura. Por este motivo, la autora concluye lo siguiente (*ibid.*):

Sin tomar en consideración los factores contextuales, se puede decir en términos generales que los nombres escuetos definidos suelen ocupar la posición preverbal, y los indefinidos, la posverbal. Sin embargo, al insertarse en un contexto determinado, la lectura definida o indefinida será más afectada por el contexto que por la posición.

En definitiva, la relación entre los valores semánticos que expresa un artículo (o una partícula que funciona con los valores equivalentes a este en términos de determinación de referentes del grupo nominal) y los factores contextuales es indiscutible, como corroboran autores como X. Lu (2015: 346 y ss.) o Yang (2009: 34). Este último apunta (*ibid.*):

While contextual factors are grounds for the computation of the semantic features of English articles, semantic features are channels through which contextual factors might influence L2 article choices.

Esto indicaría que, además de otros factores lingüísticos como la influencia de la lengua materna del hablante, el contexto discursivo y el conocimiento enciclopédico del interlocutor tienen un papel relevante en la interpretación de un grupo nominal. De hecho, el denominado *explicit stated knowledge* (ESK), término acuñado por Trenkic (2008), juega un papel importante en la adquisición del artículo al interactuar con las cuestiones semánticas. Este factor afectará previsiblemente a la adquisición de esta unidad por parte de los sinohablantes: en el caso del artículo indefinido, los contextos [- ESK] (información no consabida) favorecerán el acierto en el uso de los aprendices, mientras que en el caso del artículo definido, los contextos [+ ESK]

(información consabida) serán aquellos con menor índice de errores, según concluye el estudio de X. Lu (2015: 353)²⁴¹.

Otros ejemplos en los que el factor discursivo y contextual resulta necesario para interpretar adecuadamente un SN son, entre otros:

- Los grupos nominales escuetos que no denotan un uso anafórico: pueden interpretarse como definidos debido a factores extralingüísticos y contextuales, como en el siguiente ejemplo T.-J. Lin (2003: 123 y ss.):

(170) 請 你 關 門

chǐng nǐ guān mén

por favor tú cerrar puerta

‘¡Cierra la puerta, por favor!’

- Oraciones interrogativas con la partícula *ne* junto a un SN: en estos casos se sobreentiende que ambos interlocutores son capaces de identificar al referente debido a cuestiones de conocimiento compartido o de mención previa en el discurso (*ibid.*):

(171) 書 呢?

shū ne?

libro part.

‘¿El libro?’ o ‘¿Los libros?’²⁴²

Así pues, el contexto lingüístico y el extralingüístico permiten identificar referencias anafóricas en el discurso o a nivel de conocimiento compartido por los interlocutores a través de diferentes mecanismos en la lengua china.

Por último, sobre el concepto de referencia discursiva²⁴³, Li y Thompson (1989: 126) apuntan que los SSNN en chino pueden ser referenciales cuando hacen mención a una entidad

²⁴¹ Anteriormente, autores como F.-C. Lu (2001) ya señalaron la dificultad de la selección del artículo debido al factor de familiaridad del referente, al igual que Jian (2013) o T. Chang (2014: 53), quien añade que, en contextos [+ específicos, + familiares], los sinohablantes cometen menos errores que en contextos [+ específicos, - familiares] y que en contextos [- específicos, - familiares] en la selección del artículo determinado.

²⁴² Los ejemplos 178 y 179 están extraídos de Lin (2003: 123 y ss.).

²⁴³ En relación con la referencia discursiva, Liu (2015: 245) afirma que “*yīxiē* ‘unos/unas’ puede expresar una referencia no correferente en correlación a otro grupo de entidades que también introduce ese mismo indefinido, hecho que *mǒuxiē* ‘algunos/algunas’ no es capaz de realizar”.

o no referenciales cuando no se alude a ningún elemento en particular denotado por ese referente, sino que hace alusión a una cualidad del mismo:

(172) *Zhangsan shi wo – de pengyou*

Zhangsan be I - GEN friend (= 'Zhangsan es mi amigo': referencial)

(173) *Xinmei shi gongchengshi*

Xinmei be engineer (= 'Xinmei es ingeniero': no referencial)²⁴⁴

Únicamente los grupos nominales referenciales son aquellos que pueden denotar definitud o indefinitud y se diferencian en que un SN definido denota una entidad conocida por el interlocutor, mientras que el SN indefinido se refiere a una entidad que considera desconocida por el oyente. Asimismo, cuando un SN contiene un clasificador, debe ser referencial y, cuando incluye un demostrativo, el SN es siempre necesariamente definido (Li y Thompson, 1989: 129-130). Hemos de recordar que en las lenguas sin artículo no existe la elección de artículo definido o indefinido para interpretar un referente del SN, pero el contexto es el mismo: el referente existe y es único en uno de los dominios delimitados pragmáticamente (Trenkic, 2009: 118).

Por último, sobre los nombres escuetos, Y. Hu (2011: 89) apunta que: “Definiteness in Chinese bare noun phrases can be encoded from the context. When the speaker assumes that the listener has the knowledge of the context, definiteness will not be marked on the NP syntactically”.

3.2.5. Síntesis de los procedimientos de expresión del valor de [$\pm$ definitud] en mandarín

En los apartados previos se han explicado, fundamentalmente, los mecanismos lingüísticos del chino mandarín para expresar el valor principal de definitud del artículo, si bien se han mencionado otros asociados a los distintos elementos gramaticales del chino que se presentan equivalentes a nuestros artículos. En cuanto a este valor semántico básico de definitud, la siguiente tabla sintetiza las construcciones y procedimientos discursivos fundamentales que el mandarín tiene para expresarlo:

²⁴⁴ Ejemplos 180 y 181 extraídos de Li y Thompson (1989: 126-127).

[+DEFINITUD]	[-DEFINITUD]
<SN + Verbo>	<Verbo + SN*> (*salvo si lleva elementos definidos como posesivos o demostrativos, es nombre propio o por factores extralingüísticos)
Posición de tópico (=información consabida, 2.ª mención)	Posición de comentario (=información no consabida, 1.ª mención)
SSNN escuetos (función: sujeto)	SSNN escuetos (función: objeto)
S. Clasificador = [±definido] (según el contexto)	
S. Clasificador = [±definido] según el contexto	
Construcciones con <Demostrativo/Posesivo (+ CL) + N>	
<Nàgè/Naxiē (Dem.) + CL + N>	<Yī (Num.)/yīxiē + CL + N>
<Coverbo + SN + Verbo>	
SS. Preposicionales	
Yīgè [+referencialidad]	
S. Adjetivo con <i>de</i> [+posesivo]	
Sustantivos plurales <i>-men</i>	

Tabla 13. Síntesis de los procedimientos para expresar definitud e indefinitud del SN en chino mandarín (Fuente: elaboración propia)

3.2.6. Procedimientos de expresión de otros valores semánticos y usos discursivos del artículo en chino mandarín

En los apartados previos hemos descrito fundamentalmente cómo se expresa la definitud en mandarín a través de distintos procedimientos, algunos de los cuales ya hemos mencionado que pueden transmitir otras de las nociones semánticas y usos discursivos del artículo. En este apartado vamos a hacer un breve análisis contrastivo sobre los valores del

artículo que se han incluido en el instrumento de elicitación de nuestra investigación y que el PCIC adscribe a los niveles iniciales.

Hasta el momento hemos tratado el valor fundamental de definitud y cómo se manifiesta a través de diferentes mecanismos de tipo gramatical, sintáctico y discursivo, pero esta noción está vinculada a otras que participan, igualmente, en la identificación de los referentes en el discurso. Bajo este epígrafe vamos a presentar algunas cuestiones fundamentales acerca de la expresión de los valores semánticos de genericidad, unicidad, familiaridad y posesión inalienable, y otros de carácter discursivo como los usos deícticos.

Valores semánticos²⁴⁵:

- Genericidad

Los SSNN en chino tienen una interpretación genérica cuando denotan una clase de objetos. X. Lu (2018b: 448) propone un análisis comparativo de las estructuras genéricas en mandarín y en español que reproducimos a continuación:

Genericidad en español	Ejemplos
Artículo definido + SN	<i>El hombre es mortal./Los hombres son mortales.</i>
Artículo indefinido + SN	<i>Un estudiante debe leer mucho.</i>
Nombres escuetos en plural	<i>Me gusta comer manzanas.</i>
Nombres escuetos no contables en singular	<i>Quiero agua.</i>
Genericidad en chino	
Nombres escuetos	<i>Yang chi cao</i> <u><i>cabra comer hierba</i></u> (La cabra come hierbas.)
Yī + Cl + SN	<i>Yī zhi qingwa you si tiao tui</i> <u><i>uno Cl rana tener cuatro Cl pierna</i></u> (Una rana tiene cuatro patas.)
Zhe/Na + Zhong/Lei... +SN	<i>Zhe zhong shu hen hao</i> <u><i>este Cl libro muy bueno</i></u> (Este tipo de libros son muy buenos.)

Tabla 14. Las estructuras genéricas en español y en chino (Fuente: X. Lu, 2018b: 448).

²⁴⁵ Aunque no pertenece a los niveles A1-A2 en los que se enmarca nuestro análisis, el valor enfático del artículo determinado puede manifestarse, además de con los grupos escuetos en mandarín, a través de los demostrativos *zhè* y *nà* (X. Lu, 2015: 154): e. g. *Shijian, zhe shi zucheng shengmin de cailiao* ("El tiempo, éste es el material que forma la vida").

Como muestra la Tabla 14, el valor genérico de los artículos en español se expresa en chino mediante diferentes construcciones. La estructura <yī + CL + N> permite expresar genericidad en chino, pero resulta una forma muy poco frecuente en mandarín para mostrar este valor semántico y, de hecho, su uso tiene muchas restricciones (X. Lu, 2015: 186-187).

La estructura encabezada por los demostrativos resulta más productiva para denotar genericidad, aunque hace referencia a un tipo o subclase del sustantivo denotado, no a la totalidad del conjunto, como podemos observar en el ejemplo de X. Lu (2015: 187):

(174) Zhe zhong pingguo bu haochi
este tipo manzana no rico
 “Este tipo de manzana no es rica”

La misma autora (2015: 293 y ss.) apunta también la posibilidad de expresar genericidad en chino mediante nombres cuasiescuetos con la estructura <Modificador + N>:

(175) Hong meigui hen piaoliang
 rojo rosa muy bonito
 “La rosa roja/Las rosas rojas es/son muy bonitas”

Respecto a la interpretación genérica de los grupos escuetos, X. Lu (2015: 172) explica que este valor se ha estudiado desde dos perspectivas: el *kind-denoting analysis*, propuesta por Carlson (1977) y el *ambiguous approach*, enunciada por Wilkison (1991). Según la primera, se puede comprender ese valor como una representación de una clase o de cualquier elemento de dicha clase; mientras que la segunda expone que existiría una denotación de la clase o una interpretación indefinida, por lo que se trataría de una cuestión de indefinitud frente a genericidad en estos casos (X. Lu, 2015: 174). En chino se habla de nombres escuetos para referirse tanto a sustantivos escuetos como a sustantivos con un modificador prenominal descriptivo o calificativo; en ambos casos están dotados de gran libertad sintáctica y cuentan con una lectura genérica en la mayoría de casos (*ibid.*: 77). X. Lu (2015: 179) concluye que:

Cuando [los grupos escuetos] aparecen en la posición de objeto, pueden tener interpretación indefinida, definida o genérica; y cuando aparecen en la posición de sujeto, no pueden expresar indefinitud, sino solamente la definitud y la genericidad.

X. Lu (*ibid.*) ilustra esta idea a través de los siguientes ejemplos. En (176) se entiende que *manzana* tiene una interpretación indefinida mientras que en (177) se da una interpretación genérica (‘la clase de las naranjas’):

(176) *Wo qu mai pingguo*

yo ir comprar manzana

“Voy a comprar manzanas”

(177) *Chengzi hanyou weishengsu C*

naranja contener vitamina C

“Las naranjas/la naranja/una naranja contiene(n) vitamina C”

Si bien la lectura genérica se puede expresar mediante nombre escueto o la estructura con el numeral en chino, su interpretación varía, en el sentido de que el SN escueto hace referencia a la clase en general y la estructura con *yī* se refiere a un elemento cualquiera representativo de la clase, como reflejan los gráficos propuestos por Niu (2012: 77, 79):

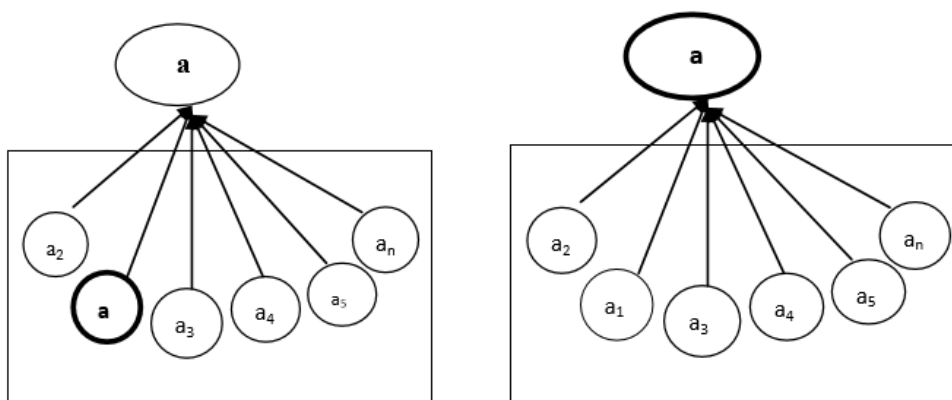


Tabla 15. Genericidad de la estructura con el numeral $\langle yī + CL \rangle$ (a la izquierda) y genericidad mediante el nombre escueto (a la derecha) (Fuente: Niu, 2012: 79).

La forma más prototípica para expresar la genericidad es, según Niu (2012: 413), la del grupo nominal escueto, aunque, cuando este aparece tras marcadores de definitud, indefinitud o cuantificación, su interpretación varía. La autora insiste en que: “en chino, cuando se expresa la generalidad de los grupos nominales genéricos, se ejecuta la omisión de los componentes delante del sustantivo” (Liu, 2015: 139-140). Veamos el ejemplo de H. H. Chang (2016: 799):

(178) *Gou chi ron*

Dog eat meal

‘Dogs eat meal’ / ‘The dogs eat meal’ / ‘The dog eats meal’

‘Los perros comen’ / ‘El perro come’

H. H. Chang (*ibid.*: 798-799) añade que los nombres escuetos en chino son la forma más común de expresar genericidad a través de los grupos nominales, así como destaca su empleo en construcciones existenciales, donde también pueden tener interpretación definida.

No obstante, otros autores como Y. Hu (2011: 22) o Zhou (2020 [2019]: 22) afirman que también expresan genericidad en chino las construcciones con <Numeral (diferente de *yī*) + (CL) + N>, las construcciones con <*yī* + CL> o las de <CL + N>.

Por último, en cuanto a la genericidad, cabría mencionar que para el mandarín es importante el concepto de nombre contable o no contable, que podría establecer diferencias entre la forma del artículo escogida para encriptar la genericidad, según refiere Y. Hu (2011: 96).

- **Unicidad y familiaridad**

Respecto a otros valores semánticos, estudios como los de Jenks (2018) muestran que no solo la noción de definitud, sino también las nociones de unicidad y familiaridad estarían marcadas en el chino. Jenks (*ibid.*: 10) considera que en posición de objeto se requiere el uso de demostrativos en contextos anafóricos y en posición de sujeto se pueden emplear tanto nombres escuetos como sustantivos precedidos de demostrativos.

Más adelante, Jenks (2018: 6) afirma que los SSNN sin determinante pueden ser definidos en mandarín en contextos en los que sería obligatoria la presencia del artículo determinado, pero esta interpretación estaría limitada a contextos de unicidad. Por el contrario, el uso de demostrativos con este valor solo puede darse en contextos definidos de carácter familiar o anafórico con antecedente explícito. En función de esto, Jenks (*ibid.*) diferencia dos tipos de indefinidos en mandarín: los nombres escuetos con valor de unicidad y los que tienen valor anafórico, que se expresan mediante los demostrativos.

En síntesis, únicamente los nombres escuetos pueden expresar unicidad, de forma encubierta, los cuales también pueden manifestar indefinitud y genericidad. La unicidad, pues, se interpretaría a través del contexto discursivo. Los demostrativos, por su parte, se utilizan para señalar familiaridad de forma abierta.

Por otro lado, Tunian (2018: 100) describe la lengua china y establece que contiene rasgos de familiaridad, anaforicidad y unicidad, conceptos que se expresan en mandarín por varios procedimientos (*ibid.*):

The features [familiar, anaphoric] and [unique, anaphoric] are usually expressed through bare NPs with the relevant interpretation filled in by context. However (...), following Jenks (2017), the feature [+familiar, $\pm$ anaphoric] can be expressed through demonstratives *zhe/na* 'this/that' in Chinese.

En la misma línea que Jenks, Tunivan (2018: 101) afirma que los nombres escuetos denotan estos rasgos de familiaridad, unicidad y anaforicidad y para expresar familiaridad y anaforicidad se prefiere el uso del demostrativo en contextos anafóricos. Por su parte, Y. Cao (2019: 163) afirma que el nombre escueto en chino puede ser referencial o no referencial y que, a su vez, puede tener los rasgos de [+ familiar], [+ unicidad] y [+ clasificador].

En cuanto a los grupos nominales con $\langle y\bar{i} + CL \rangle$, Tunivan (2018: 83) halla evidencia de que expresan los rasgos [- familiaridad, - anaforicidad] y [- unicidad, + anaforicidad], lo que, según la autora: "shows once again that familiarity and uniqueness are two universal meanings of definiteness and that these notions are not dependent on the existence of articles in a given language" (*ibid.*).

- Especificidad

En cuanto al valor semántico de especificidad, T.-J. Lin (2003: 135) sostiene que existe una tendencia en chino a que los SSNN indefinidos en posición posverbal indiquen referencias específicas o genéricas en función de las marcas aspectuales del verbo: los tiempos perfectivos seleccionarían entidades específicas y los imperfectivos, genéricas. Para Liu (2015: 271), la expresión de la especificidad en mandarín se ve afectada por el orden de los constituyentes de la oración. Así, en chino lo habitual es que los SSNN escuetos en posición preverbal se interpreten como definidos o genéricos y en posición posverbal tengan una lectura inespecífica. Asimismo, cuando un grupo nominal escueto adopta la posición de sujeto, este inherentemente es específico (*ibid.*)

No solo el orden sintáctico es relevante para la expresión de la especificidad del SN, sino que la aparición de la partícula aspectual *-le* inmediatamente junto al verbo o separada de este por un SN varía la interpretación del mismo: cuando el verbo y la partícula perfectiva *-le* se separan, el SN adquiere un valor específico (*ibid.*: 272).

Por otra parte, algunas marcas y conjunciones como *měi, gè* ('cada'), *mǒ* ('cierto'), *búlùn* o *bùgǔn* ('sea... o...'), que convierten un SN en indefinido, pueden denotar referencia inespecífica

o genérica, lo cual determinarán el contexto y el conocimiento compartido con el interlocutor (*ibid.*):

- (179) 每 一個 學生 都 應該 要 努力 讀書.
 mě yíge shiúeshēn dōu yīnggāi yào nǔlì dúshū
 cada una CL estudiante todo deber necesitar esforzarse estudiar
 ‘Cada estudiante debe esforzarse en estudiar’²⁴⁶

Liu (2015: 273) concluye que la especificidad, tanto en español como en chino, estaría codificada, pues contienen elementos lingüísticos que poseen este rasgo o la ausencia del mismo de manera marcada.

- Posesión inalienable

En otro orden de cosas, aunque hemos observado que los demostrativos en chino pueden expresar muchos de los valores de nuestro artículo determinado, hay otros, como la posesión inalienable, que no pueden ser denotados por los demostrativos (182), sino que lo hacen a través de los pronombres o adjetivos posesivos (180) o a través de los grupos escuetos (181), como ejemplifica X. Lu (2015: 155-156):

- (180) *Zhangsan taiqi ta-de tou*
 Zhangsan levantar él-partícula posesiva cabeza
 “Zhangsan levantar la cabeza”
 (181) *Zhangsan taiqi Ø tou*
 Zhangsan levantar Ø cabeza
 “Zhangsan levanta la cabeza”
 (182) *?Zhangsan taiqi zhe/na-qe tou*
 Zhangsan levantar este/aquel-Cl cabeza
 “?Zhangsan levanta esta/aquella cabeza”

Como demuestran los ejemplos, la expresión de la posesión inalienable mediante el pronombre posesivo más la partícula *-de* funciona de manera análoga a nuestros determinantes posesivos en español. De hecho, en relación con la partícula *-de*, Simpson (2001, 2003) investigó

²⁴⁶ Ejemplo extraído de Lin (2005: 137).

la estructura de las oraciones de relativo en chino y concluyó que esta partícula posesiva que aparece al final de la oración de relativo es un determinante.

Muchos lingüistas han destacado diferencias significativas entre ambos elementos, como la posibilidad que tiene *-de*, a diferencia de los determinantes, de combinarse con demostrativos, así como no posee en sí mismo el valor de definitud²⁴⁷, lo que se opone a las propiedades prototípicas de los determinantes (Wang, 2012: 43). Aunque esta hipótesis ha sido muy rebatida, Simpson (2003, *apud* Wang, 2012: 42) sostiene que: “cross-linguistic evidence indicates that *de* has some properties similar to determiners in other languages and therefore can be analyzed as a determiner”.

- Valor clasificador

Por último, el valor clasificador del artículo indeterminado se expresa en chino a través de la construcción con clasificador numeral <Num + CL + N>²⁴⁸, por ejemplo:

(183)- *¿Qué es eso? / Nà shì shénme?*

- Es un águila / Nà shì yī zhǐ yīng

Este uso del artículo indefinido, como se observa en (190), podrá recibir una transferencia positiva de la L1 de los sinohablantes, ya que se expresa a través del numeral chino, equivalente de esta forma del artículo en la mayoría de sus usos.

Usos discursivos:

Para concluir, vamos a mencionar los mecanismos del chino para expresar los usos de carácter discursivo que expresa el artículo en español.

- Uso endofórico

Según apunta Liu (2015: 97), “en chino el demostrativo neutro *zhè* no suele funcionar como elemento catafórico. En las estructuras catafóricas, el conjunto de <Dem + CL> es

²⁴⁷ En oposición a esta propuesta, T.-J. Lin (2003: 123 y ss.) considera que las proposiciones adjetivas o adyacentes con valor posesivo con la partícula *de* poseen un valor definido en mandarín.

²⁴⁸ El valor clasificador del artículo no ha sido comparado en ningún trabajo previo en contraste con el chino, de manera que hemos obtenido esta información a partir de algunos ejemplos traducidos del mandarín en estudios sobre otros temas y de comunicaciones personales con sinohablantes con nivel C1 de español.

preferido”, por lo que no encontraríamos la correspondencia en cuanto al demostrativo chino y el artículo determinado en este uso concreto del mismo.

X. Lu (2015: 151) explica que los demostrativos chinos pueden introducir un elemento en primera mención cuando se combinan con un modificador, y añade que la variante *nagè* posee, además, un valor catafórico:

(184) *Na ge chang toufa de laoshi jintian bu lai shangke*

aquel-CI largo pelo partícula120 profesor hoy no venir dar la clase

“La profesora de pelo largo no viene a dar la clase hoy”

- **Uso anafórico**

En cuanto a la expresión del valor anafórico, X. Lu (2015: 151) afirma que los demostrativos del chino poseen una función anafórica (directa o asociativa), pues pueden introducir un elemento en segunda mención en el discurso:

(185) *Wo zuotian mai le yi-ben shu, na- ben shu hen youqu*

yo ayer comprar partícula de aspecto perfectivo uno- CI libro aquel-CI libro muy interesante.

“Ayer he comprado un libro. El libro es muy interesante”²⁴⁹

Y. Cao (2016: 92-93) explica que el chino, como cualquier otra lengua, es capaz de expresar anaforicidad, puesto que existe una escala de accesibilidad de los referentes²⁵⁰ que sería “supuestamente universal”, aunque cada lengua tendría su propia jerarquía y estatutos en dicha escala, por lo que el lugar que ocuparía en español el determinante será diferente al que ocupen los mecanismos del chino para expresar el valor anafórico del artículo determinado en español en segunda mención. En este sentido, Y. Cao (*ibid.* 95-96) detecta que los SSNN anafóricos en chino se expresan mediante nombres escuetos en la mayor parte de las ocasiones y también mediante demostrativos de cercanía en combinación con el clasificador numeral (que

²⁴⁹ Los ejemplos (155-160), sobre el uso del demostrativo chino, están tomados de X. Lu (2015: 151 y ss).

²⁵⁰ Gundel *et al.* (1993) proponen que existen seis estadios cognitivos relevantes en la forma en que las expresiones referenciales se enuncian en el discurso, en lo que denominaron *Givenness Hierarchy*. El estadio que se correspondería con nuestro artículo determinado sería el que enuncian como *type identifiable*, en el que el oyente puede identificar la clase de objeto descrita; y el que corresponde al indeterminado sería el *uniquely identifiable*, que el interlocutor identifica inequívocamente con un único miembro determinado (Hedberg, 1996: 2). En chino mandarín, los correspondientes procedimientos a nuestros artículos determinado e indeterminado se sitúan al final de dicha escala, especialmente en el caso del determinado, que se posiciona en último lugar según Hedberg (*ibid.*: 4).

puede omitirse ante un sustantivo singular) en un pequeño porcentaje de casos. El sustantivo escueto en mandarín puede introducir referentes en segunda mención en el discurso y puede indicar tanto anáfora directa como anáfora asociativa, actuando en estos casos como el artículo determinado (Y. Cao, 2019: 161). Dicha anáfora asociativa, o asociación conceptual a través del contexto, requiere un proceso interpretativo a partir de la información previa de los supuestos contextuales (*ibid.*: 170). En chino, la aparición del sustantivo: “predetermina los nombres (normalmente escuetos) con los que puede establecer cierto vínculo conceptual para que estos tengan la posibilidad de ser referenciales (...) y permite dar acceso a la información del tipo enciclopédico sobre tal objeto”, es decir, “la referencialidad del nombre escueto es determinada por el otro nombre (anclaje) con el que se construye la implicatura del puente²⁵¹” (*ibid.*: 170-171).

Por su parte, Jenks (2018: 3) afirma que los entornos anafóricos se expresan en mandarín mediante el uso de demostrativos en todos los casos, aunque señala que se puede emplear el nombre escueto con este valor en la posición de sujeto (*bridging reference* o anáfora asociativa). En este sentido, la deixis espacial se expresa en mandarín a través del demostrativo, que puede manifestarse mediante *zhè*, que “se refiere a una cosa o conjunto de cosas cercanas al hablante” (Y. Cao, 2016: 98) (demostrativo de cercanía; sería el equivalente a *este/a*) y *nà* (demostrativo de lejanía: *ese/a*, *aquel/aquella*), que “hace referencia a una cosa o conjunto de cosas lejanas al hablante y al oyente” (*ibid.*)²⁵². Por tanto, el demostrativo chino se comporta como el artículo determinado para expresar la deixis espacial, como podemos observar en el ejemplo que ofrece Liu (2015: 139):

(186) *Xiǎoxīn zhè-gè táijiē!*
 cuidar este-CL peldaño
 ‘¡Cuidado con el peldaño!’

- **Uso deíctico**

Los demostrativos, según Liu (2015: 203), “no solo denotan la definitud y la referencialidad, sino que también poseen inherentemente elementos deícticos” en chino, al

²⁵¹ El concepto de Y. Cao *implicatura del puente* procede del término *bridging inference*, introducido por Hawkins (1978) y desarrollado más recientemente por otros lingüistas como Matsui (2001) o Irmer (2011).

²⁵² Feng (2019: 5) apunta que *nà* es la forma escogida para expresar anáfora asociativa en mandarín por cuestiones pragmáticas.

igual que sucede en español y en la mayoría de lenguas²⁵³. En este sentido, los demostrativos poseen valor deíctico, temporal y espacial, como en español, aunque también señalan otro tipo de distancia social, familiaridad, atención y factores emocionales (Y. W. Yang, 2013, *apud* X. Lu, 2015: 153-154):

(187) *Zhe-xie dianying wo dou kan-guo*
 este-Cl plural película yo todos ver-partícula
 “Estas películas las he visto todas”

Respecto a *nèi*, Feng (2019: 4-5) apunta que extiende su funcionalidad hacia una cuasiequivalencia con el artículo definido, tomando funciones o características del definido inglés *the*. Este demostrativo chino denota deixis espacial y un significado contrastivo e indica [$\pm$ anaforicidad] y [+ definitud] (*ibid.*: 5), ya que puede presentarse en contextos no anafóricos, sin antecedente explícito, como ocurre con el artículo definido inglés y con el español.

También los grupos nominales escuetos en chino desempeñan usos deícticos, en este caso, temporales, funcionando como el artículo en español (*ibid.*).

Asimismo, la construcción con el numeral en mandarín puede introducir un referente en primera mención en el discurso, uso en el que coincide con nuestro artículo indeterminado.

En definitiva, la diversidad de valores semánticos y usos discursivos que expresa el paradigma del artículo va a causar ciertas dificultades a los aprendices chinos que, en ocasiones, no van a hallar una correspondencia única en su L1 para cada forma del paradigma del artículo. En concreto, la expresión del valor semántico de genericidad va a generar, posiblemente, las mayores dificultades al aprendiente sinohablante, quien, al contar en su lengua materna con mecanismos diferentes para expresar este valor, tratará de asociarlos a los distintos tipos de artículo, lo cual puede resultar una tarea compleja en niveles iniciales²⁵⁴.

²⁵³ Cabe recordar que el valor deíctico que posee el artículo en español procede etimológicamente del demostrativo latino y coincide con el uso anafórico del demostrativo en chino, por lo que no estaríamos hablando, pues, de procedimientos tan diferenciados.

²⁵⁴ X. Lu (2018: 449) plantea dos hipótesis acerca de la adquisición del valor genérico en estudiantes chinos: 1) que se produce una transferencia de la lengua materna; y 2) que la mayor dificultad para la adquisición es la interfaz sintáctico-semántica y que, de hecho, se adquiere primero la genericidad expresada por el artículo cero, seguido del definido y, finalmente, del indefinido.

Sobre el concepto de interfaz (*interface*), véase White (2011). Dicho concepto lo aplica Snape (2019) a la adquisición de los artículos en L2 y concluye que tanto la fonología como la morfología, la sintaxis y la semántica interaccionan entre sí y con el contexto.

3.2.7. Recapitulación de los patrones contrastivos español-chino: dificultades y posibles ámbitos de transferencia e interferencia

Como se ha fundamentado en el marco teórico, realizar un análisis contrastivo del español y del chino y vietnamita nos permite extraer conclusiones, *a priori*, sobre las áreas que probablemente van a generar una mayor dificultad a estos hablantes y que tienden a ser aquellos usos que no coinciden con la lengua meta y son más susceptibles de ser objeto de la interferencia de la L1.

En el presente apartado se plantea un recorrido por la bibliografía previa en torno a la dificultad de adquisición del artículo en español por los sinohablantes junto con una descripción de las características más significativas que se deducen del AC entre el español y el chino en relación con los mecanismos y partículas que manifiestan valores equivalentes al artículo en español.

Eckman (1977, *apud* Muñoz-Liceras, 1992: 208) ya plantea que resulta necesario incorporar a la hipótesis del AC la “noción de grado de dificultad que se corresponde con una teoría tipológica de lo marcado que puede determinarse independientemente de una lengua dada y de la adquisición de lenguas segundas”. De esta manera, Eckman (*ibid.*: 209) sostiene que no solo se podrían predecir las áreas de dificultad, sino su grado de dificultad, es decir, predecir la direccionalidad de la dificultad.

En el caso de los aprendientes chinos, la bibliografía de las últimas décadas apunta de forma generalizada la dificultad que supone para estos alumnos adquirir el artículo en español²⁵⁵, como los de H.-C. Lu (1998)²⁵⁶ y el de Chen (2005), que toman como punto de partida el AC.

Algunos trabajos que abordan la dificultad de la adquisición del artículo son los de Morimoto (2011), Blanco Pena (2013), Liu Liu (2014) o X. Lu (2017b), por destacar algunos.

²⁵⁵ Entre otros, López García (2005), Dong (2009), Arjonilla y Sánchez (2010), Blanco Pena (2010, 2013, 2014), Santos Rovira (2011), Cortés (2014), Y. Cao (2014, 2016, 2018, 2019) o Velasco Pascual (2019).

²⁵⁶ El análisis de H.-C. Lu (1998) es una de las primeras contribuciones al tratamiento del artículo desde la perspectiva contrastiva entre el español y el chino.

La publicación de Morimoto (2011) sobre el artículo hace hincapié en la dificultad que supone su adquisición debido a las distintas formas de expresión del artículo en las diferentes lenguas y la ausencia del mismo en otras, y explica (*ibid.*: 6):

El grado y tipo de dificultad que experimente cada estudiante a la hora de aprender a utilizar el artículo español dependerá en gran medida de las características de su lengua materna. Asimismo, si tenemos en cuenta que se trata de una forma gramatical con contenido semántico altamente abstracto, la necesidad de un enfoque contrastivo se hace todavía más evidente: el profesor de ELE que sepa, por ejemplo, que frases como *Compré mesa* o *Conocí madre de Juan* resultan totalmente naturales en muchas lenguas del mundo sabrá orientar mejor a los alumnos que son hablantes nativos de esas lenguas.

Blanco Pena (2010, 2013) apunta también algunas dificultades en el uso del artículo entre sinohablantes en nivel inicial, lo que asocia a varios factores: a la transferencia negativa de la lengua materna y del inglés en los casos en los que este es la L2 del aprendiente; a cuestiones como el carácter multifuncional de los elementos del chino frente al español y el carácter paratáctico del chino frente al predominio de la hipotaxis en español; y a cuestiones relacionadas “con el carácter holístico intrínseco de su lengua materna, que les llevaría a aplicar inconscientemente los mecanismos del chino a la hora de usar el español”, como señala Z. Chen (2010, *apud* Blanco Pena, 2013: 99).

Asimismo, Liu Liu (2014: 153) expone que la escasa morfología del chino, su ausencia de normas de concordancia o la polivalencia de los sinogramas, que pueden adquirir diversas funciones, serían algunos de los obstáculos en el aprendizaje del artículo. Liu Liu (*ibid.*: 154), siguiendo la clasificación de Practor (1967) referente al grado de dificultad, diferencia para alumnos sinohablantes en el nivel A1-A2 cinco grados de dificultad: en el caso del género y número del sustantivo, lo clasifica como nivel de dificultad 4, ya que la concordancia “hace referencia al uso de la lengua meta que no tiene su correspondencia en la lengua materna” (*ibid.*); en cuanto al artículo, se situaría en un nivel de dificultad 5, el máximo.

De forma más específica sobre los usos del artículo, X. Lu (2017b: 23) postula que generan mayor dificultad en nivel inicial el uso cuantificativo o enfático del artículo neutro, el uso del artículo cero en fraseología y el uso del artículo indefinido en modismos.

Si recopilamos desde un punto de vista contrastivo las diferencias entre el chino mandarín y el español en torno al artículo, observamos fácilmente algunas de las diferencias

más significativas entre ambas lenguas que pueden generar fenómenos de transferencia de la L1 a la L2, como ya apuntaban Liang *et al.* (1994).

Algunas cuestiones morfológicas, como la información de género y número del sustantivo, afectan directamente a la adquisición del artículo en ELE. La lengua china utiliza procedimientos analíticos para transmitir esta información gramatical de forma habitual, como el uso de partículas específicas (clasificadores) o a través del orden sintáctico²⁵⁷. No obstante, los procesos flexivos no están ausentes en mandarín (Chenling, 2012: 179; García Manzorro, 2012). Por ejemplo, para expresar la flexión de pluralidad, en mandarín existe el formante *–men*, aunque hay que advertir que solo se utiliza con los pronombres personales y con sustantivos que designan personas. Con otro tipo de sustantivos, en cambio, se expresa la pluralidad mediante el uso de cuantificadores o numerales que se anteponen a los nombres (*e.g. Nǐ men* = ‘tú’ + partícula plural = ‘vosotros’). En lo que respecta al género, no existe ningún morfema flexivo para indicar la diferencia entre masculino y femenino salvo en el pronombre de tercera persona (Chenling, 2012: 181). Por tanto, la concordancia va a ser una cuestión muy problemática entre estos aprendientes (Gutiérrez Barraza, 2013: 81).

Algunos trabajos han tratado la adquisición del artículo en español por sinohablantes a partir de un análisis contrastivo que deja entrever, asimismo, qué áreas podrán adquirirse en estadios anteriores o más tardíos del proceso de aprendizaje del español. Las primeras propuestas, en este sentido, indican la estrecha relación entre algunas unidades del chino y los artículos. Li y Thompson (1981: 131) observan que el demostrativo de lejanía no acentuado en mandarín (*nei*) se comporta como el artículo definido en inglés (en oraciones de relativo, como un equivalente al pronombre), lo que podría hacerse extensivo al artículo definido español, idea que comparten Gundel *et al.* (1993: 300), quienes amplían la comparativa con el artículo determinado al demostrativo de cercanía. Por otra parte, el numeral *yī* (‘uno’) estaría empezando a funcionar como el artículo indefinido (Li y Thomson, 1981: 132).

Del mismo modo, Hedberg (1996: 7) explica que *nei*, en un SN con un referente no familiar pero únicamente identificable, podría funcionar en última instancia como el artículo definido, lo que demuestra que en contextos con la información suficiente acerca del referente, puede adquirir el demostrativo un valor referencial similar al artículo. El demostrativo de

²⁵⁷ Y. Cao (2018: 526) propone que la afirmación que sostienen algunos lingüistas de que el orden de las palabras en mandarín crea la oposición entre determinación e indeterminación sería falsa y, de hecho, plantea que el concepto de posición de las palabras sería relativo, pues no está claro respecto a qué elemento se describe dicha posición.

proximidad, *zhè*, sería, por otra parte, la forma de determinante más utilizada con valor de artículo definido en los SSNN en posición posverbal (*ibid.*: 14).

En el ámbito del español L2, en los últimos años, destacan las aportaciones de corte contrastivo de Liu (2015) y de X. Lu (2017), que proporcionan equivalencias a los distintos usos y valores de nuestro sistema de artículos en español.

Liu (2015) analiza los distintos procedimientos del mandarín para expresar los valores del artículo determinado e indeterminado en español y presenta una propuesta de equivalencias entre ambas lenguas para cada uno de dichos valores. La lingüista propone las siguientes equivalencias del chino para expresar los usos del artículo determinado en español:

EL ARTÍCULO DETERMINADO EN ESPAÑOL		EQUIVALENTES EN CHINO
Usos	1. Establece relación de anáfora directa	Demostrativo
	2. Establece relación de anáfora asociativa (incluye la acomodación)	Nominal escueto
	3. Establece relación deíctica (espacial o temporal)	Demostrativo o nominal escueto
	4. Individualizador	Nominal escueto
	5. Genérico	Nominal escueto
	6. Posesivo	Nominal escueto
	7. Factitivo	... <i>de</i> +Demostrativo+(Cl)+N(<i>shì</i> ‘hecho, evento’)
	8. Enfático	Demostrativo, Marcador de atributo <i>de</i> , pronombre o adv.
	9. Superlativo	Marcador superlativo <i>zui</i> + Adj

Tabla 16. Equivalencias del chino respecto al artículo determinado en español (Fuente: Liu, 2015: 408).

Por otra parte, respecto a las formas equivalentes en chino para expresar los valores del artículo indefinido en español, Liu (2015: 234-236) apunta que el chino posee algunas partículas y mecanismos que se emplean con el papel semántico-funcional de numeral, pronombre e indeterminación. La forma más habitual de expresar el artículo indeterminado en mandarín es mediante el numeral *yī* (‘uno’), que se emplea sin clasificador con su valor numeral, al igual que

en español, como un número cardinal. En cambio, *yī* suele aparecer en el SN junto con un clasificador para expresar el valor cuantificador (188) y el valor de pronombre (189)²⁵⁸:

(188) *yī-liàng huǒchē*

uno CL tren

‘un tren’

(189) *hěn dà yī-gè*

muy grande uno CL

‘uno muy grande’

Como vemos, para expresar estos valores es imprescindible la concurrencia con el clasificador, puesto que este restringe el contenido semántico del sustantivo al que acompaña, y *yī*, por sí mismo, denota meramente cardinalidad, como haría cualquier otro numeral cardinal, y solo es el conjunto formado por *yī* y el clasificador correspondiente (generalmente *gé*, puesto que es el más general y el que se está imponiendo actualmente) el que cumple con las tres funciones indicadas por Liu (2015: 236) para el artículo indefinido español.

Respecto a la forma plural del numeral, *yīxiē*, esta se correspondería con un cuantificador indefinido con valor de ‘varios/-as’ o ‘algunos/-as’, por lo que en muchos casos coincidirá también su uso con el del artículo indefinido plural del español. No obstante, puede combinarse con sustantivos no contables, a diferencia del español, y no posee el valor aproximativo que tiene el artículo indeterminado en nuestra lengua, por lo que no es una equivalencia total. Por ello, si los estudiantes chinos conciben dicha equivalencia y la generalizan, se podrán cometer errores de sobregeneralización causados por la interferencia de su lengua materna.

En síntesis, la propuesta de Liu (2015) sería la siguiente:

ARTÍCULO INDETERMINADO EN ESPAÑOL	EQUIVALENCIAS EN CHINO
Valor numeral	<i>Yī</i> (‘uno’) <i>Yī + CL</i>
Valor indeterminación	<i>Yī + CL</i> (también <i>mǒu</i> [+vaguedad])
Valor indeterminación (plural)	<i>Yīxiē</i> (plural) + N contable/no contable (también <i>mǒuxiē</i> (plural))

²⁵⁸ Los ejemplos (192) y (193) están extraídos de Liu (2015: 234).

Valor específico	<i>yī gè</i> ('solo uno determinado')
Valor genérico	sufijo <i>-men</i> ('cuantificador universal', plural)
Valor aproximativo	<i>dàyuē</i> , <i>zuǒyòu</i> , <i>duō</i> , <i>chàbúduō</i> (adverbios) SN escueto (textos literarios)

Tabla 17. Equivalencias en chino del artículo indeterminado en español (Fuente: elaboración propia a partir de Liu, 2015).

Por su parte, X. Lu (2017a: 3 y ss.) expone las formas que tiene el chino mandarín para expresar los valores del artículo español, que sintetizamos a continuación²⁵⁹:

Para expresar los valores del artículo indefinido:

- <Yī + CL>: equivale al artículo indeterminado español con el valor de singularización e indefinitud, así como adquiere en ocasiones una interpretación genérica²⁶⁰.
- Nombre escueto: se emplea para expresar una interpretación genérica.

Para expresar los valores del artículo definido:

- Demostrativos *zhè* ('este') y *nà* ('aquel'): expresan el valor definido y deíctico y son una de las formas más comunes para desempeñar las funciones del artículo determinado en español.
- Nombre escueto: se emplea con valor anafórico o endofórico en algunos contextos muy determinados. También expresa valor genérico de forma habitual en mandarín.

²⁵⁹ Se observa a través de la bibliografía sobre el chino mandarín que coinciden los valores principales de definitud, expresada por el demostrativo, y de indefinitud, expresada por el numeral, con los correspondientes a la mayoría de las lenguas indoeuropeas con un sistema de artículos como el del español: artículo determinado e indeterminado, respectivamente. En todas ellas el artículo definido proviene del demostrativo latino, del que toma sus valores principales no solo deícticos sino de definitud, así como el artículo indefinido proviene del numeral latino, del que mantiene dicho valor numeral y otros que se le atribuyen con su desarrollo diacrónico.

²⁶⁰ Y. Cao (2018: 523) considera que también esta construcción sería equivalente al uso catafórico del artículo indefinido y concluye que el clasificador numeral sería una señal catafórica para el interlocutor, si bien mantendría asimismo el valor anafórico en algunos casos. Y añade que la secuencia de <Num + CL + Yī> tiene la peculiaridad en chino de que "puede indicar tanto algo indeterminado como algo determinado" (*ibid.* 524), por lo que expresaría tanto los valores indicados por el definido como por el indefinido.

Partiendo de las aportaciones de Liu (2015) y X. Lu (2017) la relación entre el demostrativo chino y el artículo definido español quedaría patente, puesto que el primero, además de los usos propios de nuestro demostrativo, sería capaz de expresar algunos valores que en español se dan a través del artículo. De hecho, Jenks (2018: 1) afirma que los demostrativos realizan la función de los definidos anafóricos, al imponer restricciones de carácter semántico al sustantivo con el que se combinan, si bien los valores que pueden ser expresados a través de los demostrativos chinos y que coinciden con los del artículo determinado español son, además, el valor enfático, el uso endofórico, el valor genérico y la deixis. También se emplea el demostrativo cuando la referencia anafórica se realiza ante sinónimos o hiperónimos que evitan la repetición de una determinada palabra, como señala Liu (2015: 136).

- **Valor deíctico:**

En cuanto a los usos deícticos del artículo definido en español, en chino se pueden expresar de dos formas: con el uso del demostrativo (190) o mediante grupos escuetos (191), como se observa en los siguientes ejemplos de Liu (*ibid.*: 139):

(190) *Xiǎoxīn zhè-qè táijiē!*

cuidar este-CL peldaño

‘¡Cuidado con el peldaño!’

(191) *Xiànzài zhōng zài shuōhuà le, Xiǎoyín, tā shuō dà jìtái shàng de wéimàn yǐjīng pò le*

(‘Ahora las campanas dicen, Platero, que el velo del altar mayor se ha roto’)

Concretamente, respecto al uso deíctico temporal, en chino se utiliza la secuencia <Numeral + CL> para expresar un número determinado de horas, días, meses y años, siendo el clasificador diferente en cada caso (Liu, 2015: 140).

X. Lu (2015: 232) explica que en mandarín la deixis temporal se expresa a través de grupos escuetos (192)²⁶¹ cuando se mencionan estas referencias temporales denotando días de la semana o fechas, al contrario del español, que requiere el uso del artículo definido (generalmente), excepto en oraciones atributivas:

(192) *Hace tres semanas, Javier vino el lunes y se fue el jueves*

san ge xīngqī qián, Hawei shì zhōuyī lái, zhōusī zōu de

tres CL semana antes Javier SHI lunes venir jueves irse DE

²⁶¹ El ejemplo (146) está extraído de X. Lu (2015: 232).

- **Valor anafórico (primera mención):**

Cuando se menciona por primera vez un referente en chino, este suele aparecer junto al numeral *yī* (equivalente a nuestro artículo indeterminado) seguido de clasificador (<Num + CL>), como en el siguiente ejemplo de Liu (2015: 135):

(193) *Tūrán, yí-qè yǒuhēi de rén, cóng méitàn má bāo jiān kěliánbābā-de máoshè zhōng màochū, xiàng wǒmen zǒu lái. (...) Nà rén yào jiāng gāngqiān qù tǒng tuókuāng, wǒ bìng bù táobì, lìkè jiāng ānnáng dǎkāi.*

(De pronto, un hombre oscuro, con una gorra y un pincho, roja un instante la cara fea por la luz del cigarro, baja a nosotros de una casucha miserable, perdida entre sacas de carbón. (...)) El hombre quiere clavar su pincho de hierro en el seroncillo, y no lo evitó).

Asimismo, los usos anafóricos del artículo determinado se expresan en mandarín a través de sustantivos escuetos o a través del clasificador numeral seguido de demostrativo (Y. Cao, 2016: 96). Según Y. Cao (*ibid.*: 103), el SN encabezado por demostrativo más clasificador numeral tendría una equivalencia mayor con el artículo determinado español que con los usos de nuestro demostrativo.

- **Valor posesivo:**

El valor posesivo en chino no se expresa a través de los demostrativos, a diferencia de otros usos del artículo definido que se expresan de esta forma en mandarín, sino que se emplean los pronombres o adjetivos posesivos, que se forman mediante el pronombre personal y la partícula posesiva *de* (194). También se puede expresar a través de un grupo nominal escueto (195), pues se considera que no hay ambigüedad entre el objeto poseído y el poseedor (Liu, 2015: 142)²⁶²:

(194) *Zhangsan taiqi ta-de tou*
 Zhangsan levantar él - partícula posesiva cabeza
 “Zhangsan levantar la cabeza”

(195) *Zhangsan taiqi ∅ tou*
 Zhangsan levantar cabeza
 “Zhangsan levanta la cabeza”

²⁶² Los ejemplos 198-200 están extraídos de X. Lu (2015: 155).

- **Valor genérico:**

Los usos genéricos en chino se expresan a través de los grupos escuetos, generalmente con el sustantivo en plural, de manera que se representa la generalidad de toda la clase de elementos que coinciden con las características del ente denotado. Según Liu (2015: 140), los sustantivos en chino “tienen el valor genérico por naturaleza”, pues no es necesario incluir ningún elemento específico al SN que determine que el sustantivo posee dicho valor:

(196) *Zhè shì yī-gè wù nóng ér hánlěng de límíng, duì wúhuāguǒ lái shuō, kě zhèng shì héshì. liù diǎn zhōng, wǒmen jiù qù lǐkǎ chī wúhuāguǒ*
 (“Fue el alba neblinosa y cruda, buena para las brevas, y, con las seis, nos fuimos a comerlas a la Rica”)

La adquisición del rasgo de genericidad es una cuestión compleja para los aprendientes chinos, pues dicha genericidad está latente siempre en los nombres escuetos, tanto en chino como en español, de forma implícita (X. Lu, 2018: 456)²⁶³ y se da una transferencia negativa de la lengua materna por uso del artículo cero con este valor en la posición de sujeto.

- **Valor individualizador:**

Los usos individualizadores en chino se ejecutan mediante nombres escuetos. En el caso de los nombres propios funciona como el español, pero el mandarín incluso en aquellos que en español contienen el artículo definido, como *la Tierra*, seleccionan el SN escueto (*ibid.*: 141).

²⁶³ X. Lu (2018b: 456) elabora una propuesta de enseñanza del valor genérico en relación con las distintas posiciones sintácticas de los SSNN que puede resultar interesante para niveles lingüísticos superiores al que aquí nos ocupa.

VIETNAMITA

3.3. Mecanismos del vietnamita equivalentes al artículo

La lengua vietnamita, al igual que la china, es una lengua aislante procedente de la familia austroasiática. A pesar de que muchos gramáticos coinciden en que el vietnamita es una lengua que carece de artículos, algunos han considerado que posee un sistema de artículos que puede ser comparado de manera parcial con el de las lenguas inglesa o francesa y, por consiguiente, con el de la lengua española. Entre ellos, T. C. Nguyen (1975) y V. Đ. Đình (1986) propusieron que el vietnamita tiene cuatro determinantes: *những*, *các* (marcadores de plural), *một* (numeral), la forma nula (*null form*) y el artículo cero (Huong, 2005: 100)²⁶⁴. No obstante, muchos lingüistas no están de acuerdo con la categorización como artículos de los marcadores de plural *những* y *các* y consideran que serían numerales, como afirma Emeneau (1951), o cuantificadores, desde el punto de vista de X. H. Cao (1999).

Los mecanismos que utiliza el vietnamita para indicar la determinación del SN son variados, aunque encontramos partículas que funcionan con valores semántico-pragmáticos semejantes a los que proporcionan nuestros artículos. Cabe mencionar, en primer lugar, que, frente a la mayoría de los lingüistas, T. C. Nguyen (1975, *apud* Huong, 2005: 100) afirma que *một*, *những* y *các* serían artículos, pues funcionan como determinantes léxicos en vietnamita porque “[*một*, *những* and *các*] have grammatical properties similar to the articles found in English, French, German and Italian” (*ibid.*: 252) y, por extensión, lo serían del sistema de artículos del español. Para este autor, el primero se correspondería con el artículo indefinido

²⁶⁴ Chesterman (1991: 84) propone la denominación *null form* para referirse al segundo tipo de artículo cero, y explica la diferencia entre artículo cero y la forma nula del artículo: “A noun with a zero article can be used with a restrictive clause, but a noun with the null form cannot” y añade: “the count singular common nouns that can be used with the null form are those that some grammarians classify as having ‘idiomatic’ structures or fixed phrases (e.g. at church, eye to eye) as well as those in the copular structure (e.g. be captain of the team)” (*ibid.*).

Master (1997: 223) apoya la hipótesis de Chesterman y habla de *null article*, la forma más definida de los artículos, ya que tendría el rasgo de familiaridad más acentuado que la forma del artículo definido (*ibid.*: 223).

Para Huong (2005: 69), la diferencia fundamental entre el *null article* y el *zero article* es: “distinguishing between the ‘null’ article and the ‘zero’ article will help us distinguish between a noun (designating a type) and a nominal (designating an instance)”. El artículo nulo se emplea en vietnamita ante nombres contables en singular que están modificados (en posición posnominal) por nombres no contables y el SN con artículo nulo es definido (*ibid.*). Huong (*ibid.*) considera fundamental establecer esta diferenciación para comprender los errores cometidos por los hablantes vietnamitas en el uso del artículo.

singular *un/una*; el segundo, con el indefinido plural *unos/unas*; y, el tercero, con el artículo definido plural *los/las*. En consecuencia, los grupos escuetos sin estas marcas podrán indicar tanto definitud como indefinitud, del mismo modo que singularidad o pluralidad. A estos, habría que sumar el *zero article* (con sustantivos no contables) y la *null form* (con nombres contables) (Huong, 2005: 100).

Por otro lado, conviene recordar que se trata de una lengua de clasificador numeral, al igual que en chino, por lo que los clasificadores van a tener una cierta importancia en este papel determinador y de definitud de los referentes.

En cuanto a su morfología, el vietnamita es una lengua de número general (o transnumeral), como han denominado autores como Greenberg (1975) o Corbett (2000), por lo que los sustantivos pueden interpretarse como singulares o plurales. Así pues, la lengua vietnamita no posee marcas morfológicas que señalen abiertamente la pluralidad, por lo que la concordancia de número está ausente salvo por la presencia de dos “pluralizadores”, *nhưng* y *các*, que funcionan como cuantificadores en este sentido (D. H. Nguyen, 1997: 140). La expresión del plural se manifiesta en vietnamita a través de *các*, con el valor de referencia a todo el conjunto denotado por el nombre, y *nhưng*, que se refiere únicamente a algunos miembros del conjunto. Se ha observado que ambas partículas pueden acompañar tanto a sustantivos colectivos como a nombres contables (Huong, 2005: 105). Además, la repetición de una palabra simple marca también el plural de dicho sustantivo; por ejemplo, *non non* significaría ‘las montañas’ (V. K. Truong, 1883: 80).

Los marcadores de plural (*vid.* § 3.3.2.2), denominados así por T. C. Nguyen (1975), han sido descritos por otros lingüistas como *artículos léxicos* o como *determinantes léxicos*, en palabras de T. H. Nguyen (2004), cuestión que resulta muy polémica entre los lingüistas.

En cuanto a los sustantivos, cabe mencionar que hay de varios tipos y que los nombres incontables no pueden estar precedidos por numerales, sino por cuantificadores. Una de las dificultades añadidas en este sentido es que los nombres no contables en vietnamita difieren de los del español, ya que, por ejemplo, la palabra correspondiente a *libro* (*sách*) es incontable en vietnamita, mientras que en nuestra lengua es una palabra contable. Con los nombres propios, en vietnamita tampoco se emplea ninguna partícula equivalente a nuestros artículos, sino que se trata también de grupos escuetos.

Hasta el momento, los estudios contrastivos entre la lengua vietnamita y otras lenguas con artículo no son muy numerosos, a diferencia de lo que sucede con el chino. Concretamente, respecto al español, apenas existen estudios comparativos entre la lengua vietnamita y la lengua

española. Además de algunos estudios sobre los aprendices vietnamitas de ELE, como el de Saneleuterio y Prats (2016), sobre recitación, o el de Hernando Carrera (2019), sobre la influencia de la cultura vietnamita en la adquisición del español, encontramos investigaciones basadas en el AC como las de T. K. D. Nguyen (2018, 2019) que tratan sobre las locuciones, el trabajo de T. T. D. Truong (2016) sobre la adquisición del subjuntivo o el de V. T. Truong (2019) sobre los tiempos de pasado²⁶⁵.

Ante la carencia de trabajos específicos que analicen la determinación entre el español y el vietnamita y teniendo en cuenta el obstáculo que ello supone para fundamentar nuestro análisis contrastivo, en esta tesis se expone una recopilación de los trabajos realizados hasta la fecha sobre la gramática vietnamita con base en el AC respecto al inglés, como la gramática de Thompson (1965) o trabajos más recientes como la tesis doctoral de Huong (2005), Tran (2011), así como un estudio comparativo con el francés (Deloustal, 1914), que incluyen algunas notas sobre ciertas partículas que cumplirían funciones análogas a las de nuestros artículos. Finalmente, se presenta un breve estudio comparativo respecto al artículo en español.

En los siguientes subepígrafes vamos a exponer cuál es la estructura de los grupos nominales en vietnamita, así como los diferentes procedimientos gramaticales, sintácticos y discursivos que posee la lengua vietnamita para expresar los valores y usos que manifiestan los artículos en español.

3.3.1. Estructura del SN en vietnamita y características internas

El SN vietnamita es una combinación libre de un núcleo nominal y uno o más elementos subordinados que pueden aparecer en una posición anterior o posterior a dicho núcleo. Concretamente, T. H. Nguyen (2004) habla de *premodificadores* y *posmodificadores* del núcleo, que se diferenciarían en que los primeros no ofrecen una información relevante a nivel conceptual y los segundos, que son opcionales, sí lo hacen. Previamente, D. H. Nguyen (1997: 175) ya estableció que esta lengua cuenta con un orden de constituyentes en el grupo nominal bastante rígido que sería el que sigue:

<(Cuantificador) + (numeral) + (clasificador) + N + (adjetivo) + (demostrativo) +

²⁶⁵ Las fuentes de búsqueda bibliográfica consultadas para la obtención de estos resultados son la base de datos *Dialnet*, Fundación Dialnet, 2001; *Proquest*, Power, 1938; *Centro Virtual Cervantes*, Instituto Cervantes, 1997; *TESEO*, Consejo de Coordinación Universitaria y MECD, 2011; y otras bases de datos de universidades, como la Universidad de Nebrija, entre otras.

(posesivo)>

Como vemos, habría varias partículas que pueden situarse en una posición prenominal, entre las que se situarían los clasificadores, inmediatamente junto al núcleo del grupo nominal, los numerales y los cuantificadores. Esta es la posición que ocupa el artículo en español. En cambio, los demostrativos y posesivos, a diferencia del español, ocupan una posición posnominal, que será importante tener en cuenta en cuanto a los usos equivalentes a nuestros artículos que poseen estas partículas en vietnamita, ya que podrá afectar al orden sintáctico en la producción lingüística de estos hablantes o a la selección del artículo.

Además de los grupos escuetos en los que no encontramos ningún elemento prenominal, se ha observado, a partir de la estructura expuesta por D. H. Nguyen (1997), que existen en vietnamita grupos nominales que estarían formados por dos, tres o cuatro elementos, si bien la estructura que tendría una traducción literal al español con el uso del artículo sería la formada por dos elementos: el clasificador y el sustantivo: *con chó* ('el perro') (Tran, 2011: 94).

T. H. Nguyen (2004: 86) sugiere que habría que abordar en relación con el SN vietnamita las construcciones con clasificadores (§ 3.3.2.1), las expresiones cuantificadoras, el uso de la partícula *cái* (§ 3.3.2.1.1) y la existencia de determinantes léxicos. En este sentido, Shum (1965, *apud* Nguyen, 2004: 88) plantea las siguientes estructuras nominales que se pueden dar en vietnamita:

- <(Num) + N + (Dem) + (Modificador)>
- <Pronombre + (Dem) + (Modificador)>
- <N. propio + (Dem) + (Modificador)>
- <Cuantificador + CL + N>
- <Num + CL + N>

Por otro lado, Lê (2008: 39) hace la siguiente propuesta sobre la estructura del SN en vietnamita y que retoma también Tran (2011: 7), indicando que no todos los elementos que expone Le serían exigidos:

Whole/ all	Numeral/ Quantifier	Extra cái	Classifier/ Measure noun	Noun	Attribute (adjective/ relative clause/ possessive)	Demon- strative/ wh-words
(1) <i>Toàn bộ the whole</i>	<i>ba three</i>	<i>cái</i>	<i>kí kilogram</i>	<i>thịt meat</i>	<i>ba rọi tươi rói mà anh muốn mua pork fresh that you want buy</i>	<i>này this</i>
(2) <i>Tất cả all</i>	<i>những PL</i>	<i>cái</i>	<i>con CL</i>	<i>chó dog</i>	<i>trắng xinh xắn (white cute- looking)</i>	<i>kia that over there</i>

Tabla 18. Estructura del SN en vietnamita (Fuente: extraído de Tran, 2011: 7, basado en Lê, 2008: 39).

En opinión de Doan *et al.* (2019: 159-160), la secuencia completa del SN en vietnamita sería la siguiente:

<Cuantificador + numeral + marcador de plural + extra *cái* + CL + N + S. Adjetival + posesivo/Sprep + subordinada de relativo + demostrativo>

La diferencia en la propuesta de Doan *et al.* (*ibid.*) respecto a la que sostienen Lê (2008) y Tran (2011) sería, fundamentalmente, la posibilidad de combinar tanto un numeral como un marcador de plural en posición prenominal.

3.3.2. Mecanismos gramaticales del vietnamita para expresar el valor semántico de definitud del artículo

El valor de la propiedad de la definitud en vietnamita está inespecificado, ya que en el SN sin determinación la definitud solo puede determinarse en el nivel discursivo (Doan *et al.*, 2019: 172). El vietnamita y el mandarín se diferencian en la expresión de la definitud en términos, según Doan *et al.* (*ibid.*), de un simple conjunto de parámetros que implican solo rasgos morfosintácticos. De hecho, en mandarín, existe una interrelación entre la interpretación y la posición en la distribución de la definitud, ya que en posición de sujeto/tópico, con la estructura de nombre escueto, emerge la interpretación definida (198, 199), mientras que en vietnamita (197) no existe requerimiento de definitud en el sujeto y la estructura <CL + N> puede ser [+ definida] o [+ genérica], pero nunca [- definida] (*ibid.*: 173-174):

(197) *Chiếc xe đang chặn cửa thoát hiểm [vietnamita]*²⁶⁶

CL car prog block door exit

'The car is blocking the exit'

"El coche está bloqueando la salida"

(198) *Gou yao guo malu [mandarín]*

dog want cross road

'The dog wants to cross the road'

"El perro quiere cruzar la calle"

(199) **Ben shu bu hao [mandarín]*

CL book not good

'The/A book is not good'

"El/?un libro no es bueno"

La estructura del SN que puede expresar valor [$\pm$ definido] en función de sujeto es la del sustantivo escueto en vietnamita. En posición de objeto, a diferencia del mandarín (indefinido), el vietnamita expresa definitud a través de la construcción <CL + N> (Doan *et al.*, 2019: 170). En otras palabras, no existe el requisito de definitud externa en el sujeto en vietnamita:

For Mandarin, the interesting feature is the fact that [CL + N] is obligatorily indefinite (...). What they share is the fact that in subject position a definite interpretation emerges. Vietnamese is different in that there is no definiteness requirement on the subject and that the classifier + noun combination is definite (or generic) but not indefinite. It is crucial to note that Mandarin is not the mirror image of Vietnamese (*ibid.*: 177).

Otro factor que hay que tener en cuenta para interpretar el valor definido o indefinido de un SN es el contexto. En este sentido, "once context is taken into account (...), the patterns observed in Vietnamese can be explained without the need for any parametrization" (*ibid.*: 157).

En los siguientes apartados se describen los diferentes mecanismos del vietnamita para expresar definitud en el grupo nominal, como el numeral *một*, los pluralizadores, los clasificadores o los demostrativos.

²⁶⁶ Los ejemplos 197 a 199 están extraídos de Doan *et al.* (2019: 170).

3.3.2.1. Los clasificadores en vietnamita

Como ya hemos explicado en el caso del chino²⁶⁷, los clasificadores se definen como palabras funcionales sin contenido léxico que constituyen un inventario cerrado, que no pueden aparecer de forma aislada sin la presencia de otro elemento y que tienen la función principal de clasificar e individualizar a los nombres (Tran, 2011: 19).

En cambio, algunos lingüistas como X. H. Cao (1999) o Lê (2008) creen que se trata de una subclase de sustantivos con contenido léxico: “classifiers constitute a subset of the unit nouns that have an additional semantic function of classification” (Tran, 2011: 19). Según esto, además de las funciones de cuantificación e individualización, los clasificadores también cumplen funciones de clasificación y categorización. En este sentido, cabría mencionar que la categoría de clasificador es de carácter funcional, aunque en su inventario se diferencien según las nociones semánticas que cada uno expresa. No obstante, los valores que proporciona al grupo nominal dependen del contexto en la mayor parte de las ocasiones. El hecho de que se trate de un inventario cerrado, limitado, ya da cuenta de que no posee ese carácter léxico, que permitiría muy probablemente ampliar el listado.

Los clasificadores en la lengua vietnamita no pueden aparecer de forma aislada, sino que su aparición está sujeta a la combinación con un sustantivo, al que precede inmediatamente, y, en ocasiones, también con un numeral. A la inversa, cuando hay un numeral, siempre se exige la presencia del clasificador. Además, los clasificadores no pueden combinarse con otros clasificadores, salvo en el caso del denominado “extra cá” (*vid.* § 3.3.2.1.1), que funciona en algunos contextos como un elemento enfatizador diferente. Thompson (1965: 193) comenta respecto de los clasificadores:

Classifiers have an important class meaning: while they usually refer to rather general categories of objects or concepts, they are specific in identifying single, individual units; without a preceding number to specify a given quantity the meaning is clearly one unit.

Por otra parte, en cuanto a las estructuras sintácticas que conforman, las construcciones con clasificadores en vietnamita constan de entre dos y cuatro elementos que generan

²⁶⁷ Del mismo modo que con los pluralizadores, numerosos clasificadores de la lengua vietnamita son préstamos lingüísticos del chino debido al contacto de lenguas. De hecho, ambas lenguas comparten el patrón Num/CL-N, por lo que la estructura común del SN en ambas lenguas tendría su origen en la influencia china (Alves, 2017: 298).

diferentes combinaciones de numerales, clasificadores y demostrativos junto con el núcleo nominal (Tran, 2011: 7).

El vietnamita sitúa los clasificadores en la posición prenominal en la que en español se emplean los determinantes. Como consecuencia, suele ser un error frecuente en los aprendices de ELE de origen vietnamita el uso de grupos escuetos en contextos en los que se requiere el artículo, pues el clasificador no se interpreta como un elemento equivalente a nuestro artículo. Es más, como hemos explicado en un epígrafe anterior, la lengua vietnamita es una lengua de especificidad marcada²⁶⁸ y la diferenciación del valor de definitud es un escollo añadido al de los propios artículos para estos aprendientes, lo que genera errores al trasladar el valor [$\pm$ definido] del artículo español al [$\pm$ específico] de los clasificadores. El aprendiz vietnamita con frecuencia no es capaz de distinguir entre el artículo definido e indefinido porque en su lengua materna existe una ambigüedad semántica respecto a los clasificadores (Leung, 2005: 46).

El clasificador considerado general en vietnamita es *cái*²⁶⁹. *Cái* se emplea con sustantivos en singular y ante nombres inanimados. Este clasificador se ha convertido en el más extendido en la lengua vietnamita moderna debido a que su uso se ha incrementado en detrimento de otros clasificadores específicos, sobre todo para denotar objetos inanimados para los que tradicionalmente se utilizaban clasificadores de uso muy restringido, según afirma Thompson (1965: 196). Este clasificador general ha sido descrito por otros autores como la contrapartida del artículo determinado en español, como apuntan el lingüista vietnamita V. K. Truong (1883: 19) o el francés Deloustal (1914: 29), aunque no resulta tan evidente su equivalencia, como veremos a continuación.

Asimismo, la interpretación de la definitud es ambigua, al igual que la del número, en los grupos escuetos sin clasificador. Por otra parte, los sustantivos incontables suelen emplear clasificadores para denotar un valor numérico o pluralidad, mientras que los nombres indefinidos suelen ir acompañados de marcadores de plural, pero el uso del clasificador en estos casos es necesario para dotar de consistencia definida o indefinida al grupo nominal.

²⁶⁸ Frawley (1992: 75-78) propone interpretar el vietnamita en términos de especificidad al no existir artículos que muestren una clara distinción entre definitud e indefinitud. Según este autor, la definitud sería un rasgo presente solo en las lenguas que muestran abiertamente marcas gramaticales de ello, como sería el caso de los artículos.

²⁶⁹ El clasificador *cái* debe diferenciarse de la partícula focalizadora *cái*, que se emplea para enfatizar el núcleo nominal y que no tiene una forma equivalente en nuestra lengua.

3.3.2.1.1. El clasificador general *cái*

*Cái*²⁷⁰ es una de las palabras que han generado una mayor controversia entre los lingüistas en la lengua vietnamita. Algunos autores la han clasificado como un apelativo (Deloustal, 1914), un artículo (T. K. Tran, 1941), un operador predemostativo (Văn Đức, 1986) e incluso un nombre contable en sí mismo (X. H. Cao, 1999: 285).

Para Deloustal (1914), esta palabra sería un *apelativo*, lo que define como: “un mot ou préfixe qui sert à classer, à énumérer et à déterminer un nom substantif” (Deloustal, 1914: 30). Entre estos apelativos, el lingüista francés sitúa, además de *cái*, que se emplea con los objetos inanimados que no tengan su propio numeral particular y se comporta como un numeral (200), el prefijo *con*, que se utiliza con los seres animados (201) y que también puede expresar valor numeral con los elementos animados que no poseen un numeral particular (202) (*ibid.*)²⁷¹:

(200) *Cái nhà* – ‘la casa / una casa’ (valor numeral)

(201) *Con người ta* – ‘el hombre’ (valor genérico)

(202) *Con mèo* – ‘el gato’ (valor genérico) / ‘un gato’ (valor numeral)

Respecto a la evolución diacrónica de *cái*, en origen era una palabra que significaba ‘cosa, objeto’ y que ha dado lugar a un determinante que precede a sustantivos que denotan objetos animados. En el caso de *con*, experimentó una evolución de ser en sí mismo una categoría genérica de nombres animados a situarse delante de otros nombres genéricos para determinarlos, por lo que Deloustal (*ibid.*: 32) entiende que la función fundamental de estas partículas sería la de expresar el valor genérico y concluye que *cái* sería el artículo general que se puede emplear con un nombre perfectamente determinado, sea abstracto, sea concreto (*ibid.*: 30).

A propósito de estas dos palabras o morfemas, Lo-Cicero (2015: 147) destaca sus semejanzas semánticas y explica:

²⁷⁰ Etimológicamente, en cuanto sustantivo, *cái* significa ‘mujer’ en vietnamita (Lo-Licero, 2014: 327).

²⁷¹ Sobre *cái* y *con*, Lo-Cicero (2015: 133) los denomina “classificateurs dominants/déterminants prénominaux” y los considera conceptos opuestos: “On les qualifie de «classificateurs (Cl.)» car ils dénotent deux mondes aux antipodes l’un de l’autre, en général: l’un animé, l’autre inanimé” (*ibid.*: 135). La diferencia cultural entre ambas palabras reside, asimismo, en la oposición móvil-estático: “«con» précède un nom d’être animé; «cái» précède un nom de chose, d’objet, étant «ni mobile, ni vivant»” (*ibid.*). Asimismo, ambos pueden funcionar como diminutivos afectuosos delante de un nombre femenino, generalmente, *con* para sustantivos inanimados y *cái* para animados.

Le morphème-mot, «con» ou «cái», par sa propriété syntaxique, peut occuper n'importe quelle catégorie de mot: «déterminant, adjectif, classificateur, substitut nominal, nom commun, etc.». C'est une langue à classificateurs: cette spécificité légitime la complexité d'interprétation lexico-sémantique et syntaxique de «con» et de «cái». Seul le contexte détermine le sens exact de chaque mot dans la phrase vietnamienne.

V. K. Truong (1883: 19) coincide con la mencionada clasificación de Deloustal de *cái* como partícula equivalente al artículo definido²⁷²: “L'article défini, dont la fonction est de déterminer le substantif, s'exprime en annamite par le mot *cái*”, y añade (*ibid.*: 37):

Quant à *cái*, en raison de la fréquence de son emploi comme élément de formation et déterminatif des noms d'objects, et peut-être aussi en raison des notions de précision qu'il semble faire naître dans l'esprit dans la formation des noms abstraits, en vertu de la propriété dont il paraît doué de matérialiser les idées, il tend par suite d'une évolution persistante et naturelle, à jouer le rôle d'un véritable article défini général.

El mismo autor (*ibid.*: 20²⁷³) explica los contextos en los que este equivalente del artículo definido sería obligatorio:

- 1) Cuando se trata de un nombre determinado o acompañado de un demostrativo.
- 2) Cuando se trata de representar el pronombre relativo en las frases determinadas por proposiciones incidentales.
- 3) En la formación del pronombre posesivo y del pronombre interrogativo (*el cual/la cual*).

V. K. Truong (*ibid.*) añade que el uso de *cái* como artículo determinado se puede reemplazar por el “apelativo”, es decir, el clasificador particular de cada entidad denotada por el sustantivo que este reclama para expresar un significado determinado. Por otra parte, *cái* se puede suprimir en los casos en los que se expresa un sentido genérico o en aquellos en los que no puede haber lugar a la ambigüedad (*ibid.*: 21).

Pese a las afirmaciones de estos dos autores, conviene recordar que *cái* es definido y aceptado en la actualidad por los lingüistas como un clasificador general, puesto que su frecuencia de uso en la lengua vietnamita es muy alta y no puede combinarse con sustantivos

²⁷² Deloustal (1914: 29) expone que las formas correspondientes con el artículo definido y con el indefinido en vietnamita serían: *cái, con, người, khâu, chiec, quyển, qua* y *cây*. El propio lingüista afirma que en las gramáticas sobre la lengua vietnamita no se consideran todas estas, sino que comúnmente se acepta *cái* para el artículo determinado.

²⁷³ Traducción personal del texto de V. K. Truong (1883: 20).

animados o nombres que no necesitan un clasificador, así como no puede combinarse con otros clasificadores o nombres cuantificadores.

En otro orden de cosas, conviene mencionar que *cái* se emplea en vietnamita con dos significados diferentes, lo que la convierte en dos palabras diferenciadas: en primer lugar, el clasificador general, que funciona como un nombre contable, y, en segundo lugar, un marcador específico. Este marcador específico, que se ha denominado “extra *cái*”, se emplea para enfatizar y marcar el SN como definido o referencial (T. C. Nguyen, 1975: 248) y precede a un sustantivo contable o a un nombre no contable modificado por una partícula demostrativa, un sintagma o una oración (X. H. Cao, 1999, *apud* Huong, 2005: 107)²⁷⁴.

En definitiva, frente a lo que afirmaban las gramáticas tradicionales sobre la lengua vietnamita, *cái* no se considera actualmente un artículo como tal en esta lengua porque puede estar precedido por las marcas de pluralidad. Sin embargo, puede expresar los usos anafóricos y enfáticos en un SN, por lo que en algunos de sus usos se trataría de una partícula equivalente a nuestro artículo definido.

3.3.2.2. *El numeral một*

El equivalente a nuestro artículo indefinido en muchos contextos y en la expresión de ciertos valores y usos sería *một*, el numeral que expresa los usos tanto del numeral cardinal como del artículo indeterminado singular en español. No obstante, existen algunas diferencias entre el uso de esta partícula como numeral y su uso equivalente a un artículo: cuando se emplea con las funciones de un artículo, no recibe acento, frente a la forma numeral que es acentuada. Esta característica la comparte con el español, en el que coinciden morfológicamente el numeral y el artículo indefinido y la forma tónica es también el numeral.

Một se suele emplear en el grupo nonimal con sustantivos contables en singular o sustantivos no contables seguidos de un clasificador en expresiones partitivas:

(203) *một đứa trẻ* - un niño

Num. CL N

Este numeral, que algunos lingüistas consideran un artículo indefinido singular, expresa los valores semánticos [- definido, ± específico] (Huong, 2005: 110). Por este motivo, *một* no

²⁷⁴ En el epígrafe § 3.3.2.1.1 se describe el valor semántico de la partícula “extra *cái*”.

puede aparecer en SSNN definidos, pero es habitual en construcciones con verbos existenciales como *haber* (*cò*), que poseen un valor indefinido (T. H. Nguyen, 2004: 31), o en SSNN indefinidos que complementan al verbo *ser* (*là*), especialmente cuando contienen un adjetivo descriptivo. En cambio, no se emplea *một* para introducir profesiones en construcciones atributivas como en español.

La presencia del numeral *một* también aporta el valor de [+ especificidad] al grupo nominal, como podemos observar en el ejemplo (204), en el que concurren su valor numeral y su valor como indefinido, que correspondería con el artículo *un* en español, en un contexto anafórico (Tran, 2011: 40):

(204) *Tôi tìm ki m một cuốn sách và tôi tìm thấy một cuốn*

I look search one CL book and I find see one CL

'I looked for a book and I found one'

"Buscaba un libro y encontré uno"

Thompson (1965: 186) menciona este numeral y explica que posee, frente a otros, un valor menos específico en cuanto numeral y que en muchos contextos funciona como el artículo indefinido. Podríamos concluir que de su valor numeral diacrónico se deriva el significado de [-definitud] que le otorga esta equivalencia con nuestro artículo indeterminado.

Generalmente, *một* se emplea en SSNN para introducir primeras menciones a los referentes denotados (valor presentativo) y, por ende, transmite una interpretación indefinida de dicha entidad que introduce en el discurso:

(205) *bà tôi đã cho tôi một con mèo. Một hom (*một) con mèo²⁷⁵*

grandmother I give I one/a CL cat one day one/a CL cat...

'My grandma gave me a cat. One day, the cat ...'

"Mi abuela me dio un gato. Un día, el gato..."

Además de las palabras que corresponden con los numerales, en vietnamita una de las construcciones nominales más frecuentes está encabezada por un numeral que precede a un sintagma clasificador: <Num + CL + N>. En estos casos, el valor semántico que se transmite es el de [-definitud] (Tran, 2011: 38).

²⁷⁵ Ejemplo extraído de T. H. Nguyen (2004: 31).

Todas estas características nos llevan a considerar que *một* podría ser la categoría equivalente en la mayor parte de los casos al artículo indefinido singular puesto que, cuando está presente en el grupo nominal, solo es posible la interpretación indefinida (si bien hay que tener en cuenta que los grupos escuetos también pueden denotar indefinitud).

3.3.2.3. Los demostrativos *này* y *kia*

Thompson (1965: 179) enumera los siguientes demostrativos en vietnamita: *nào* ('cualquiera'), *này* ('este'), *nọ* ('ese, otro'), *ây* ('el que se acaba de nombrar') y *nây* ('este recién mencionado'). Todos estos demostrativos ocupan una posición posnominal en el SN, concretamente la posición más externa al sustantivo, a diferencia de lo que ocurre en español.

Por su parte, T. H. Nguyen (2004: 60) clasifica los demostrativos en tres grupos en función del grado de proximidad:

- (a) Proximal: *này; nây; ni* 'this/these'
- (b) Medial: *dó; dâ; ây; nọ* 'that/those'
- (c) Distal: *kia; tê* 'that over there'

El listado de demostrativos, en cambio, es más amplio e incluye dos tipos, según indica Huong (2005: 108): los de proximidad (*đây, này, thế này*) y los de lejanía (*đó, nọ, kia, đấy, nó*²⁷⁶), los cuales pueden incorporar las partículas de pluralidad para indicar el número²⁷⁷.

Los demostrativos en vietnamita pueden aparecer conjuntamente con otros modificadores posnominales, aunque deben situarse obligatoriamente en la parte final del grupo nominal, como el elemento más externo:

(206) *nhung bông N [hông] A [vàng] Dem [này]*²⁷⁸

PL CL: flower rose yellow this
'these yellow roses'

²⁷⁶ *Nó* es considerado un pronombre de tercera persona del singular que puede actuar como un sujeto expletivo no referencial en distintos contextos sintácticos (Phan y Lander, 2015: 403). Por este motivo, se puede entender que esta partícula afecta a la genericidad y especificidad a nivel oracional y no del grupo nominal, ya que hace referencia a un evento específico.

²⁷⁷ V. H. Nguyen (2003) registra en su diccionario gramatical las entradas correspondientes a todos los demostrativos del listado de Huong e indica que funcionan como elementos que denotan la lejanía o proximidad del referente respecto del hablante tanto a nivel proxémico como cronémico.

²⁷⁸ Ejemplo extraído de T. H. Nguyen, 2004: 61.

“aquellas rosas amarillas”

La función que poseen los demostrativos en la lengua vietnamita es, además de indicar el rasgo [+ definitud] en el SN, expresar la noción de deixis espacial y temporal. Según Tran (2011: 40), el papel de los demostrativos, cuando se añade a un grupo <CL + N>, es el de añadir definitud y especificidad a un grupo nominal que, de otro modo, sería indefinido e inespecífico.

Này y *kia* (‘este’ y ‘aquel’, respectivamente) son los dos demostrativos que se han identificado como equivalentes al artículo determinado, ya que se emplean en vietnamita con algunos de los valores de este, como para introducir un referente en segunda mención y para expresar el rasgo de definitud de un objeto, rasgo que comparte con los demostrativos en español.

En opinión de L. T. Bui (2014: 149), los demostrativos que expresan un valor presentativo serían *kia*, *no* y *ây*, ya que son aquellos que indican lejanía respecto al hablante y a través de los cuales el interlocutor interpreta que va a recibir información adicional sobre el referente en el discurso posterior. El resto de los demostrativos de cercanía o distancia media expresarían el valor de reconocimiento por parte del interlocutor, es decir, de familiaridad o de conocimiento compartido entre los hablantes, ya que se presupone que existe un referente que es compartido o con el cual el hablante considera que el receptor está familiarizado (*ibid.*).

Los demostrativos en vietnamita, en definitiva, pueden expresar tanto valor referencial, en el sentido de que identifica entidades por su posición en el contexto extralingüístico, como valor anafórico, puesto que hacen referencia a un elemento correlativo en el contexto textual (P. P. Nguyen, 1992: 134), y ejercen funciones equiparables en muchos casos al artículo definido.

3.3.2.2. Los marcadores de plural o pluralizadores

Los nombres escuetos en vietnamita son ambiguos en cuanto al número, ya que pueden indicar tanto singularidad como pluralidad. No obstante, si el grupo nominal incluye un numeral, un cuantificador o los denominados *pluralizadores*, puede indicar plural de forma opcional para el hablante. Dichos pluralizadores vietnamitas son *nhưng* y *các*.

Thompson (1965: 180) comenta acerca de los marcadores de pluralidad que cada uno de ellos aporta connotaciones especiales. En el caso de *nhưng*, haría referencia a algunos de los elementos de una misma categoría, por lo que podríamos considerarlo equivalente a ‘algunos’

o a ‘unos’ en su valor indefinido y, además, se trata de una partícula de uso poco frecuente en el habla. Por el contrario, *các*, equivaldría a ‘todos’, en el sentido de ‘todos los elementos de la clase denotada’, y es más común su uso en el discurso. Thompson (*ibid.*: 179) apunta que también se emplean como marcas de pluralidad en esta lengua las marcas de plural: *mọi*, *mỗi* y *từng* (‘cada’). El caso de *mọi* enfatiza la totalidad de la categoría a la que se hace referencia; *mỗi* destaca la identidad de los miembros individuales de la clase; y *từng* añade la noción de entidades individuales una tras otra que están involucradas en una determinada actividad (*ibid.*: 181). A estos habría que añadir *mây*, que es la variante coloquial de *các* y se emplea a menudo en el discurso oral (Tran, 2011: 45).

V. H. Nguyen (2003: 33) explica la diferencia entre ambas marcas de plural: *các*, “as an article, is used to indicate the whole definite group (...) always followed by a noun with or without a determinative phrase”, mientras que *nhưng* sería un “indefinite article, always followed by a noun with a determinative phrase”.

Algunos autores consideran que los pluralizadores de la lengua vietnamita funcionarían como determinantes que expresarían valores semánticos equiparables a los del artículo. En este sentido, T. H. Nguyen (2004: 42) afirma que el vietnamita cuenta con su propio paradigma de determinantes léxicos, entre los que incluye los pluralizadores:

- *một* ‘un’ [- plural, - definido]
- *nhưng* ‘unos’ [+ plural, - definido]
- *các* ‘los’ [+ plural, + definido]

Como vemos, T. H. Nguyen considera que las marcas de plural *nhưng* y *các* serían capaces de expresar ciertas nociones propias del artículo, por lo que las incluye junto con el numeral, sobre el que sí existe cierta unanimidad respecto a su equivalencia con el artículo indeterminado. T. H. Nguyen (*ibid.*) añade los pluralizadores al paradigma porque están dotados de valor referencial. El lingüista vietnamita advierte que entre las partículas de plural *nhưng* y *các* existe una pequeña diferencia: mientras que *các* enfatiza todo un conjunto dado de entidades, *nhưng* denota solo algunas entidades del total de ellas posible; es decir, esta última representa una parte de lo que contiene lo denotado por *các*, lo que representa mediante la Figura 28 (*ibid.*: 36):

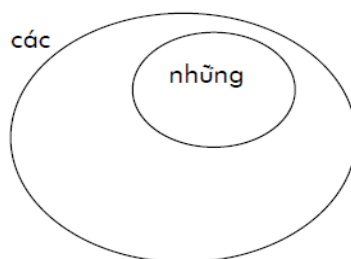


Fig. 28 Diferencias entre *các* y *những* (Fuente: T. H. Nguyen, 2004: 36).

T. H. Nguyen (2004: 36 y ss.) explica que *những* no contiene acento fonológico y no puede aparecer de forma independiente como un único elemento en un grupo nominal. El autor demuestra que esta partícula indefinida plural puede aparecer en contextos que requieren SSNN indefinidos, pero no en contextos definidos, a partir de los siguientes datos²⁷⁹:

- 1) Puede emplearse para la primera mención de referentes:

(207) Bà tôi nuôi nhiều mèo. Những con mèo đen bắt chuột rất giỏi

grandma I raise a lot cat CL cat black catch mouse very good

‘My grandma has a lot of cats. Some of the black cats are very good catching mice’

“Mi abuela tiene muchos gatos. Algunos de los gatos blancos son muy buenos cazando ratones”

- 2) Puede denotar conjuntos de elementos específicos o no específicos, pero siempre de carácter indefinido:

(208) Công ty này đang tuyển những công nhân có kinh nghiệm

company this PROG select PL worker have experience

‘This company is looking for experienced workers’

“Esta empresa busca trabajadores con experiencia”

- 3) Su uso en oraciones de carácter existencial o con verbos como *ser* y *convertirse* se asocia también a la indefinición:

(209) Có những bài thơ đọc rồi nhớ mãi

have PL poem read already remember forever

²⁷⁹ Los siguientes ejemplos están extraídos de T. H. Nguyen, 2004: 36 y ss.

‘There are some poems that once read become unforgettable’

“Hay (algunos) poemas que una vez leídos son inolvidables”

- 4) Se puede combinar con los pronombres interrogativos, que son inherentemente indefinidos.
- 5) Se puede emplear en expresiones que denotan referencia única, modificando el significado de este grupo nominal a algunos miembros seleccionados dentro de ese conjunto, con el valor de ‘algunas de las entidades definidas’:

(210) *Nhưng em học sinh giỏi nhất lớp tôi cũng phải chịu thua câu hỏi này*

PL pupil good best class I also must suffer lose question this

‘Some of the best pupils in my class were stumped by this question’

“Algunos de los mejores alumnos en mi clase se quedaron perplejos ante esta pregunta”

T. H. Nguyen (2004: 39) añade que la totalidad de entidades denotada en los grupos nominales que contienen esta partícula puede ser unívocamente identificada, bien por el discurso previo o bien por el conocimiento compartido por los interlocutores. El mismo autor (*ibid.*: 40) expone que: “treating *các* as a definite article is consistent with a criterion that uses ‘inclusiveness’ to define definiteness”. El rasgo de inclusividad al que el autor hace referencia ya fue asociado por Hawkins (1978: 161) al artículo definido en inglés mediante el siguiente razonamiento:

This property of the definite article to refer to all objects or all the mass in the pragmatically limited domain of quantification, whereupon the sentence as a whole makes some claim about these objects, I shall refer to as ‘inclusiveness’. This term is intended to capture the fact that the reference is all-inclusive, i.e. all the objects in the shared set satisfying the descriptive predicate are being referred to, and none are being excluded”.

Según esto, esa referencia de inclusividad total de todas las entidades que comparten los rasgos descriptivos denotados por el nombre sería lo que convierte al grupo nominal con *các* en un sintagma definido.

Además, *các* no puede aparecer en construcciones existenciales, como observábamos que sí ocurre con *nhưng*, debido a que dichas construcciones requieren indefinitud.

Respecto a la partícula pluralizadora *các*, su etimología arroja luz a la relación entre la lengua china y la vietnamita. Existen varias hipótesis acerca de su origen. Alves (2001) estima que *các* procede del clasificador general chino (*gè* en chino actual). Se trataría de uno de los numerosos préstamos de la lengua china que tienen su origen en el dominio de China sobre este territorio durante miles de años. De hecho, la entrada de tal cantidad de préstamos lingüísticos debido a ese contacto lingüístico durante milenios hace que se hable de la lengua “sinovietnamita”, que sería una especie de pidgin que muchos hablantes emplearon durante un largo periodo de tiempo. Alves (2001: n.p.) explica:

Early language contact between the ancestors of speakers of Vietnamese and speakers of Chinese came through administrative, commercial, and individual contact, though the amount of documentation of each type of contact varies (Taylor 1983). Administrative control over the region of modern northern and central Vietnam, which lasted from the Han dynasty through the Tang dynasty, is the best-documented type of contact. The other two means of language contact have significantly less documentation. Contact through commerce was certainly common throughout the history of Sino-Vietnamese relations; though, it was probably not continuous enough to result in widespread language shift. Finally, language contact came through the periodic influx of Chinese immigrants into Vietnam who were assimilated into the old Viets or Lac Lords culture.

Por un lado, se ha observado diacrónicamente que procede de la palabra *kak*, de origen chino, cuyo uso se ha limitado de la forma originaria china, más general, a la actual vietnamita (Huong, 2005: 105).

Resulta significativo este contacto lingüístico al que estuvo sometida la lengua en Vietnam debido a dichas cuestiones administrativas y comerciales, que se ha mantenido en la era posterior a la dominación china. Las marcas de pluralidad son un ejemplo de préstamos lingüísticos que tomó la lengua vietnamita del chino (*các*<*gè*, *mỗ*<*měi*), de las lenguas Mon-Khmer²⁸⁰ (*mây*, *mọi*) y de otros orígenes desconocidos (*những*) (*ibid.*). El caso de *các* es un préstamo que varió su significado de ‘todo’, en chino *gè*, a ‘varios’, la traducción al español que podemos dar del pluralizador, debido a que sufrió una gramaticalización del rasgo de totalidad al de pluralidad (Alves, 2007: 222).

²⁸⁰ Las lenguas Mon-Khmer proceden de la familia austroasiática y conforman la familia de lenguas indígena del sudeste asiático y es hablada en territorios de China, Malasia, India y Vietnam (véase Ratliff, 2010).

De hecho, *các* es una forma más definida que *nhưng* en tanto en cuanto se trata de una partícula de uso más restringido. Como ya hemos explicado, *các* hace referencia a todo el conjunto de entidades denotado sin ninguna exclusión y sin establecer ninguna comparación con otro elemento del conjunto, mientras que *nhưng*, por el contrario, es menos definido en cuanto marca el referente de un SN en contraste con el resto del conjunto al que corresponde (Đinh Văn Đức, 1999 y Xuân Hạo Cao, 1999, *apud* Huong, 2005: 106).

Aunque la opinión de los lingüistas acerca de la clasificación de T. H. Nguyen (2004) y, en definitiva, de la inclusión de los marcadores de plural como determinantes, no respalda completamente dicho paradigma, la descripción de los rasgos inherentes a cada partícula deja entrever la distribución del valor semántico [$\pm$ definido] en vietnamita, si bien, como la mayoría de lingüistas apunta, no se podría aducir este rasgo semántico a ningún elemento lingüístico del vietnamita porque se trata de una lengua de especificidad y el valor semántico de [$\pm$ especificidad] está asociado a los clasificadores, frente al caso de los artículos en español que expresan definitud (Leung, 2005: 45).

Aparte de esta cuestión, Phan y Lander (2015: 393) han esgrimido otras razones por las cuales la clasificación de T. H. Nguyen no sería adecuada. Entre otras, estos autores entienden que, a diferencia de los determinantes definidos, que están plenamente gramaticalizados, los que propone el lingüista vietnamita no son obligatorios y, cuando aparece *các* (211a), solo se fuerza una interpretación plural, pero no se sobreentiende una lectura definida, frente al uso de la partícula *con* (211b), como en los siguientes ejemplos que dan estos autores (*ibid.*):

(211) a. *Con* rất ngoan

child very well-behaved

'The child/children is/are very well-behaved'

"El niño/los niños es/son muy buenos"

b. *Các* con rất ngoan

CAC child very well-behaved

'The children are very well-behaved'

"Los niños son muy buenos"

Phan y Lander (*ibid.*) continúan su contraargumentación demostrando que el contraste de definitud entre *nhưng* y *các* no se sustenta en numerosos ejemplos en los cuales, según estos

lingüistas, no existe una diferencia patente en términos de definitud entre ambos elementos, como muestra el siguiente ejemplo que toman de M. H. Bui (2000: 22):

- (212) a. *Những sinh viên của tôi rất chăm chỉ*
 NHUNG student of me very hard-working
 ‘My students are very hard-working’
 “Mis estudiantes son muy trabajadores”
- (213) b. *Các sinh viên của tôi rất chăm chỉ*
 CAC student of me very hard-working
 ‘My students are very hard-working’
 “Mis estudiantes son muy trabajadores”

Otra diferencia con los determinantes que observan estos autores es que son partículas incompatibles con los numerales, lo cual evidenciaría que ocupan la misma posición que estos (2015: 394).

Asimismo, en cuanto a las restricciones sintácticas que imponen estas partículas pluralizadoras, hay que destacar que *các* no puede combinarse con sustantivos escuetos ni puede preceder a un clasificador (Doan *et al.*, 2019: 163). Por otro lado, *những* no se combina con nombres escuetos, salvo los que representan unidades en mandarín (e. g. *ngai*, ‘días’), como en el ejemplo que proponen Doan *et al.* (*ibid.*):

- (214) *Những ngày*
 PL *día*
 ‘Algunos días’

Por todos estos motivos, Phan y Lander (2015: 395) aciertan en concluir que: “Vietnamese displays lexical items that may serve to contribute to the expression of definiteness, these are not determiners in the technical sense”, esto es, el vietnamita posee estos elementos que sirven para manifestar cierto grado de definitud, sobre todo en los grupos nominales poco específicos, pero no se trata de determinantes *sensu stricto*.

3.3.3. Mecanismos sintácticos del vietnamita para expresar el valor semántico de definitud del artículo

El vietnamita, en cuanto lengua de clasificador numeral, posee unas características sintácticas específicas que comparte también con el chino: por un lado, el clasificador es obligatorio en presencia de un numeral y, por otro lado, el grupo encabezado por un clasificador puede emplearse anafóricamente (Tran, 2011: 8). En este sentido, cuando empleamos un número ordinal, cardinal, un cuantificador (excepto *ít* y *nhieu*) o marca de pluralidad, resulta imprescindible el uso del clasificador, que aparece pospuesto a dichos numerales (215) excepto en el caso de los números cardinales (216) a los cuales se antepone, como se observa en estos ejemplos (*ibid.*):

(215) *Número ordinal + CL*

một con (chó)

uno CL (perro) – ‘un perro’

(216) *CL + número cardinal*

con (chó) thứ nhất

CL (perro) primero – ‘el perro’

Según Trihn (2011, *apud* Doan *et al.*, 2019: 163), la interpretación de un nombre escueto y de una construcción con clasificador numeral como definida o indefinida en vietnamita depende no solo de la posición sintáctica del SN, sino también del contexto discursivo. Además, en el caso de los sustantivos escuetos, cuando se trata de entidades conocidas que aparecen en segunda mención discursiva, son definidos, al igual que ocurre en español.

Cuando se emplean las construcciones con el numeral ‘uno’ en vietnamita (*một*), el valor que adquiere el grupo nominal es siempre [- definido], mientras que con otro numeral puede ser [$\pm$ definido] en función del contexto (*ibid.*).

En cuanto a las construcciones <CL + N>, se trata de un asunto complejo en vietnamita, ya que esta secuencia sintáctica permite tanto la lectura definida, incluso sin contexto, como la lectura genérica. Doan *et al.* (*ibid.*: 163-164) lo explican a través de los siguientes ejemplos:

(217) *Tôi gặp Tom và Bill hôm qua. Hai người đàn ông đã đi dạo*

I see Tom and Bill yesterday two CL man pst go walk

trong rừng

in forest

'I saw Tom and Bill yesterday. The two men went for a walk in the forest'

"Vi a Tom y Bill ayer. Los dos (hombres) salieron de paseo por el bosque"

(218) *Con chim ở đậu cành tre*

CL bird live on branch bamboo

'A bird/birds lives/live on bamboo branches'

"Un pájaro/Los pájaros vive/n en las ramas de bambú"

A diferencia de (217), en (218) el SN no se interpreta como definido porque toma como representante de una especie a un individuo concreto, por lo que adopta un valor genérico.

Por otra parte, el uso del clasificador es exigido en el caso de los demostrativos, aunque no es obligatorio cuando el sustantivo es inespecífico: si empleamos el demostrativo sin clasificador, se sobreentiende una lectura no específica; en presencia del clasificador junto con el demostrativo, pospuesto al nombre, la lectura es exclusivamente específica y definida (Tran, 2011: 8).

El vietnamita, pese a tratarse de una lengua de clasificador numeral, puede expresar definitud mediante construcciones de <CL + N>, sin numeral. Estas son las que Simpson (2005) denomina *bare classifier-NP sequences*. Estos sintagmas clasificadores o SSNN encabezados por un clasificador, en contextos no contables, denotan singularidad y están comúnmente asociadas a los valores de referencialidad y definitud (*ibid.*: 13). Los estudios anteriores al de Simpson consideraban que estos sintagmas clasificadores estaban dotados de definitud, aunque T. H. Nguyen (2004) demostró que la expresión del valor [$\pm$ definido] en estos grupos depende, entre otras cuestiones, de la posición sintáctica que ocupen en la oración e incluso en algunos casos resulta ambigua y deberíamos recurrir al contexto para delimitar el rasgo [$\pm$ definido] del grupo nominal (Tran, 2011: 36):

(219) *Tôi muốn mua cuốn sách*²⁸¹

I want buy CL book

'I want to buy a/the book'

"Quiero comprar un/el libro"

Por otro lado, en vietnamita podemos encontrar grupos nominales escuetos que pueden indicar singularidad o pluralidad, definitud o indefinitud independientemente de las posiciones sintácticas en las que se encuentren (Tran, 2011: 15). Como consecuencia de esta

²⁸¹ Ejemplo tomado de Nguyen (2004: 17).

indefinición semántica que ya hemos explicado más arriba, la identificación de los rasgos de [$\pm$ definitud] y de [$\pm$ pluralidad] por parte del interlocutor resulta muy ambigua, de forma que la presencia de un clasificador, al menos, resulta necesaria para desambiguar estos enunciados.

Por su parte, Lê (2008, *apud* Tran, 2011: 13) describe los criterios sintácticos de los nombres escuetos en vietnamita, que podemos resumir del siguiente modo:

- Los grupos escuetos pueden aparecer aislados
- Pueden ir acompañados de un cuantificador o del considerado como un artículo indefinido *một*
- Pueden preceder a la mayoría de los demostrativos
- Sintácticamente funcionan como sujetos u objetos directos

En otro orden de cosas, resulta conveniente señalar algunos contextos sintácticos y predicados que se combinan con SSNN de carácter definido o indefinido en función de sujeto u objeto directo. Doan *et al.* (2019: 166 y ss.) identifican los siguientes contextos²⁸²:

Estructura <Num + CL + N>:

- En los contextos existenciales con el verbo *haber* (*có*) que introducen un referente nuevo en el discurso (primera mención), si el SN con función de objeto se sitúa en posición posverbal, es [- definido]:

(220) *Nhà có hai người đàn ông*

house have two CL man

‘There are two men in the house’

“Hay dos hombres en la casa”

- En las construcciones transitivas, cuando el SN va pospuesto, se interpreta como [+ definido]:

(221) *Hôm qua, Tom và Bill đi dạo trong rừng...*

yesterday, Tom and Bill go walk in forest

‘Yesterday, Tom and Bill went for a walk in the forest...

‘Ayer, Tom y Bill fueron a dar un paseo por el bosque...

...tôi đã gặp hai người đàn ông ở đó.

²⁸² Los ejemplos 220 y 221 están extraídos de Doan *et al.* (2019: 166).

I PAST meet two CL man at there

... I met the two men over there.'

... Me encontré a los dos (hombres) por allí'

Estructura <CL + N>:

- Se emplea para introducir la segunda mención discursiva pero no en contextos existenciales. Tiene carácter [+ definido] tanto en la función de sujeto canónico como de objeto.
- Puede adoptar valor genérico en la función sintáctica de objeto.

Estructura <Ø + N>:

- Los sustantivos escuetos en posición posverbal adoptan un valor [- definido] en contextos existenciales.
- Con predicados transitivos, pueden adoptar un valor [± definido], tanto en función de sujeto canónico como de objeto.

Por otro lado, el marcador de pluralidad *những* y el numeral *một* se insertan en contextos indefinidos que pueden expresarse mediante oraciones existenciales u oraciones ecuativas (H. T. Nguyen, 2013: 71), mientras que el pluralizador *các* no se emplea en contextos asociados a la indefinición como las oraciones existenciales o atributivas, ya que incorpora el valor de inclusividad: según H. T. Nguyen (*ibid.*: 72), "treating *các* as a definite article is consistent with a criterion uses 'inclusiveness' to define definiteness", y retoma la hipótesis de inclusividad de la definitud de Hawkins (1978: 161):

This property of the definite article to refer to all objects or all the mass in the pragmatically limited domain of quantification, whereupon the sentence as a whole makes some claim about these objects, I shall refer to as 'inclusiveness'. This term is intended to capture the fact that the reference is all-inclusive, i.e. all the objects in the shared set satisfying the descriptive predicate are being referred to, and none being excluded.

H. T. Nguyen (2013: 74) sintetiza las diferencias entre las distintas construcciones del vietnamita de la siguiente forma:

Noun phrases	SG	PL	Indef	Def	Examples
N	+	+	+	+	(23a)
CL	+	–	+	+	(23b)
<i>một</i> -CL-N	+	–	+	–	(23c)
<i>các</i> -CL-N	–	+	–	+	(23d)
<i>những</i> -CL-N	–	+	+	–	(23e)

Fig. 29 Construcciones del vietnamita para indicar definitud y número en el SN (Fuente: H. T. Nguyen, 2013: 74).

3.3.4.1. El caso de los grupos escuetos en vietnamita

Los grupos nominales escuetos en vietnamita poseen unas características sintácticas y semánticas que los diferencian de otras construcciones. Los grupos escuetos en vietnamita pueden clasificarse, según diferencia Emeneau (1951, *apud* Huong, 2005: 102 y ss.), en *null article* o *zero article*.

Cuando hablamos de *null article* o artículo nulo, nos referimos al que se encuentra ante nombres contables en singular modificados posteriormente por nombres no contables, lo que coincidiría semánticamente con el uso ante sustantivos propios (Huong, 2005: 102). Este uso del artículo nulo concede al grupo nominal un valor [+ definido], por lo que resultaría equivalente a nuestro artículo determinado, como podemos observar en el siguiente ejemplo tomado de Huong (2005: 103):

(222) *[Null]* Người ăn mày chờ đấy từ lâu
[Null] Person beggar wait there since long
'The beggar has waited there for a long time'
"El mendigo ha esperado allí durante mucho tiempo"

El artículo nulo también permite expresar los usos anafóricos propios del artículo determinado para introducir un referente en segunda mención (*ibid.*):

(223) Tôi gặp một ông già trong công viên. Ông già trông rất yếu
I meet a man old in park Man old look very weak
'I met an old man in the park. The old man looked very weak'
"Me encontré con un hombre mayor en el parque. El hombre mayor parecía muy débil"

Por su parte, el artículo cero se emplea en vietnamita con los sustantivos no contables y concede al grupo nominal un valor neutral en cuanto a la definitud, así como expresa [+ genericidad] (*ibid.*). De esta manera, se podría establecer la diferencia entre ambos tipos de grupos escuetos, en términos generales, a partir del tipo de sustantivo que seleccionan. Algunos autores consideran que se emplea más a menudo el artículo cero que el artículo nulo incluso con nombres no contables en segunda mención, aunque no está claro si este tipo de sustantivos son neutrales al rasgo de [$\pm$ definitud]. En cambio, los grupos escuetos no pueden estar formados por sustantivos discontinuos, que requieren un clasificador.

Los grupos nominales escuetos tienen un valor semántico de [- individualización]. Cuando los SSNN escuetos van encabezados por un clasificador o un numeral, poseen dicho valor individualizador, ya que los numerales adoptan este valor de los clasificadores, actuando como un “clasificador cero” (P. P. Nguyen, 2002, *apud* Tran, 2011: 29):

(224) *Người đã lên mặt trăng* → *ausencia de numeral y clasificador cero*

person PST go up moon

‘Human beings went to the moon’

“Los seres humanos fueron a la Luna”

(225) *Hai người đã lên mặt trăng* → *presencia de numeral y clasificador cero*

Two person PST go up moon

‘Two people went to the moon’

“Dos personas fueron a la Luna”

En (224) y (225), ejemplos tomados de Tran (2011: 29), el primero indicaría un valor de [- individualización] y en el segundo, de [+ individualización]. No obstante, cabe mencionar que Simpson y Ngo (2018: 244) consideran que, en casos como el segundo ejemplo no se trataría de un clasificador cero, sino que este no se realizaría fonéticamente.

En otro orden de cosas, con predicados de estado no télicos²⁸³ (*unbounded stative verbs*), tanto en posición preverbal como posverbal, la única interpretación posible de los

²⁸³ El concepto de telicidad y de eventos télicos se emplea para “las acciones, bien los verbos o sintagmas verbales que los designan, que implican la consecución de un objetivo para que pueda decirse que tal acción ha tenido efectivamente lugar” (Alcaraz y Martínez, 1997: s.v. *télico*), mientras que los predicados no télicos (atélicos) “se emplea[n] para identificar las situaciones, así como los verbos o sintagmas verbales que las denotan, que no implican, necesariamente, el logro de un objetivo. Pueden ser interrumpidas en cualquier momento de su desarrollo sin que ello suponga que el estado de cosas que configuran no haya tenido lugar” (*ibid.*, s.v. *atélico*).

sustantivos escuetos es la genericidad, como se observa en el ejemplo que proporciona Ngo (2012: 22):

(226) *Lan thích sách*

Lan like book

'Lan likes books/#a book/#the book(s)'

"A Lan le gustan los libros"

Por último, Doan *et al.* (2019: 161) añaden que los sustantivos escuetos en vietnamita pueden ser singulares o plurales, según el contexto u otros elementos discursivos, de manera que un sustantivo como *sách* ('libro') puede equivaler en español a: "un libro", "el libro" o "los libros". En cambio, un SN formado por <CL + N> tiene siempre un valor singular.

3.3.4. Mecanismos pragmático-discursivos del vietnamita para expresar el valor semántico de definitud del artículo

Existe cierta controversia sobre la naturaleza sintáctica o discursiva del vietnamita, ya que algunos lingüistas la consideran de sujeto prominente (Ly, 1948, Chinh y Lê, 1973; Ban, 1987; o Thin, 2001, entre otros), mientras que otros la consideran de tópico prominente²⁸⁴, al igual que el mandarín (Thompson, 1965; Dyvik, 1984; X. H. Cao, 1992; o Anh, 2000, entre otros autores). Los trabajos más recientes en este sentido respaldan esta última posición, como el estudio de P. P. Q. Na (2007: 107), que parte de la premisa de que el vietnamita es una lengua de tópico prominente, ya que el tópico (y no el sujeto) es el constituyente obligatorio en las oraciones en vietnamita.

La lengua vietnamita cuenta con estudios específicos que abordan cuestiones gramaticales o fonéticas, pero apenas se han publicado investigaciones que aborden explícitamente cuestiones pragmáticas o discursivas de esta lengua. No obstante, a partir del análisis de las escasas publicaciones sobre la gramática vietnamita, podemos inferir algunas características pragmáticas de esta lengua que afectan a la expresión de la definitud y la especificidad mediante distintos elementos gramaticales. En este sentido, los demostrativos

Sobre el concepto de telicidad, véanse también Cuartero y Horno (2011) y Cuartero (2020), entre otros trabajos.

²⁸⁴ Remitimos a los apartados § 3.2.3 y § 3.2.4 para ampliar la información sobre este concepto.

expresan el uso deíctico propio de los artículos en cuanto llaman la atención del interlocutor en torno a un referente determinado, como en el caso de *đây* y *đó*, que señalan un referente remoto o ya identificado (L. T. Bui, 2014: 33). Esta identificación de la referencia en segunda mención que expresan todos los demostrativos es uno de los usos pragmáticos que subyacen a esta categoría de palabras en vietnamita:

Although Vietnamese does not have a definite article, the paradigm of third personal pronouns in the language is partially constructed by demonstratives in combination with a noun or kinship term, which sometimes results in the overlapping between an anaphor and a third person pronoun. In comparison to other languages that have other tracking devices such as person pronouns, definite articles, zero anaphors, and pronominal affixes on verbs to cooperate with anaphoric demonstratives, (...) Vietnamese obviously has fewer alternatives for the anaphoric function. This may explain why Vietnamese anaphoric demonstratives can be used in subsequent mentions where in other languages a definite article and a third person pronoun may occur (L. T. Bui, 2014: 96).

Los usos anafóricos se pueden manifestar en vietnamita a través de varias combinaciones sintácticas en vietnamita que incluyen, en todos los casos, un clasificador: “Vietnamese classifiers can be used in anaphoric construction where classifiers are considered as a pronoun to replace the omitted head noun” (Thu, 2015: 26). Cuando se emplea con este uso, aparece el clasificador junto con un modificador, pero no junto a un sustantivo, debido a dicha función pronominal. Así, la anáfora se puede manifestar mediante grupos de dos elementos: <CL + Dem>, <CL + pronombre relativo>, <CL + adjetivo>, <Num + CL>; o de tres elementos: <Num + CL + N>, <Num + CL + Dem>, <Num + CL + posesivo>, <Num + CL + pronombre relativo>, <Num + CL + adjetivo> o <CL + CL + oración de relativo> (Tran, 2011: 7)²⁸⁵.

Varios autores como Tran (1985), C. H. Nguyen (2006) o L. T. Bui (2014: 92) mencionan que los demostrativos vietnamitas *đây*, *này*, *thế này*, *đó*, *nọ*, *kia*, *đấy*, *nó* se emplean con usos anafóricos y catafóricos en vietnamita. En términos generales, los de proximidad indican catáfora (L. T. Bui, 2014: 92):

(227)- *Nghe đây: Tại sao các người yêu nhau*

listen DEM.PROX why PL person love together

²⁸⁵ Para nuestro trabajo son especialmente significativos, por su identificación con los usos del artículo, los grupos <CL + N + Dem>, <Num + CL + N> y el derivado del clasificador numeral: <Num + CL + Dem>. El uso anafórico del demostrativo se correspondería con el valor expresado por nuestro artículo definido; el numeral, con el indefinido; y la inclusión del numeral junto al clasificador denotaría únicamente la pluralidad del referente en el grupo nominal.

mà dẫu tôi?

CONJ conceal 1SG

‘Listen to *đây*: Why did you conceal from me that you love each other?’

“Escuche: ¿por qué se aman y se esconden de mí?”

Vemos en el ejemplo (227) que los demostrativos catafóricos indican proximidad textual y el referente se encuentra próximo a los demostrativos. La explicación de que no se empleen para el valor catafórico los demostrativos de lejanía reside precisamente en este hecho. En palabras de L. T. Bui (*ibid.*: 94):

Since the discourse domain is an abstract space and consequently, the speaker can point to a linguistic referent on the basis of spatial concepts, the textual nearness in the discourse domain is metaphorically understood through the concept of physical nearness in the space domain. This explains why none of the distal demonstratives such as *that* (*those*) in English or *đấy/đó, ấy* and *kia* in Vietnamese is appropriate in this function.

Por otro lado, los grupos escuetos o los formados por el artículo cero pueden expresar, además del valor de definitud, usos endofóricos (Huong, 2005: 105), así como el grupo nominal formado por <*những* + N> es capaz de denotar usos catafóricos que podríamos comparar a los del artículo definido en español, como se observa en el siguiente ejemplo de Huong (2005: 106):

(228) *Những người sống sót (từ những đợt sóng thần ở Châu á)*

-s man surviving

‘The survivors (of tsunamis in Asia)’

“Los supervivientes (de los tsunamis en Asia)”

En cuanto a la anáfora asociativa, esta se puede expresar en vietnamita tanto a través de los demostrativos como de los grupos escuetos (artículo cero), denotando una entidad en primera mención que no es única *per se* pero que lo es con respecto a un referente mencionado previamente (Himmelmann, 2001: 833). En estos casos, aunque el referente no se haya denotado previamente, se recupera su referencia a través de otra a la que se asocia, como se muestra en el ejemplo de Phan y Lander (2015: 392):

(229) a. *The man drove past our house in a car. The exhaust fumes were terrible*

b. *Người đàn ông lái xe qua nhà chúng tôi. Ồ Mùi khói thật kinh khủng*

(“El hombre pasó por nuestra casa en un coche. Los gases de escape eran terribles”)

En otro orden de cosas, además del clasificador general, como hemos mencionado anteriormente (§ 3.3.2.1.1), algunos lingüistas hablan de la partícula “extra *cái*”²⁸⁶ en los SSNN en los que encontramos dos clasificadores. Esta partícula se emplea también con valores propios del artículo como la unicidad, enfatizando el concepto de referente único. Según explica V. H. Nguyen (2003: 43): “extra *cái* is used freely in front of noun phrases which have a restrictive/determinative attribute that aim to point out, bring up a thing which distinguishes it from the rest/remaining ones”. Y explica la diferencia entre este y el clasificador general (*ibid.*: 45):

Although it has the same origin as the classifying noun *cái*, the demonstrative *cái* differs [in that] only has an emphatic function. It points out a certain thing but doesn't aim to individualize that thing, as does the classifying noun *cái*.

Para que el uso de esta partícula resulte gramatical, se debe tratar siempre de un sintagma encabezado por un numeral o con la estructura <Numeral + CL + N>, incluso un sintagma clasificador seguido de una oración de relativo, y que permite incluir el “extra *cái*” precediendo al clasificador específico ya existente (Tran, 2011: 11):

(230) *cái con (voi) (mà) anh thấy l c nãy*²⁸⁷
cái CL (elephant) (which) you see a while ago
‘the elephant (which) you saw a while ago’
“El elefante que viste hace tiempo”

El “extra *cái*” es, pues, una partícula léxica que se sitúa entre el numeral, en su caso, y el clasificador, que debe aparecer de manera obligatoria y al que siempre precede. Esta variante de *cái* no actúa de clasificador, sino que se trata de un marcador enfático. Algunas de las características que demuestran que se trata de categorías con un valor diferente son (T. H. Nguyen, 2004: 45-47):

- 1) El “extra *cái*” se acentúa siempre, mientras que el clasificador *cái* es átono.
- 2) Uno de los requisitos que debe cumplir el “extra *cái*” es que no puede aparecer conjuntamente con el clasificador general homónimo *cái* (sí puede hacerlo con otro diferente).

²⁸⁶ Véase Tran (2011: 42) para un estudio comparativo más detallado entre el clasificador *cái* y la partícula enfática “extra *cái*”.

²⁸⁷ Ejemplo extraído de D. H. Nguyen (1957: 130, *apud* Tran, 2011: 11).

- 3) No puede concurrir con el numeral *một*:

(231) **hai CÁI cái bàn này*

*dos CÁI CL mesa esta

- 4) Puede combinarse con sustantivos que no pueden expresarse junto con clasificadores.

- 5) Se puede emplear con expresiones cuantificadoras.

- 6) Se emplea con un demostrativo que aparece pospuesto al sustantivo (Doan *et al.*, 2019: 161):

(232) *Cái con cho đen này*

'Justo este' CL perro negro DEM - "este perro negro"

Todas estas características del "extra *cái*" advierten de que esta forma homónima del clasificador *cái* tiene una función diferente y se trata de un elemento distinto a nivel semántico y pragmático, pues funciona como una señal focalizadora en el SN en vietnamita.

Por otro lado, la traducción de esta partícula enfática en español resulta compleja. En el ejemplo anterior (232), si se elimina el clasificador cuya presencia conduce a un enunciado agramatical, podríamos traducir el SN vietnamita como: "estas mismas/precisas dos mesas". Esta propuesta de traducción trata de introducir la noción de énfasis junto con la de referencialidad única.

Finalmente, es preciso mencionar otro de los factores pragmáticos más relevantes: el contexto, que resulta imprescindible para identificar el valor definido o indefinido de algunos grupos nominales escuetos o incluso sintagmas clasificadores. Tanto el contexto lingüístico de un enunciado como el conocimiento compartido por los interlocutores van a favorecer la interpretación del SN en uno u otro sentido. Del mismo modo, el tipo de sustantivo, contable o no contable, selecciona una u interpretación respecto a la definitud, siendo los nombres no contables los que adoptan una interpretación neutra respecto a este valor semántico.

3.3.5. Síntesis de los procedimientos de expresión de la definitud/indefinitud en vietnamita

En términos generales, algunas de las conclusiones que podemos extraer a partir de la descripción que hemos detallado en los epígrafes anteriores acerca de los diferentes mecanismos que emplea la lengua vietnamita para expresar la definitud e indefinitud en los

grupos nominales se pueden resumir en las siguientes afirmaciones, basadas en Nguyen (2004: 42):

- Los grupos escuetos pueden interpretarse como [$\pm$ singulares] y [$\pm$ definidos].
- Los sintagmas clasificadores <CL + N> tienen significado [+ singular] y [$\pm$ definido].
- Los grupos nominales con numeral <một + CL + N> tienen una lectura [+ singular] y [- definida].
- Los SSNN con los pluralizadores tienen una lectura plural: <các + CL + N> es [+ definido] y <nhưng + CL + N> es [- definido].
- No existe una forma o construcción equivalente al artículo determinado singular en español (el/la) con los valores [+ singular] y [+ definido].

De acuerdo con Ngo (2012: 38), la expresión de la definitud, la especificidad y la genericidad en los SSNN en vietnamita se realizaría a través de las siguientes construcciones:

			Nonspecific Indefinite	Specific Indefinite	Specific Definite	Generic
Bare NP	Preverbal	Unbounded Activity			?✓	
		Unbounded Stative				✓
	Postverbal	Unbounded Activity	✓	✓		
		Unbounded Stative				✓
Num+CL+N	Preverbal	Unbounded Activity			✓ (#một)	
		Unbounded Stative			✓ (#một)	
	Postverbal	Unbounded Activity	✓	✓		
		Unbounded Stative			✓ (#một)	
CL+N	Preverbal	Unbounded Activity			✓	
		Unbounded Stative			✓	
	Postverbal	Unbounded Activity	✓	✓		
		Unbounded Stative			✓	

Tabla 19. Construcciones ambiguas en vietnamita en términos de especificidad (Fuente: Ngo, 2012: 38).

			Nonspecific Indefinite	Specific Indefinite	Specific Definite	Generic
Bare NP	Preverbal	Bounded Activity		?✓	?✓	
	Postverbal	Bounded Activity	✓	✓	✓	
Num+CL+N	Preverbal	Bounded Activity		✓	✓ (#một)	
	Postverbal	Bounded Activity		✓	✓ (#một)	
CL+N	Preverbal	Bounded Activity		✓	✓	
	Postverbal	Bounded Activity		✓	✓	

Tabla 20. Construcciones ambiguas en vietnamita en términos de especificidad y definitud (Fuente: Ngo, 2012: 39).²⁸⁸

A modo de síntesis, en torno al valor semántico [$\pm$ definitud] podríamos establecer la siguiente correspondencia de partículas del vietnamita con nuestro paradigma de artículos en español:

Lengua	[± contable]	Número	[+ definido]	[- definido]
Vietnamita	[+ contable]	[+ singular]	Artículo nulo <i>Này, kia</i>	<i>một-CL-N</i>
			CL + N	
Español			<i>El/la</i>	<i>Un/una</i>
Vietnamita		[± singular]	Artículo cero	
		[- singular]	<i>Các + CL + N</i>	<i>Nhưng + CL + N</i>
Español	<i>Los/las</i>		<i>Unos/unas</i>	
				Artículo cero ∅
Vietnamita	[- contable]	-	Artículo cero	
Español		-	Artículo cero ∅	

Tabla 21. Equivalencias entre los artículos en español y la lengua vietnamita (Fuente: elaboración propia, basada en Huong, 2005: 110).

²⁸⁸ Los términos *bounded* y *unbounded* hacen referencia a los predicados o eventos *télicos* y *atélicos*, respectivamente (vid. Nota 284).

3.3.6. Procedimientos de expresión de otros valores semánticos y usos discursivos propios del artículo en español en el grupo nominal en vietnamita

Cuando un demostrativo (*này, kia, nó...*) se añade a una secuencia <CL + N>, aunque el sustantivo tenga una lectura ambigua, se convierte en un referente específico y definido e, incluso, al añadirse a un grupo escueto, adquiere valor definido y genérico. Veamos los ejemplos ilustrativos a este respecto que proporciona Tran (2011: 39):

- (233) a. *mèo* – ‘a cat’, ‘cats’, ‘the cat’, ‘the cats’ (“un gato”, “gatos”, “el gato”, “los gatos”)
cat (singular/plural, definite/indefinite, specific/general)
- b. *mèo này* – ‘this cat / these cats’ (“este gato”, “estos gatos”)
cat this (singular/plural, definite, general)
- c. *con mèo* – ‘the cat’, ‘a cat’ (“el gato”, “un gato”)
CL cat (singular, definite/indefinite, general)
- d. *con mèo này* – ‘this cat (vs. that one)’ (“este gato (vs. ese)”)
CL cat this (singular, definite, specific)

Como observamos, los grupos escuetos (233a) presentan valores mucho más amplios, al no estar marcados en términos de número, definitud y especificidad, mientras que las construcciones con demostrativos (233b) son definidas y genéricas. Los SSCL (233c) son genéricos pero ambiguos en cuanto a definitud y, finalmente, los SSCL con demostrativo (233d) son claramente definidos y específicos. Por tanto, la presencia del demostrativo en el grupo nominal indica definitud y, su combinación con el SCL precisa la especificidad del referente.

El valor genérico, por su parte, se transmite a través de grupos escuetos, como *nhưng cho* (‘perros’) o a través del denominado apelativo *con* (Thompson, 1965: 179):

- (234) *nhưng con cho* – ‘los perros’

Asimismo, la estructura <CL + N>, en posición preverbal puede denotar valor genérico, además de definitud, puesto que seleccionan un elemento que es representativo de la clase (Doan *et al.*, 2019: 165). En esta característica se diferencia el vietnamita del mandarín, lengua en la que esta estructura no puede expresar genericidad, según Trinh (2011):

(235) *Con cá ở trọ trong khe nước nguồn*²⁸⁹

CL fish live temporarily in crack water origin

'A fish/fishes lives/live temporarily in the crack of upstream head'

"Un pez/Los peces vive/n temporalmente aguas arriba"

Aunque se puede generalizar que *một* se comporta sintácticamente como el indefinido en inglés (a), hay que puntualizar que, en algunos casos, como la expresión de la genericidad y en las construcciones nominativas, se comporta como el español (Huong, 2005: 102):

(236) *Anh ấy là Ø kỹ sư*

b. *Anh ấy là *một kỹ sư*

'He is an engineer'

"Él es Ø ingeniero"²⁹⁰

Por lo tanto, concluimos que *một* se utiliza con sustantivos contables proporcionando una lectura bien específica o bien inespecífica, y no difiere en su uso respecto al artículo indeterminado en español en las construcciones nominales.

De otra parte, el considerado como artículo singular en vietnamita, *một*, expresa valor numeral en el SN por su propia concepción de numeral cardinal, en cuanto significa 'uno'. Por tanto, se emplea con el mismo valor que nuestro artículo indeterminado en este sentido, lo que resulta un uso equivalente entre la L1 de los hablantes vietnamitas y el español: *một sách* – *un libro*. Este SN podría hacer referencia a "Me he comprado un libro", con valor indefinido ('un libro cualquiera'), o a "Solo tengo un libro en la mochila", con valor numeral ('solo tengo uno, no dos ni tres').

Además del numeral *một*, que actuaría con este valor como nuestro artículo indeterminado, Thompson (1965: 184) menciona, dentro de los numerales en vietnamita, la palabra *mây* como *unit number* o unidad numérica que tiene una distribución especial limitada. Se trataría de un número inespecífico, generalmente menor de diez, que funciona como un numeral indefinido (*ibid.*). A partir de esta descripción que proporciona Thompson, deducimos que se trataría de una partícula equivalente al artículo indeterminado en español en su variante plural *unos/unas* con el valor numeral indefinido, de forma que este valor aproximativo, proio

²⁸⁹ Ejemplo extraído de Doan *et al.* (2019: 165).

²⁹⁰ Ejemplo extraído de Huong (2005: 102).

de nuestro artículo indefinido, se expresaría en vietnamita mediante esta partícula y no a través del numeral *một*, como cabría esperar.

En otros casos en los que se menciona una entidad que es considerada única, como el Sol, que es identificable en una comunidad de habla y está dotada por sí misma de unicidad, en vietnamita se expresa dicho valor de unicidad a través de un sustantivo escueto (Phan y Lander, 2015: 392):

(237) *☉ Mặt Trời*

'El sol'

La partícula *cái* suele aparecer detrás del cuantificador (*mây*), de una marca de plural o del numeral *một* y se usa para restringir la extensión del referente y dotar de unicidad al SN definido por los demostrativos o las oraciones interrogativas, así como también tiene capacidad sustantivadora (V. H. Nguyen, 2003: 36-37).

Por último, como hemos mencionado anteriormente (§ 3.3.2.2), *mỗi* es un cuantificador que denota un miembro individual de un grupo de individuos que comparten una cualidad y que se considera representativo de todo el grupo, por lo que podríamos concluir que este cuantificador sirve para expresar el valor identificador en vietnamita (V. H. Nguyen, 2003: 251). Del mismo modo, *mọi* es un cuantificador que se refiere indefinidamente a los miembros individuales de un conjunto, que comparten una cualidad, por lo que podría denotar valor clasificador (*ibid.*: 253). En inglés, corresponden a *each* y *every*, respectivamente, y en español equivalen al uso clasificador de nuestro artículo indefinido (e. g. “Un perro es una gran responsabilidad”).

3.3.7. Recapitulación de los patrones contrastivos español-vietnamita: dificultades y posibles ámbitos de transferencia e interferencia

Los estudios contrastivos realizados en torno al vietnamita y el inglés han destacado algunas áreas de dificultad para los aprendices vietnamitas. D. L. Nguyen (1967) observa que se producen muchos errores en el uso del artículo e insiste en la necesidad de enseñar a los aprendices vietnamitas de inglés L2 las diferentes subclases de sustantivos, puesto que esto

influye en la selección del artículo, por ejemplo, en el caso de los nombres propios, que seleccionan artículo cero por ser suficientemente específicos²⁹¹.

Por otra parte, la investigación de Leung (2005) pone atención sobre el hecho de que, para los aprendices vietnamitas el aprendizaje de lenguas con un sistema de artículos como el inglés (o el español) supone una dificultad añadida la carencia de elementos equivalentes a los determinantes en su L1. Ello conlleva el problema de la diferenciación de los rasgos de definitud e indefinitud que estos elementos contienen para los estudiantes vietnamitas, pues, en su lengua materna, una lengua de clasificadores, estos llevan asociados y manifiestan el valor semántico de [$\pm$ especificidad] (*ibid.*: 46). De hecho, los nombres escuetos en vietnamita son ambiguos tanto en su valor numeral (singular/plural) como en el de especificidad (específico/no específico).

La dificultad para desambiguar esta cuestión entre este grupo de hablantes provoca frecuentemente la sobregeneralización de los valores semánticos que expresan los artículos en español a partir de la identificación unívoca de: [+ definitud, + especificidad] para el artículo definido y [- definitud, - especificidad] para el indefinido. Como consecuencia, la predicción más plausible es que se producirán errores al emplear cada uno de los artículos con otros valores diferentes de estos que les son asociados, por ejemplo, en el caso de los usos genéricos.

Retomando los resultados de los trabajos previos sobre el vietnamita, podríamos considerar que algunas de las partículas y construcciones vietnamitas son equivalentes –en la mayoría de contextos– a cierta forma del paradigma del artículo en español:

- El numeral *một* se considera un artículo indefinido por la mayoría de los lingüistas actualmente equivalente a *un/una*. Además de introducir referentes en primera mención, su aparición en construcciones existenciales con la forma equivalente a *hay* en español, aunque no se utiliza en oraciones atributivas (Huong, 2005: 101):

No obstante, hay que plantear que no es equivalente al artículo indeterminado del español en su valor genérico, del que *một* carece (*ibid.*), lo que podrá generar interferencias con la L1.

²⁹¹ Es necesario explicar que este trabajo no expone una comparación de los elementos determinantes en inglés y en vietnamita. De hecho, no se hace mención alguna a la lengua vietnamita con ejemplos de palabras equivalentes a los artículos en inglés, sino que propone algunos problemas que se plantearán a los aprendices vietnamitas en la adquisición del SN en inglés y realiza alguna propuesta muy general sobre cómo afrontar la didáctica de los artículos a estos aprendientes.

- El marcador de pluralidad *các* ('todos/-as') equivale al artículo determinado plural en español (*los/las*), aunque, en algunos usos que no indican la totalidad de los referentes, pueden generar errores de transferencia en ELE. T. H. Nguyen (2004: 40) afirma, de hecho, que coincide con el artículo definido si entendemos definitud con el criterio de inclusividad.
- A diferencia de *các*, el pluralizador *những* es menos definido y sería el equivalente en la expresión del valor aproximativo del artículo indeterminado plural *unos/unas*.
- No existe una partícula pareja al artículo determinado *el/la*, pues la forma *các*, que correspondería al artículo definido, indica pluralidad (*los/las*). En este caso, el vietnamita utiliza los sintagmas clasificadores <CL + N>.

Por otra parte, en cuanto a los valores semánticos y discursivos que expresan los artículos en español, en vietnamita encontramos las siguientes construcciones equivalentes:

- **Valor de definitud/indefinitud:** resulta ambiguo en el caso de los grupos nominales escuetos, que pueden tener también valor genérico. Los sintagmas <CL + N> mantienen ambas posibilidades de [$\pm$ definitud] (aunque tiende a ser definido en posición de sujeto), mientras que la construcción <Num + CL + N> es claramente indefinida.
- **Valor anafórico:** puede expresarlo el clasificador o el artículo cero (Huong, 2005: 111), a diferencia del español que requiere la presencia de un artículo. Esto podrá generar errores de transferencia negativa por el uso del artículo cero.

La partícula enfática “extra *cái*” también expresa valor anafórico propio del artículo determinado en español y el uso de las secuencias <CL + Dem> (e. g. *con này*) o <Num + CL> (e. g. *hai con*) poseen también valor anafórico (Tran, 2011: 7).

- **Valor catafórico:** se expresa mediante <*những* + N>, de forma similar a nuestro uso del artículo definido. Además, la ausencia de una partícula que funcione con un valor determinativo (artículo cero) puede indicar un valor catafórico y suele introducir un referente en segunda mención (Huong, 2005: 105).

Los siete demostrativos vietnamitas también pueden expresar este valor (junto con el anafórico): *này, đây, đấy/đó, ấy, kia* y *nọ* (Bui, 2014: 109).

- **Valor individualizador:** lo expresa la secuencia <Num + N>, sin presencia de clasificador:

(238) *Hai người*

Two ØCL person

'Two people'

"Dos personas"

La partícula *cái*, considerada una de las más polémicas en cuanto a sus usos, en su función como marcador enfático cumple los valores de individualización del artículo definido español y comparte con este su uso enfático (Huong, 2005: 108).

- **Valor deíctico:** la deixis se expresa en vietnamita mediante los demostrativos de proximidad (*này, này*) y de distancia (*này, đó, ấy*), a los que se incorporan, en caso de expresar pluralidad, las marcas *những* y *các*, que aparecen en posición posnominal (Huong, 2005: 109).
- **Valor de genericidad:** se expresa en vietnamita a través del grupo escueto, de la secuencia con demostrativo y a través del uso del clasificador (Tran, 2011: 39).

En algunos casos en español se producirá una transferencia negativa cuando el valor genérico se exprese en nuestra lengua a través del artículo determinado o el indeterminado y, en otros, positiva, cuando en español se transmita dicho valor mediante el artículo cero.

- **Valor numeral:** se expresa mediante el uso del numeral *một*, por lo que se trata de un valor equivalente al de *un(o)/una* en español.
- **Valor aproximativo:** el cuantificador *mấy* indica un número inespecífico, generalmente menor de diez (Thompson, 1965:184). En este valor cuantificador se identifica con el artículo indefinido, al igual que sucede con *những* ('unos/-as', 'algunos/-as'), otra marca de pluralidad que corresponde al artículo indefinido plural en la mayoría de contextos, ya que posee el valor de cuantificador numeral indefinido.
- **Valor posesivo:** se expresa a través del uso de los pronombres personales en el caso de los verbos de afección física para el valor de posesión inalienable.

Tras esta síntesis comparativa observamos que las coincidencias entre los usos principales de las partículas supuestamente equivalentes al artículo en vietnamita (*một* para el indefinido y los demostrativos o *các* para el definido) van a posibilitar algunas transferencias positivas a partir del AC con el español. No obstante, la expresión de algunos de los valores de nuestros artículos difiere de los de las formas correspondientes vietnamitas, por lo que esta circunstancia va a merecer especial atención en el aula de ELE.

En el siguiente capítulo (§ 4.1) se presenta una síntesis global de los resultados del estudio contrastivo de la expresión de los valores y usos del artículo en español y en las lenguas china y vietnamita a partir de los patrones comparativos respecto del español que se han expuesto en los apartados precedentes.

4. Hipótesis de la investigación: planteamiento y predicciones

El estudio contrastivo que hemos realizado en torno a la expresión de los valores semánticos del artículo en español en comparación con los mecanismos del chino y del vietnamita nos permiten observar algunas diferencias y similitudes entre las tres lenguas que resultan de gran interés pedagógico para predecir cuáles son los valores y usos que pueden generar una mayor dificultad en la adquisición en ELE. A partir de estas observaciones extraídas de las lecturas previas y tras el análisis de las características de la población de nuestro estudio, se generaron las hipótesis de nuestra investigación que se contrastaron mediante inferencia estadística (*vid.* Parte III) a través del análisis de los errores en el artículo entre los participantes chinos y vietnamitas.

4.1. Punto de partida: predicciones procedentes de los resultados del análisis contrastivo

En este apartado vamos a presentar los resultados de la predicción en el error según los indicios del AC entre el español, el chino y el vietnamita. En primer lugar, se muestran las conclusiones sobre las hipótesis de transferencia positiva y negativa del chino y, en segundo lugar, del vietnamita.

Predicción del error entre los sinohablantes:

Tras la revisión de las equivalencias en chino mandarín en la expresión de los valores semántico-pragmáticos del artículo en español, podemos deducir, a grandes rasgos, que existe una correspondencia, en términos generales, entre el numeral *yī* y el artículo indeterminado “un/una”, por un lado, y entre los demostrativos (*zhè, nà*) y el artículo determinado, por otro. A partir de esta premisa, concluimos que se producirá en los aprendices chinos de ELE una transferencia positiva de las construcciones que cumplen con estas equivalencias en la expresión de los siguientes valores:

- ✓ Valor genérico: del artículo indefinido, expresado por el numeral chino; del artículo definido, a través del demostrativo; y el artículo cero, que se expresa mediante nombre escueto en mandarín.
- ✓ Valor anafórico: uso del demostrativo chino por el artículo definido.

- ✓ Valor catafórico del artículo determinado: uso del demostrativo.
- ✓ Valor deíctico: empleo del demostrativo por el artículo determinado y del numeral por el indeterminado.
- ✓ Valor individualizador: expresado por el artículo cero con nombres propios.
- ✓ Valor clasificador del artículo indeterminado: construcción con el numeral chino.
- ✓ Valor numeral del indefinido: expresado por el numeral *yī*.
- ✓ Valor aproximativo del indefinido (plural): se utiliza el plural del numeral chino, *yīxiē*.

Por otra parte, aunque son numerosos los usos equivalentes del numeral y los demostrativos chinos y los artículos, algunos valores y usos difieren entre la lengua objeto y la L1, por lo que cuentan con una mayor probabilidad de producir errores por transferencia negativa en la interlengua del español de los sinohablantes. Estos serían:

- ✗ Valor de anáfora directa y anáfora asociativa del artículo determinado: mediante sustantivo escueto
- ✗ Valor catafórico del artículo definido: además de la construcción equivalente con el demostrativo, en chino es posible el sustantivo escueto
- ✗ Uso deíctico del artículo determinado: también es posible el sustantivo escueto (además del uso del demostrativo)
- ✗ Valor individualizador del definido: no presenta equivalencias
- ✗ Valor posesivo del artículo definido: no presenta equivalencias, salvo el sustantivo escueto y otras construcciones con posesivos
- ✗ Valor aproximativo: se indica, además de con el numeral plural, con sustantivo escueto

A partir de esta recapitulación de los resultados del análisis contrastivo entre el español y el mandarín, se prevé que los valores expresados por el artículo determinado van a generar un índice más alto de errores en los sinohablantes debido a que presentan usos más diferenciados de los del chino.

Predicción del error entre los hablantes vietnamitas:

En segundo lugar, en cuanto a la lengua vietnamita, encontramos una mayor diversidad en lo que respecta a los términos equivalentes a los artículos en español, aunque podríamos presentar el numeral *một* como el correspondiente al artículo indeterminado y los demostrativos vietnamitas al determinado, pues serían las partículas que cumplen más frecuentemente con los valores indicados por nuestros artículos. Según estas correspondencias generales, se predice una transferencia positiva de la lengua materna en la expresión del artículo en español de los siguientes valores:

- ✓ Valor genérico del sustantivo escueto (con clasificador), en posición preverbal
- ✓ Valor anafórico del demostrativo (artículo determinado) y del numeral (indeterminado)
- ✓ Valor deíctico del artículo definido, expresado por el demostrativo
- ✓ Valor individualizador del artículo cero
- ✓ Valor clasificador del numeral (artículo indeterminado)
- ✓ Valor numeral del artículo indefinido, equivalente al numeral *một* ('uno')
- ✓ Valor aproximativo del artículo indeterminado plural: se expresa en vietnamita mediante las marcas de pluralidad (*những, máy*).

Por el contrario, los siguientes usos no presentan una equivalencia con el vietnamita y tenderán a provocar interferencias negativas en su adquisición del español:

- ✗ Valor genérico del artículo determinado e indeterminado: no tienen correspondencia en vietnamita.
- ✗ Uso de anáfora asociativa del artículo determinado: en vietnamita se expresa mediante sustantivo escueto. También puede generar interferencia en el caso de la expresión de segunda mención, ya que además del equivalente con demostrativo puede expresarse mediante nombre escueto o <CL+N> con predicados no existenciales.
- ✗ Valor catafórico del artículo determinado: sin correspondencia en vietnamita, lengua en la que se expresa mediante nombre escueto o la presencia de un pluralizador (*những*).
- ✗ Valor individualizador del artículo determinado: sin correspondencia en vietnamita
- ✗ Valor posesivo del artículo determinado: no le corresponde la construcción equivalente en vietnamita a esta forma del artículo.

Estas observaciones nos conducen a pensar que los valores más complejos de adquirir para el colectivo chino y vietnamita son los del artículo definido, pues presentan unos usos más amplios que los de sus equivalentes en estas dos lenguas. Puesto que los grupos escuetos son más frecuentes en chino y vietnamita, es más probable que se produzca una transferencia negativa de la L1 a través del uso, con frecuencia, del artículo cero en lugar del definido, y que el índice de errores sea, por consiguiente, más elevado en los usos que se han indicado.

Los resultados de este estudio contrastivo se pueden representar como muestra la siguiente tabla:

Valor semántico-pragmático	Expresión en español	Expresión en chino	Expresión en vietnamita
Genérico	<i>El/la/los/las</i>	<i>Zhè/nà</i> (Dem) + <i>zhong/lei</i> + N	-
	<i>Un/una/unos/unas</i>	<i>Yī</i> (Num.) + CL + N	-
	Artículo cero	Ø N / CL + N	CL + N (preverbal)
			<i>mỗi/mọi</i> + (CL) + N
			<i>Các</i> (marca plural) + N (plural)
Anafórico	<i>El/la/los/las</i> (2.ª mención)	<i>Zhè/nà</i> + CL + N	CL + N + <i>này, này, đấy, đó, ấy, kia, nó</i> (Dem.)
		Ø N	Ø N CL + N (predicado no existencial)
	<i>El/la/los/las</i> (anáfora asociativa)	Ø N	Ø N
	<i>Un/una/unos/unas</i> (1.ª mención)	<i>Yī</i> + CL + N (poco frecuente como anáfora asociativa)	<i>một</i> (Num.) + CL + N (SN pospuesto, predicado existencial)
			<i>những</i> + N (plural)
	-	-	Diferencias tonales
	-	-	-
Catafórico	<i>El/la/los/las</i>	<i>Zhè/nà</i> + CL + N	-
	-	-	-
	-	Ø N	Ø N

			<i>những</i> +N
Deíctico	<i>El/la/los/las</i>	<i>Zhè/nà</i> +CL+N	N + <i>này, này, đây, đó, ấy, kia, nó</i>
	-	-	-
	-	Ø N	-
Individualizador	<i>El/la/los/las</i>	-	-
	-	-	-
	Artículo cero [sust. propios]	Ø N [sust. propios]	Ø N [sust. propios]
			<i>Cái</i> (CL) + N [+animado] <i>Con</i> (CL) + N [-animado]
Clasificador	-	-	-
	<i>Un/una/unos/unas</i>	<i>Yī</i> + CL + N	<i>một</i> + N
Posesivo (posesión inalienable)	<i>El/la/los/las</i>	-	-
	-	-	-
	-	Ø N	-
	-	Pron. personal + pron. posesivo – <i>de</i> + N	Pronombre personal (con verbos de afección física)
	-	Pron. personal + N	
Numeral	-	-	<i>Cái</i> (CL) + N [-animado]
	<i>Un/una</i>	<i>Yī</i> + CL + N	<i>một</i> + (CL) + N
	-	-	-
Aproximativo	-	-	-
	<i>Unos/unas</i>	<i>Yíxiē</i> (Num. plur.)+N	<i>những</i> ('plur.') +N
	-	Ø N	-

Tabla 22. Resumen de las equivalencias en la expresión de los valores del artículo en español (Fuente: elaboración propia).

La Tabla 22 señala, por un lado, las áreas que, *a priori*, presentarían una mayor dificultad de adquisición y a las que los docentes de ELE tendrían que prestar una mayor atención en la enseñanza. Se trata aquellos valores que no se expresan con mecanismos equivalentes, sino mediante estructuras opuestas o con múltiples usos y que, por tanto, podrían generar

interferencias negativas por la selección de la estructura o partícula utilizada para ello en la L1. Estos usos, que podrán generar, en un principio, un mayor índice de errores por interferencia en la producción de los aprendices nativos chinos y vietnamitas, están destacados en rojo, mientras que se señalan en verde los que coinciden y pueden favorecer una transferencia positiva de la L1 de estos hablantes.

En este análisis comparativo, se indican los usos que cuentan con una equivalencia más o menos clara, a través de distintas construcciones o partículas, y que facilitan una transferencia positiva del valor semántico del artículo en español. Cabe insistir en que no se trata de artículos léxicos como tales (aunque Nguyen, 2004, así los considere en el caso del vietnamita), sino otros procedimientos que podemos asignar a los usos de nuestro sistema de artículos; esto es, la equivalencia del numeral chino *yī* o del vietnamita *một* con el indeterminado, y de los demostrativos en mandarín y en vietnamita con el determinado, entre otros.

Los valores del artículo que establecen una equivalencia clara con el chino y el vietnamita (en verde) serán facilitadores de la adquisición del artículo, de manera que el docente podrá apoyar en ellos su explicación gramatical y pragmática para facilitar la adquisición por transferencia positiva. Las actuaciones en el aula para evitar el error, por tanto, deberán estar orientadas a tratar las dificultades de los valores que podrán generar interferencias negativas de la L1 por tratarse de mecanismos diferentes en la lengua materna del aprendiz (en rojo).

De esta tabla se pueden extraer los usos coincidentes con el español para facilitar la didáctica y la reflexión lingüística en el aula, teniendo en cuenta que algunas partículas se han considerado casi conmutables en la mayoría de los casos con nuestros artículos.

Nuestra investigación comprobará si los primeros indicios proporcionados por el análisis contrastivo sobre las equivalencias del artículo en mandarín y en vietnamita y las áreas más proclives al error se corresponden con los resultados empíricos del análisis de errores en la interlengua de estos aprendices que vamos a desarrollar en la segunda parte de esta tesis.

4.2. Preguntas e hipótesis de la investigación

Nuestra investigación parte de una serie de preguntas e hipótesis planteadas a partir de los indicios del AC (*vid.* § 4.1) y tras la reflexión sobre los resultados de investigaciones previas sobre la adquisición de los artículos, como los trabajos de Fernández (1989), Liang *et al.* (1994)

Muñoz-Liceras *et al.* (2000) o Bruhn de Garavito y White (2002), entre otros²⁹². Estos trabajos concluyen que las dificultades que generan el mayor número de errores en los estudiantes de ELE son, fundamentalmente, el error de concordancia de género en el artículo y la sobregeneralización de los artículos masculinos ante nombres femeninos, lo que atribuyen a la transferencia de rasgos de la L1 a las propiedades del SN en español.

Sobre la adquisición del artículo por parte de sinohablantes (T.-J. Lin, 2005; N. Liu, 2012; X. Lu, 2015) y hablantes nativos vietnamitas (Huong, 2005; Leung, 2005, 2007; Tran, 2011), las investigaciones advierten una serie de necesidades específicas, además de las anteriores, que estos autores observan a partir del análisis de errores.

Para responder a las preguntas de investigación planteadas, que sirvieron de hoja de ruta para el diseño de nuestros instrumentos de elicitación, planteamos una serie de hipótesis a partir de las conclusiones de los trabajos reseñados y de las intuiciones sobre el error que nos proporciona el análisis contrastivo realizado en nuestro estudio (*vid.* § 3). Dichas hipótesis guían la operacionalización de las variables analizadas, cuyo comportamiento se analizará a partir de los resultados proporcionados por los instrumentos del AE.

Las predicciones planteadas parten de la idea de que los hablantes chinos y los vietnamitas no realizan morfológicamente la categoría del artículo y presentan procedimientos distintos para expresar la determinación del grupo nominal en su L1, lo cual nos conduce a generar las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta 1: ¿La lengua materna del aprendiente de ELE es un factor diferenciador en la adquisición del artículo en español?

Hipótesis 1: La variable ‘L1’ será diferenciadora del resultado de la adquisición del artículo en los usos que no tengan una correspondencia con la forma prototípica identificada con cada artículo en su L1.

Consideramos que los distintos mecanismos de la lengua china y la vietnamita para expresar los valores y usos del artículo (formas, posición sintáctica, cuestiones discursivas, etc.) se reflejarán en diferencias en los tipos de errores en función de si la L1 del informante expresa mediante el procedimiento equivalente a cada artículo (demostrativo para el determinado, numeral para el indeterminado y nombre escueto para el artículo cero) las mismas nociones

²⁹² Remitimos al capítulo 2 de la tesis sobre la adquisición de los artículos.

expresadas por estos.

Partiendo de los resultados del AC, nuestra predicción es que la lengua materna de los informantes favorecerá unos errores en el artículo con diferencias significativas según esta variable, como se indica en la siguiente tabla:

Forma del artículo	Uso o valor del artículo	Hablantes chinos	Hablantes vietnamitas
Determinado	Valor genérico		(✕) ²⁹³
	Valor anafórico	(✕)	(✕)
	Anáfora asociativa	✕	✕
	Valor catafórico	(✕)	✕
	Uso deíctico	(✕)	
	Valor individualizador	✕	✕
	Valor posesivo	✕	✕
	Valor aproximativo	(✕)	
Indeterminado	Valor genérico		✕

Tabla 23. Predicción del error en el artículo según la L1 del informante

Según la Tabla 23, que muestra los casos previstos de interferencia de la L1²⁹⁴, es probable que se hallen diferencias en el índice de errores cometidos por los informantes sinohablantes y los vietnamitas, ya que solo algunos de los valores y usos transmitidos por los artículos en español pueden identificarse con las formas prototípicamente equivalentes al artículo determinado (demostrativos) e indeterminado (numeral ‘uno’), mientras que otros presentan mayores dificultades a nivel contrastivo. *A priori*, la expresión de la anáfora asociativa, el valor individualizador o el valor posesivo del artículo determinado producirán errores entre los hablantes de ambas lenguas, mientras que otros tipos de error son diferenciadores de la adquisición de chinos y vietnamitas, como la expresión del uso catafórico o el valor genérico del artículo indeterminado, en los vietnamitas, o los usos deícticos y el valor aproximativo, entre los

²⁹³ Los usos del artículo señalados con el símbolo “(✕)” indican que puede producirse una transferencia negativa por los siguientes motivos: o bien existe la forma equivalente a nuestro artículo, pero también otra forma diferente para expresar el mismo valor, o bien no existe ninguna equivalencia, lo que podría producir el error al interpretarse como la presencia de artículo cero.

²⁹⁴ Los datos sombreados en la tabla indican aquellos errores comunes a todos los informantes. Se incluyen para ofrecer una perspectiva completa de la interferencia prevista por la lengua materna de los sujetos, aunque no suponen ninguna diferencia en cuanto a la variable ‘L1’ porque coinciden en el resultado del AC en ambas lenguas.

sinohablantes, que predicen mayores dificultades para los aprendices de cada L1 respectivamente.

Pregunta 2: ¿Se corresponden las predicciones del análisis contrastivo entre el español y el mandarín y el vietnamita con los resultados del análisis de errores?

Hipótesis 2: Las predicciones del AC de transferencia positiva y negativa de la L1 al español L3 se confirmarán (total o parcialmente) en los resultados del AE²⁹⁵.

A partir de los resultados del AC (vid. Tabla 22) y del análisis de las coincidencias y divergencias de las tres lenguas, se prevé que los valores semánticos y pragmático-discursivos favorables a la transferencia positiva y aquellos que tenderán a una interferencia negativa son los siguientes:

L1	Predicción de transferencia positiva de la L1	Predicción de interferencia negativa de la L1
Mandarín	Valor genérico del artículo definido, indefinido y el artículo cero	
Vietnamita	Valor genérico del artículo cero	[Valor genérico del artículo determinado e indeterminado → por ausencia]
Mandarín	Valor catafórico del artículo determinado	[Valor catafórico del artículo determinado → por uso también de nombre escueto]
Vietnamita		Valor catafórico del artículo determinado
Mandarín		[Uso decíctico del artículo definido → por empleo también de nombre escueto]
		[Valor aproximativo del indefinido plural → también se emplea sustantivo escueto]

²⁹⁵ Esta hipótesis se sustenta en la hipótesis de la transferencia (vid. § 2.2.3).

	Valor clasificador del artículo cero	
Mandarín y vietnamita	Valor anafórico del artículo determinado y del indeterminado	[Valor anafórico (2.ª mención) del artículo determinado]
		Valor de anáfora asociativa del artículo determinado
	Uso deíctico del artículo definido	
	Valor individualizador del artículo cero	Valor individualizador del definido
	Valor clasificador del indefinido	
	Valor numeral del artículo indefinido	
	Valor aproximativo del artículo indeterminado plural	
		Valor catafórico del artículo definido
		Valor posesivo del artículo definido

Tabla 24. Áreas previstas de transferencia e interferencia de la L1 en ELE en hablantes de L1 chino mandarín y vietnamita (Fuente: elaboración propia).

Por otra parte, la tendencia de las lenguas de clasificador a emplear con frecuencia SSNN escuetos podrá provocar la hipergeneralización del uso del artículo cero en casos como la expresión de la genericidad, como señala X. Lu (2015: 307). Asimismo, los errores por omisión del artículo serán más frecuentes en el caso del determinado y menos habituales en el indeterminado, debido a la interpretación inespecífica que este tiene. Según Hidalgo (2015: 79), la causa de esta omisión puede deberse a la “interferencia interlingual, dado que los sintagmas chinos equivalentes, aunque también son considerados indefinidos, tienen referencia genérica y no aparecen con el numeral *yī* (uno)”.

El estudio de N. Liu (2012) concluye que el error más frecuente es la omisión del artículo en contextos de uso obligatorio del artículo. Concretamente, el error de ausencia de artículo en posición posverbal supera el 51% de los errores cometidos por los sinohablantes.

Por último, Hidalgo (2015: 80) añade que algunos errores interlinguales tienen lugar en

las construcciones de carácter atributivo y también por la adición del artículo indefinido ante sustantivos no contables genéricos, que se expresan mediante el numeral plural en mandarín (e. g. *yīxiē yīfu*, ‘unos/as ropa’).

En cuanto a la lengua vietnamita, con las mismas características morfológicas generales que el mandarín, los equivalentes principales de las formas del artículo en singular son: el numeral *uno* (*một*), para el indefinido, y los demostrativos *zhè* o *này*, entre otros, para el definido. Teniendo en cuenta las nociones que pueden expresar estas partículas, si los aprendientes las identifican con las formas del artículo indeterminado y determinado, algunos de sus usos y valores van a poder favorecer el acierto en el uso del artículo, mientras que otros favorecerán el error. El error más frecuente entre los vietnamitas será la omisión del artículo en contextos obligatorios por interferencia de la L1, sobre todo en estadios iniciales de la adquisición.

El análisis contrastivo entre el español y el vietnamita, predice la transferencia positiva en la expresión del valor numeral, del valor aproximativo y en los usos anafóricos del artículo indeterminado. En cuanto al artículo determinado, la expresión en español del valor anafórico y el uso deíctico también podrá experimentar transferencia positiva del demostrativo vietnamita, que es capaz de manifestar estas nociones.

Por otro lado, los marcadores de pluralidad, *những* y *các*, en algunos contextos expresan valores que equivalen al indefinido y al definido, respectivamente, en plural. Concretamente, el significado que transmiten corresponde con nuestros artículos en la expresión del valor aproximativo del indefinido plural y del valor genérico del definido.

En cambio, la transferencia negativa tendrá lugar en el uso del valor genérico del artículo determinado e indeterminado y en los usos catafóricos, individualizadores y de expresión de la posesión inalienable del determinado, entre otros, que no se expresan mediante las unidades que hemos mencionado como equivalentes (demostrativo y numeral), lo que podrá generar previsiblemente un mayor índice de errores en la expresión de estos usos y valores del artículo entre los aprendices vietnamitas por interferencia de la L1.

Respecto a los valores expresados por el artículo cero, el AC no predice áreas de dificultad por interferencia del vietnamita; por el contrario, las predicciones del análisis comparativo indican que la L1 puede resultar una fuente de transferencias positivas en la mayoría de los valores del artículo cero, debido a la ausencia de esta unidad en vietnamita. Los

errores, por tanto, se producirán por la generalización del sustantivo escueto en contextos que requieren artículo determinado o indeterminado.

En síntesis, hipotetizamos que los valores del artículo que más dificultades producirán *a priori* son aquellos atribuidos al artículo definido, que no presentan una equivalencia en la lengua materna de los hablantes chinos y vietnamitas en un número mayor de casos que el indefinido o el artículo cero. En cambio, las interferencias negativas más habituales de la L1 se manifestarán en el uso del grupo escueto en los casos en los que en español resulta obligatorio el artículo.

Pregunta 3: ¿Influye ser competente en segundas lenguas tipológicamente cercanas a la lengua meta, como el inglés, en la producción del español L3?

Hipótesis 3: Los estudiantes chinos y vietnamitas²⁹⁶ con nivel medio-alto de inglés adquirirán algunos usos del artículo que coinciden con los del inglés más fácilmente, así como cometerán más errores por presencia/ausencia del artículo debido a la transferencia de esta L2.

Todos los participantes de nuestra investigación comparten el conocimiento del inglés L2, por lo que el español es su L3. El conocimiento de otras lenguas extranjeras puede constituir un bagaje lingüístico que facilite (aunque en ocasiones pueda producir transferencias negativas) la adquisición de ciertas cuestiones gramaticales o sintácticas, especialmente cuando se trata de lenguas tipológicamente cercanas, como es el caso del inglés y el español. Nuestra hipótesis se basa en el *Typological Primacy Model* de Rothman (2010, 2011), que propone que los hablantes competentes en varias lenguas extranjeras presentarán transferencias de la LE conocida que resulte más cercana tipológicamente a la morfosintaxis de la nueva lengua extranjera que aprenda, es decir: “typological proximity, at least when relevant, is the strongest

²⁹⁶ Contemplamos la posibilidad de la transferencia del inglés frente a otras lenguas como el francés puesto que algunos estudios exponen que el inglés ya se estudiaba en Vietnam durante su periodo como colonia francesa. En la segunda mitad del siglo XX, en el sur de Vietnam dominó el inglés como lengua extranjera, frente al dominio del ruso en el norte, que se extendió en todo el territorio entre 1975 y 1986, desbancando a otras lenguas como el inglés o el francés (Hoang, 2010: 8-9). Desde 1986, la expansión del inglés en Vietnam fue muy rápida debido al contexto de apertura política y económica o *renovación (Doi moi)* de Vietnam al mundo entero. A partir de entonces, el inglés se convirtió en lengua extranjera obligatoria en los exámenes nacionales y en asignatura obligatoria en Secundaria y optativa en Primaria (*ibid*: 10). El aprendizaje de otras lenguas como el francés en la actualidad es minoritario y, por tanto, no lo consideramos aquí como fuente de transferencia.

En el caso de los sinohablantes, no hay constancia de ninguna otra L2 de origen indoeuropeo extendida en la enseñanza de segundas lenguas que pueda favorecer la transferencia positiva.

factor that determines multilingual syntactic transfer” (Rothman, 2011: 122).

En el caso de nuestros informantes, todos estudiaron inglés de forma obligatoria desde la escuela secundaria²⁹⁷. Por tanto, creemos que se producirá una transferencia positiva de la categoría ‘artículo’ (y, por ende, de los usos de cada forma del paradigma) debido a que los usos de los artículos definido, indefinido y cero en inglés son bastante semejantes a los del español, su L3.

En función de la competencia en inglés de cada aprendiente, podremos encontrar diferencias en el ritmo de aprendizaje del artículo, por lo que postulamos que, a mayor competencia en inglés L2, mejores resultados en la competencia en español L3. En este sentido, en Vietnam el inglés se emplea para la comunicación institucional en muchos ámbitos²⁹⁸, mientras que en China no es una lengua institucionalizada y el nivel de los sinohablantes suele ser medio-bajo, lo que no garantiza la transferencia positiva. Estudios como el de Jaensch (2009), con aprendientes japoneses de alemán, corroboran que aquellos informantes con nivel alto de inglés presentan mejores resultados en la selección del artículo (y de los rasgos de especificidad y definitud) frente a los de niveles bajos de competencia.

Pregunta 4: El factor del contexto de aprendizaje, ¿afecta a los resultados en la adquisición, ejemplificados en el artículo?

Hipótesis 4: Los alumnos chinos que estudian español en la Universidad de Zaragoza y que se encuentran en un contexto de inmersión en dicha ciudad cometerán menos errores en el uso del artículo, debido a la mayor exposición al input nativo en contextos reales, que los sinohablantes que aprenden ELE en China.

Varios estudios han demostrado que los resultados del aprendizaje de una lengua

²⁹⁷ T. M. H. Nguyen y Q. T. Nguyen (2007: 164) explican que el inglés es obligatorio desde la escuela primaria en Vietnam y Qi (2016: 15) afirma que actualmente es obligatorio el estudio del inglés en China desde la educación primaria, aunque advierte de las dificultades y diferencias que existen entre las regiones y entre el ámbito rural y urbano para implementar una política común sobre la enseñanza del inglés en todo el país.

²⁹⁸ En Vietnam el inglés tiene una mayor tradición en la enseñanza, así como se está tratando de imponer actualmente como la segunda lengua oficial del país como parte del *National Foreign Language Project*, un proyecto de ampliación de las lenguas extranjeras que se viene desarrollando desde 2008 por el Ministerio de Educación de Vietnam y que establece el año 2020 como plazo para implantar las medidas para el desarrollo de las competencias lingüísticas en inglés en las diferentes áreas del currículo escolar (Thi-Hong-Nhung, 2015).

extranjera en contexto de inmersión son mejores y su *output* demuestra un mayor dominio de la lengua objeto (Howard y Sugarman, 2001; Collentine, 2009; Collentine y Freed, 2004; Freed *et al.*, 2004; Martínez-Arbelaiz, 2004; Magnan y Back, 2007; Suryani, 2015; Puig Ferré, 2016 o Ke, 2017, entre otros).

El estudio de Howard y Sugarman (2001) constata que la inmersión lingüística no solo mejora la fluidez en la comunicación oral de los alumnos, sino que muestra resultados favorables en lo referente a la corrección gramatical. Martínez-Arbelaiz (2004) también evidencia la mejora de sus estudiantes en este contexto de aprendizaje en cuestiones gramaticales problemáticas como la concordancia o el uso del subjuntivo. Puig Ferré (2016) y Ke (2017), en cambio, no advierten resultados significativos respecto a esta variable.

En nuestro estudio, las diferencias en el contexto de aprendizaje se analizan únicamente en el caso de los estudiantes sinohablantes que estudian en la Universidad de Zaragoza (España) y en la Universidad de Yangzhou (China). Según respaldan la mayoría de los trabajos citados, nuestra hipótesis es que los alumnos chinos en contexto de inmersión cometerán menos errores en el uso del artículo que los estudiantes chinos que aprenden ELE en China, ya que se ha demostrado que la calidad y cantidad del *input* recibido y la interacción en contextos reales favorece la adquisición de una lengua. Asimismo, los estudiantes chinos en inmersión reciben también enseñanza formal en ELE por parte de docentes nativos y emplean materiales y recursos exclusivamente en la lengua meta.

Pregunta 5: ¿Qué valores o usos del artículo van a producir un mayor índice de errores?

Hipótesis 5.1: Serán menos frecuentes los errores de selección del rasgo de determinación que los errores por presencia/ausencia del artículo, ya que tanto en la lengua china como en la vietnamita existen procedimientos para determinar estos conceptos.

Retomando nuestra Hipótesis 1, el hecho de que en la L1 de estos aprendices sea habitual el uso de SSNN escuetos conllevará un mayor índice de errores en los casos de ausencia/presencia del artículo como resultado de la transferencia negativa de la L1. Asimismo, según nuestra Hipótesis 3 sobre la influencia del inglés L2, esta lengua podría ejercer un papel relevante, ya que coinciden muchos usos del artículo determinado e indeterminado en español e inglés y esto podría tener repercusión en la distribución de los errores, que serían menos frecuentes en la selección del rasgo de determinación según esta predicción de transferencia positiva del inglés.

No obstante, hay que señalar que algunos estudios han observado errores en la selección del determinado frente al indeterminado. Entre ellos, por un lado, Baqué (2012) apunta en su análisis a la dificultad de selección de este rasgo entre los sinohablantes; por otro lado, Hidalgo (2015: 81) concluye que este error se da especialmente en oraciones en tiempo pasado²⁹⁹ y en SSNN con modificadores; y, por su parte, Zhang (2016) halla un 31% de errores de este tipo en el uso del artículo.

Hipótesis 5.2. El error más frecuente en la muestra será la omisión del artículo determinado.

Esta hipótesis se basa en la probabilidad de que se produzca una transferencia negativa de la lengua materna de los hablantes, puesto que, además de que no existen los artículos, en chino y en vietnamita es más frecuente el uso de SSNN sin determinación para expresar múltiples valores semánticos.

H.-C. Lu (1997) comenta que estos aprendices tienen mayor facilidad, por ejemplo, para la selección del artículo cero ante nombres propios o para expresar el valor genérico con nombres contables en posición de objeto y con sustantivos comunes ante negación, que otros de diferentes lenguas maternas.

La investigación de T.-J. Lin (2003) detecta que el 37% de los errores en el artículo se deben a la omisión de esta unidad, concretamente en el 83% de los casos, por omisión del artículo determinado.

N. Liu (2012: 44) detecta más de la mitad de errores en el artículo por ausencia de este y apunta a esta tendencia al error por ausencia del definido en estructuras que lo exigen, mayor en posición posverbal del SN. La mayor recurrencia de las equivocaciones en los usos del artículo determinado se basaría en el hecho de que es la forma del paradigma del artículo que expresa más valores semánticos y usos discursivos diferentes.

Por su parte, X. Lu (2015: 235) opina que los sinohablantes cometerán muchos errores en los usos del artículo cero por interferencia negativa del chino, puesto que en algunos casos en los que en español usamos el grupo escueto, como en la designación de profesiones, en chino se puede utilizar el SN escueto o la estructura numeral *yī*+clasificador.

²⁹⁹ Este hecho está ligado a las secuencias narrativas. Sobre lingüística textual en ELE, véase Santiago-Guervós y Díaz (2021).

Del mismo modo, la investigación de Zhang (2016) identifica en el uso del artículo por sinohablantes un 47% de errores aproximadamente debidos a la omisión de esta unidad.

Hipótesis 5.3: El valor de genericidad será el que más errores genere en el nivel inicial, sobre todo en los contextos en los que se selecciona el artículo indefinido en español.

Se trata de uno de los errores más recurrentes en español por parte de hablantes de lenguas sin artículo. Así lo indican los trabajos de Shen (2012), X. Lu (2015) y Zhang (2016). Además de que el valor genérico del artículo indefinido se presenta de forma muy limitada en el *input* en los materiales didácticos, es uno de los que se adquiere más tarde, según estos autores.

Shen (2012) observa que el error en la expresión de la genericidad es el segundo más frecuente en el uso del artículo y alcanza más del 21% del total de errores detectados.

Según X. Lu (2015: 307), que analiza la secuencia de adquisición del artículo, el valor genérico del artículo cero es el primero que se aprende, por su semejanza con las lenguas maternas de los aprendices, el del artículo definido sería el siguiente y, finalmente, se adquiere el del indefinido. Aunque nuestro trabajo analiza las producciones de hablantes de nivel inicial (A1-A2) y el periodo de la IL analizado es limitado, observaremos si la expresión de la genericidad produce un alto índice de errores y si los informantes cometen menos errores en la expresión de esta noción a través del artículo cero, como indican X. Lu (2015) y Zhang (2016), quienes señalan este uso como la principal dificultad entre los sinohablantes.

Pregunta 6: ¿Se van a producir progresos en el uso del artículo en la interlengua longitudinalmente?

Hipótesis 6.1: Será observable una disminución en el número total de errores cometidos por ambos grupos de informantes en su IL en la muestra final.

Prevedemos esta situación como resultado de la reformulación de las reglas de la interlengua que se planteará el aprendiente durante el proceso de adquisición, que no tienen necesariamente que coincidir ni con la L1 ni con la lengua meta, lo cual es una característica inherente a la propia interlengua del estudiante (Ellis, 1985). Esta IL va a ir modificándose al tiempo que el aprendiz acepta y rechaza hipótesis sobre las reglas gramaticales de la L2 (L3 en nuestro caso), por lo que su *output* va a presentar un alto grado de variación. La reflexión sobre

los errores en el aula irá fijando poco a poco hipótesis que van a corresponderse con la norma de la lengua objeto de manera cada vez más fiable.

Nuestra hipótesis es que la variación observable en la muestra final analizada de *output*, tras un periodo de instrucción incidental, va a indicar una mejora en el uso del artículo a través de una disminución del error. No obstante, hay que tener en cuenta que, conforme el alumno avanza en su proceso de aprendizaje, puede refutar o verificar las reglas que ha ido generando en su interlengua, pero también adquiere nuevas formas de expresar unos mismos valores y, por tanto, al poseer un conocimiento más amplio y riguroso de la L3, podrá cometer errores en cuestiones que ya parecían adquiridas o en contextos nuevos (*vid.* § 2.2.4. hipótesis de la fluctuación³⁰⁰). En este sentido, hay que mencionar la posibilidad de la adquisición en forma de “U”, según la cual el estudiante emite en una fase inicial un enunciado correcto de forma fortuita, en un momento posterior, tras reflexionar y elaborar su conocimiento lingüístico puede cometer errores y, finalmente, al contrastar sus hipótesis, vuelve a emitir el enunciado correctamente (Rigamonti, 2012: 55-56). El problema es que, al tratarse de un análisis de un periodo reducido de tiempo (alrededor de siete meses), es difícil advertir las características evolutivas de la IL.

Hipótesis 6.2: Algunos tipos de error y ciertos contextos de uso del artículo presentarán una mejoría notable en la muestra final.

Partiendo de la premisa de la hipótesis anterior, consideramos que, en términos globales, no solo a nivel cuantitativo, sino también a nivel cualitativo, algunas de las clases de error de uso del artículo (error de Concordancia de Género, error de presencia del artículo indeterminado, etc.³⁰¹), junto con ciertos contextos lingüísticos de uso del artículo (con determinados predicados o clases de sustantivos) presentarán una disminución del porcentaje de error en esos casos en la recogida de final de curso (M2) respecto a la de inicio de curso (M1). Es decir, que no solo se experimentará una disminución del número total de errores longitudinalmente (Hipótesis 6.1), sino que algunos tipos de error destacados en la M1 cobrarán una menor magnitud en la M2, lo que supondrá una mejora en la adquisición de algunos usos concretos del artículo o de las diferencias entre los tipos de artículos.

³⁰⁰ Trabajos empíricos como los de Hawkins *et al.* (2006), Snape *et al.* (2006), Ioin *et al.* (2008), Zdorenko y Paradis (2008) o Tryzna (2009) respaldan la hipótesis de la fluctuación en la adquisición del artículo entre aprendientes de L1 sin artículo.

³⁰¹ La clasificación de los errores de uso del artículo en nuestra investigación se describe en el epígrafe § 6.1.2.

A partir de los resultados del AE de las tareas didácticas observaremos si se produce uno de los postulados básicos de la hipótesis de la interlengua, que es la reformulación de las reglas de la interlengua y si esa reformulación conduce a una mejora del uso del artículo en algunos contextos y usos determinados y cuáles son.

Las hipótesis que presentamos aquí cuentan con el respaldo de las teorías postuladas en el ámbito de la ASL y en el marco de la Lingüística Cognitiva. No obstante, estos trabajos, de carácter más general, presentan algunas carencias a la hora de trasladar sus resultados a la población de nuestra investigación. Se han observado algunas carencias en las investigaciones previas y, por ese motivo, intentamos subsanarlas a través de la indagación en dichos campos, como es el hecho de la comparación de un mismo hecho lingüístico en dos grupos de informantes con diferente L1 y con un nivel semejante, así como con la inclusión de factores extralingüísticos como el contexto de aprendizaje. Nuestro objetivo es indagar acerca de la relevancia que pueden tener estas variables (L1, contexto, tiempo de aprendizaje y variables sociolingüísticas) para observar la adquisición de los artículos en español aplicando una metodología mixta que se describe, a continuación, en la Parte II.

PARTE II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de este estudio se basa en el enfoque de investigación-acción, ya que lleva a cabo la observación de un determinado fenómeno, el error en el uso de los artículos en español por los hablantes chinos y vietnamitas, y desarrolla una serie de pautas didácticas, a partir de la reflexión de los resultados del error, con objeto de mejorar la adquisición de estas unidades.

En este capítulo vamos a presentar las características de la metodología aplicada a nuestra investigación. Partiremos de su planteamiento y objetivos empíricos para explicar el diseño de la misma y los métodos de análisis utilizados: el análisis contrastivo, el análisis de errores y el análisis variacionista de la interlengua. A partir de los postulados de la Lingüística Cognitiva aplicada al ámbito de la ASL, propondremos una categorización del error y de las causas del mismo y describiremos la población del estudio, el diseño de los instrumentos de recogida de datos y analizaremos el error (AE) y su tratamiento en relación con las variables extralingüísticas mediante procedimientos de análisis estadístico.

Nuestra investigación se desarrolló en dos fases, el pilotaje, durante el curso 2015/2016, y el proyecto definitivo, durante el curso 2016/2017, y se aplicó a estudiantes de ELE chinos y vietnamitas de los cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza (en contexto de inmersión) para analizar la incidencia de la variable 'L1' en el error. Concretamente, se contó con 16 informantes en el piloto y con 18 informantes en el proyecto definitivo de L1 mandarín y con 9 hablantes vietnamitas en el piloto y con 13 participantes en la recogida definitiva. Por otro lado, se comparó el *output* del grupo de informantes chinos en inmersión (en cada fase de la investigación) con el de otro grupo de 15 sinohablantes en el pilotaje y 21 en el proyecto definitivo, que estudiaban ELE en China. De este modo, se pudo analizar la variación del error en el artículo en función de la variable del 'contexto de aprendizaje'³⁰².

Asimismo, el análisis de los errores se llevó a cabo en dos momentos diferentes, en el primer mes de las clases de español (noviembre) y en el último mes del curso (mayo-junio), para

³⁰² Aunque estas cifras variaron durante las fases de recogida, que en el proyecto definitivo fueron tres, las cifras totales sobre las que se realizaron las estadísticas y el análisis final son las aquí que constan (*vid.* Figura 30).

observar los cambios producidos en la interlengua de los aprendices y analizar, en la medida de las posibilidades de la investigación, el efecto de la variable de ‘persistencia en el tiempo’ en el análisis longitudinal del proceso de adquisición.

Para recabar información sobre el efecto de la instrucción y el desarrollo de la competencia lingüística de los informantes en el periodo de tiempo analizado (un curso académico), los informantes resolvieron, en ambos momentos, una secuencia de tareas sobre el artículo. Este instrumento de elicitación se empleó tanto para los informantes en inmersión, a quienes se administró por parte de las profesoras de español de la Universidad de Zaragoza en formato físico, como para los informantes que estudiaban en China, entre quienes se distribuyó a través de la plataforma digital *Qualtrics* (vid. § 5.4.3). Dicho instrumento basado en el enfoque por tareas consta de cuatro tareas principales: una introductoria, dos intermedias y una tarea final en la que se introducen progresivamente los distintos usos y valores de los artículos adscritos al nivel de usuario básico (A1-A2) según el *MCER*, y siguiendo las indicaciones del *PCIC*. En todas las tareas, de carácter cerrado o semicerrado, se presentan las opciones entre las que el aprendiz debe escoger su respuesta (artículo determinado, indeterminado o cero, incluida la variación de género y número).

Por otro lado, se aplicaron métodos de la sociolingüística para observar la incidencia de las variables extralingüísticas³⁰³ (además del contexto de aprendizaje) en el error. Estas son, entre otras, las variables biológicas (sexo, edad), nivel socioeconómico, el nivel de estudios, el conocimiento de otras lenguas, la motivación para estudiar español o el tipo de recursos empleados para estudiar español. Para obtener esta información extralingüística, se proporcionó a los informantes una encuesta individual (vid. § 8.2) con 23 ítems de respuesta única en su mayoría. Esto permitió extraer información de cada variable sociolingüística para poder relacionarla mediante la herramienta de análisis estadístico *GRET*L (vid. § 6.3) con el tipo de errores hallados en la secuencia de tareas y analizar su incidencia en estos.

La Figura 30 sintetiza las diferentes herramientas de elicitación de datos empleadas en ambas fases de la investigación y los participantes del estudio en cada recogida:

³⁰³ Las variables extralingüísticas incluidas en la investigación (vid. § 6.2) se delimitaron a partir de los factores condicionantes del aprendizaje analizados en el capítulo § 1.3 de la presente tesis.

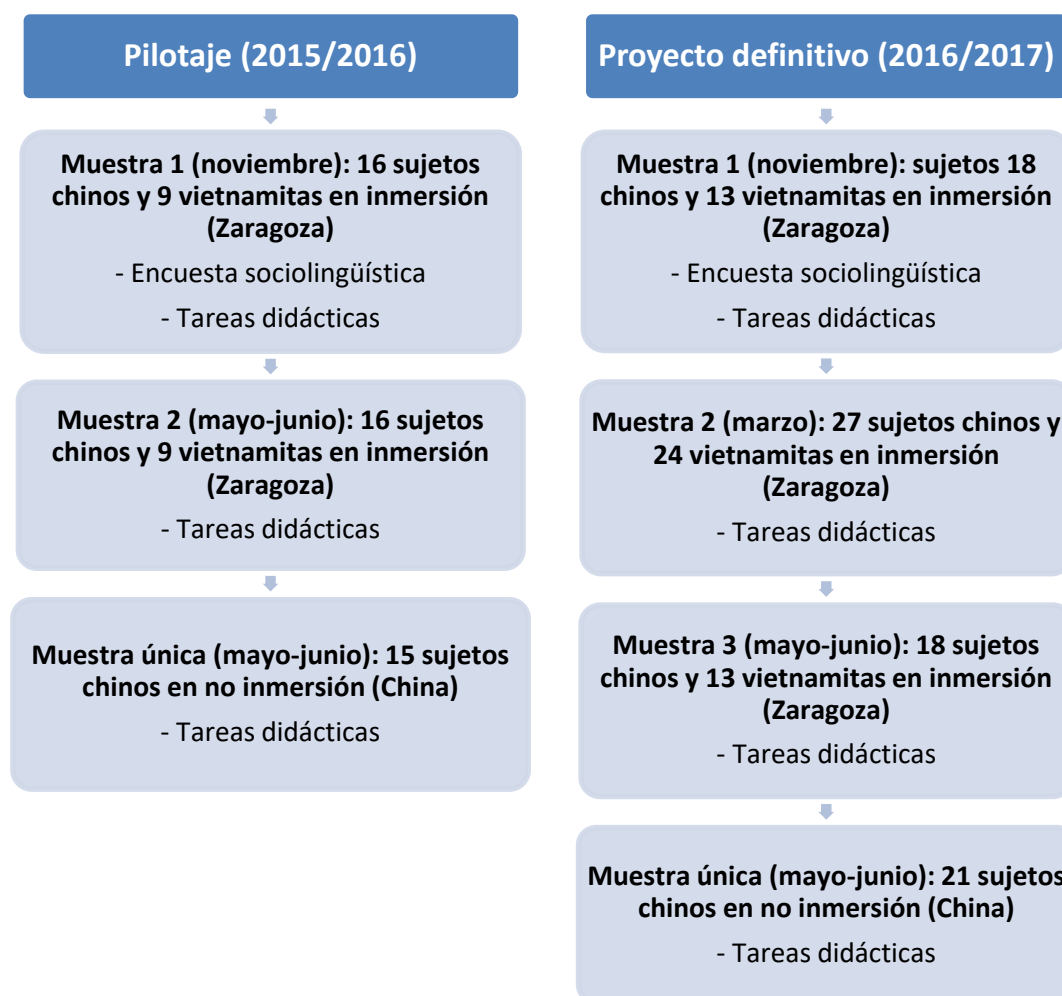


Fig. 30 **Resumen de la aplicación de los instrumentos de elicitación de datos y participantes en la investigación.**

Tras las cuestiones teóricas que sustentan nuestra metodología de trabajo que siguen en los siguientes apartados, el capítulo se divide en torno a las dos fases de la investigación llevadas a cabo: en primer lugar, el pilotaje de la misma y, en segundo lugar, la recogida definitiva de datos, desarrollada una vez subsanados los problemas y las deficiencias detectados en el piloto.

5. Antecedentes de la investigación

Diversos trabajos enmarcados en la lingüística aplicada han abordado en las últimas décadas la adquisición del artículo a partir del modelo del análisis contrastivo y del análisis de errores, aunque apenas analizan la incidencia en el error de los factores extralingüísticos. En cuanto a los hablantes nativos de vietnamita, cuyo proceso de adquisición del artículo analizamos en esta tesis, no encontramos ninguna investigación empírica sobre su adquisición del artículo en español, ni prácticamente de otras unidades o aspectos lingüísticos, por lo que no podemos establecer antecedentes en este sentido. Respecto a los hablantes chinos, se han publicado algunos estudios de carácter exclusivamente contrastivo entre el mandarín y el español, pero la mayoría de los trabajos que desarrolla un análisis comparativo suele incluir también un análisis de los errores para comprobar las hipótesis generadas por el AC y plantear algunas orientaciones didácticas. Muchas de estas investigaciones son de carácter general y no tratan exclusivamente el artículo, aunque incluyen una descripción concisa de esta unidad y algunos de los valores que expresa, como la definitud, la genericidad o ciertos usos pragmático-discursivos.

Los estudios específicos sobre el artículo basados en el AC entre el español y el mandarín son más escasos y se centran en el análisis de los errores en la expresión de ciertos valores semántico-pragmáticos (genericidad, definitud, uso anafórico, etc.). En la siguiente tabla se recogen los trabajos generales y específicos que tratan el artículo desde una perspectiva contrastiva entre ambas lenguas:

Referencia	Delimitación del AC	Área de comparación	Niveles de análisis
Y. Cao (2014)	General	Valor semántico de definitud	Morfosintáctico y discursivo
Zhao (2014)			Morfosintáctico
Liu (2015)	General de los determinantes	Valor de definitud y de especificidad	Morfosintáctico y discursivo
Y. Cao (2016)	Específico del artículo determinado	Valor anafórico	Morfosintáctico, discursivo y del componente cultural

X. Lu (2017a)	Específico del artículo	Valor de definitud, genericidad, individualización, usos deícticos y anafóricos	Morfosintáctico y discursivo
Y. Cao (2018)		Usos discursivos y textuales	Discursivo
X. Lu (2018)		Valor de genericidad	Morfosintáctico

Tabla 25. Resumen de los trabajos de corte contrastivo entre el español y el mandarín sobre el artículo
(Fuente: elaboración propia).

Por otro lado, las investigaciones basadas en el análisis de errores en español entre sinohablantes, algunas de carácter general y otras más específicas sobre el artículo, aplican las fases del AE de forma desigual. Además, la mayoría de estos trabajos no incluye el análisis de diferentes grupos de informantes, por lo que el tratamiento de las variables sociolingüísticas es superficial o no se lleva a cabo al tratarse de grupos homogéneos de informantes. Únicamente la revisión de estas investigaciones y la comparación entre ellas puede generar algunas intuiciones sobre la posible incidencia en la adquisición de factores como el contexto de aprendizaje o la relación entre el tipo de tarea y el error.

A continuación, exponemos sinópticamente las principales características metodológicas de los estudios basados en el AE que se han desarrollado en el ámbito de ELE entre aprendices sinohablantes en las dos últimas décadas³⁰⁴:

³⁰⁴ Los principales hallazgos de las referencias bibliográficas citadas en la Tabla 26 se han descrito anteriormente en los apartados dedicados al estudio de los mecanismos del chino para expresar los valores del artículo. En este apartado los recopilamos para examinar la metodología que aplican.

Referencia	Delimitación del análisis	Análisis de datos	N.º de sujetos	Nivel de los informantes	Tipo de instrumento	Tiempos de recogida	Contexto	L2	Factores del error
García Manzorro (2012)	General (todas las categorías) Nivel morfosintáctico	AC + AE (identificación, descripción, clasificación, explicación del error e implicaciones didácticas)	10	Nivel A2	Corpus de textos escritos (elaboración dirigida) Encuesta sobre el método de estudio y las creencias de la dificultad de las categorías	A lo largo de 4 meses (análisis transversal, no longitudinal)	Inmersión (España)	Inglés	Interferencia L2 (inglés)
N. Liu (2012)	General Todos los niveles de la lengua (salvo el pragmático)	AC + AE (identificación, clasificación, descripción del error)	36	Nivel inicial. Formación: estudiantes de Grado y egresados	Corpus de textos escritos (elaboración dirigida)	Muestras de distintos grupos → no coinciden los sujetos ³⁰⁵	Inmersión (La Habana) y “no inmersión” (egresados)	Inglés	Interferencia L2 (inglés). Diferencias “contexto”/ presencia del español
Y. Zhang (2016)	Más específico (artículos y preposiciones)	AE (identificación, clasificación,	136	Nivel B1-B2.	Dos pruebas de detección de errores en textos	Muestra única	Inmersión (España) y	Inglés	Interferencia L2 (inglés).

³⁰⁵ La autora trata de analizar longitudinalmente, según afirma, la evolución de la IL de los informantes chinos (a comienzos de su licenciatura y una vez egresados), pero se trata de sujetos diferentes en cada momento de su carrera académica, ya que las muestras fueron tomadas durante el mismo curso.

		descripción del error)		Estudiantes de 3.º curso universitario			no inmersión		Diferencias contexto
Baqué (2012)	Específico del artículo	Breve AC+AE (identificación, clasificación, descripción del error, análisis cuantitativo)	15	Nivel A1	Producciones escritas dirigidas	Durante 4 meses (no longitudinal)	Inmersión (España)	Inglés (A1-A2)	Interferencia L2 (inglés)
Shen (2012)		AC+AE (identificación, descripción, clasificación, explicación del error e implicaciones didácticas)	90	Niveles A1, A2, B1 y B2	Prueba de expresión escrita	Muestra única		Inglés	Interferencia L2 (inglés)
Hidalgo (2015)	Específico del artículo indeterminado	AC+AE (identificación y clasificación del error, análisis cuantitativo)	20	Nivel B1	Prueba de expresión escrita y cuestionarios a docentes	Muestra única	Inmersión (Argentina)	-	Interferencia L1

Y. Zhang (2015)	Específico del artículo	AE (identificación, clasificación, descripción y explicación del error)	¿?	¿Nivel? Estudiantes de 3.º curso universitario	Prueba de expresión escrita (epístola)	Muestra única	Inmersión (España)	-	Interferencia L1. Contexto lingüístico
Macías (2016)	Específico del artículo determinado	AE (identificación, clasificación y descripción del error)	27	Nivel básico e intermedio	Prueba de expresión escrita y traducción inversa	Muestra única	Inmersión (México)	-	-
T.-Z. Lin (2003)	Específico del artículo	AE (identificación, clasificación, descripción y explicación del error)	80	4 niveles 1.º-4.º del Grado universitario	Prueba de expresión escrita	Muestra única	No inmersión	Inglés	Interferencia de L2 (inglés)
X. Lu (2015)		AC+AE (identificación, clasificación, descripción y explicación del error e implicaciones didácticas)	Variable: entre 23 y 61	Niveles A1, A2, B1	Tareas tipo <i>cloze</i> y de traducción	Muestras únicas por experimento		Inglés (nivel muy bajo)	Transferencia de L1

X. Lu (2017b)		AE (identificación, clasificación y descripción del error). Objetivo: analizar la secuencia de adquisición	61	Nivel inicial, intermedio y avanzado	Tarea <i>cloze</i> con 47 oraciones	Muestra única		-	-

Tabla 26. Aspectos metodológicos de las principales aportaciones del análisis de errores en la adquisición del artículo por sinohablantes (Fuente: elaboración propia).

Tras este breve repaso de los trabajos más significativos en ELE sobre sinohablantes, podemos concluir que ninguno de ellos ofrece un estudio específico de la evolución de la interlengua de los aprendientes, así como apenas incluyen factores extralingüísticos en su análisis, como el conocimiento de lenguas o el contexto de aprendizaje, ni consideran su incidencia en la producción de errores. Es decir, no hallamos estudios sobre el papel de esos factores en la variación de la IL ni sobre su efecto longitudinalmente. Respecto al conocimiento de segundas lenguas, la mayor parte de los trabajos no incluyen el nivel de competencia en inglés L2 de los aprendientes como un factor que puede interferir en la adquisición de una L3 más cercana tipológicamente (español). En cuanto al contexto de aprendizaje, la investigación de Zhang (2016) es la única que analiza esta variable y que obtiene, de hecho, resultados significativos sobre la incidencia de este factor en la adquisición.

Algunos de los estudios sobre sinohablantes que tratan la transferencia de las lenguas conocidas en el proceso de ATL indican que se produciría la interferencia de la lengua materna (mandarín), aunque la mayoría atribuye dicha transferencia al inglés L2. Cabe mencionar que los trabajos que observan la influencia de la L1 no toman en consideración en su estudio las segundas lenguas de los informantes, por lo que los resultados podrían estar sesgados al no considerar este factor en los estudios sobre adquisición de terceras lenguas.

En el caso de los hablantes vietnamitas, la interferencia también tendrá lugar por la L2 (inglés). A pesar de que el francés ejerció mucha influencia en Vietnam durante mucho tiempo al ser colonia francesa durante el siglo XIX y parte del XX, actualmente el estudio del francés permanece de forma residual³⁰⁶.

La aplicación del procedimiento del AE es desigual en los trabajos presentados en la Tabla 26. Ciertamente, algunos de ellos resumen las conclusiones de investigaciones más amplias, por lo que podrían haberse obviado algunas fases del análisis, aunque la explicación del error es poco detallada, entre otros motivos, por la falta de estudio de los factores extralingüísticos, así como las implicaciones didácticas a partir de los resultados del AE son muy limitadas en los pocos casos en los que se mencionan.

Nuestra propuesta metodológica pretende superar dichas limitaciones de las investigaciones anteriores al incluir el tratamiento de los factores extralingüísticos (incluidas las

³⁰⁶ Según los datos de la *Organisation internationale de la Francophonie* (Observatoire de la Langue Française, 2019: 96), en 2018 alrededor de un 0,7% de la población se comunica con fluidez en francés en Vietnam. Ya no se oferta como primera lengua extranjera y su número de estudiantes como segunda lengua extranjera está descendiendo progresivamente (*ibid.*: 215).

variables demoesociales, conocimiento y grado de dominio de otras lenguas, metodología y contexto de aprendizaje) en el estudio de la variación del error. Por otro lado, incluye un análisis longitudinal del error en la interlengua de los informantes en dos momentos: al comienzo del curso académico (noviembre) y al final (mayo-junio), para obtener unos primeros indicios sobre la evolución de la IL de estos hablantes y la persistencia del error a lo largo de un curso académico.

La inclusión de los factores sociolingüísticos en nuestro experimento y el interés por el estudio longitudinal de la interlengua, en definitiva, se justifica por la evidencia de que los resultados de la lingüística contrastiva y del análisis de errores pueden ofrecer información más relevante sobre el error en la ASL/ATL si se relacionan con las variables extralingüísticas. En otras palabras, nuestra investigación sostiene la necesidad de incluir el análisis variacionista de la IL que aporta la sociolingüística en los estudios sobre ASL, ya apuntada por Moreno (1994) o McKay y Hornberger (1996), Young (1999), entre otros. En palabras de Moreno (2007: 68): “la Sociolingüística aporta un enfoque y un sustento teórico, metodológico y didáctico a una forma de entender el mundo de las segundas lenguas”. Con la inclusión de este análisis de las variables extralingüísticas en el AE se pretende ampliar el espectro de los anteriores trabajos enmarcados en este modelo y aportar nuevas conclusiones sobre las causas del error que no tengan un origen exclusivamente lingüístico.

6. Planteamiento metodológico y variables de la investigación

Nuestra investigación parte del análisis contrastivo entre los valores y usos del artículo en español y los mecanismos que tienen el mandarín y el vietnamita de expresarlos (*vid.* § 4.1). Una vez extraídas las hipótesis sobre las dificultades que va a presentar la selección del artículo entre los hablantes de estas lenguas a partir de este análisis comparativo (*vid.* § 4.2), a partir de la aplicación de los procedimientos del análisis de errores se verificará si efectivamente las áreas no coincidentes entre la L1 y la lengua meta son las que presentan un mayor índice de errores o si, por el contrario, la lengua materna no ejerce una influencia patente en el error y se pueden detectar, a través del análisis estadístico de multivariantes, otros factores de carácter extralingüístico que adoptan un papel destacado en la producción del error.

Nuestro objeto de análisis es el uso del artículo en español por aprendices nativos de mandarín y vietnamita de nivel inicial que participan en los Cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza (España). Por una parte, se trata de un estudio longitudinal que analiza los usos del artículo a través de una secuencia de tareas de creación propia basadas en los usos y valores del artículo adscritos al nivel A1-A2, según el *MCER*, que el *PCIC* recoge para el español, en dos momentos de su proceso de adquisición del español.

En cuanto al tipo de tareas, son tanto de selección (cerradas, controladas) como de producción semicontrolada. Este instrumento de elicitación (*vid.* Anexo III) se administró a los informantes en una recogida inicial, a comienzos del curso de español (mes de noviembre), y otra, al final del curso (finales del mes de mayo). A través de la recolección de datos del *output* en dos momentos diferentes podemos estudiar la variable del tiempo (o persistencia del error) en la evolución de la adquisición de los artículos.

Por otra parte, el estudio incluye un segundo análisis de la producción de los aprendientes sinohablantes en dos contextos de aprendizaje diferentes: en contexto de inmersión, en Zaragoza, y en contexto de no inmersión, en China, para evaluar la relevancia de esta variable. En todo caso, el instrumento de elicitación de datos lingüísticos (secuencia de tareas sobre el artículo) es el mismo para todos los participantes de la investigación.

Además de las tareas, se empleó otro instrumento de recogida de datos: una encuesta sociolingüística que sirvió para recabar información sobre determinadas variables extralingüísticas que se analizarán en relación con el error en el artículo. Esta encuesta la respondieron solamente los alumnos en inmersión (chinos y vietnamitas) para observar si,

además de la lengua materna, otras variables extralingüísticas eran significativas del error en la ATL. En cuanto a la metodología y el *input*, todos los alumnos recibieron *input* nativo (español de España), aunque por parte de diferentes docentes, y emplearon recursos de carácter comunicativo y monolingües en español durante el periodo analizado.

A partir de los resultados obtenidos en el AE de la secuencia didáctica, por un lado, se compararán los resultados obtenidos en los dos momentos seleccionados de la interlengua y, por otro, se confrontarán dichos resultados en función de la variable 'L1' para establecer un análisis comparativo entre los aprendices de lengua materna mandarín y vietnamita que participan en nuestro estudio.

Además de este primer análisis desde la perspectiva de la lengua materna, se llevará a cabo otro complementario en función de las variables demosociales de los aprendices, información que se extraerá tanto de los informantes chinos como de los vietnamitas a través de las encuestas sociolingüísticas, que proporcionarán datos relevantes para interrelacionarlos con los de carácter lingüístico obtenidos en las tareas. De este modo, podremos inferir la significatividad de los factores extralingüísticos analizados en los errores lingüísticos hallados.

Finalmente, se llevará a cabo otro análisis que estudiará la relación entre el conocimiento lingüístico de los usos del artículo (AE) entre los hablantes chinos y la variable del contexto de aprendizaje para observar si se trata de un factor que afecta directamente a la adquisición y a las características de la interlengua de aprendices con una L1 común.

Se trata, en definitiva, de un doble análisis del error que reúne dos perspectivas principales diferentes: la contextual (situación de inmersión y situación de no inmersión), en la que no incluimos el estudio de otras variables sociolingüísticas, y la relacionada con el papel de la lengua materna, dentro de la cual también se analiza la relevancia de los factores extralingüísticos como variables que pueden afectar al desarrollo de la interlengua y a la incidencia del error:

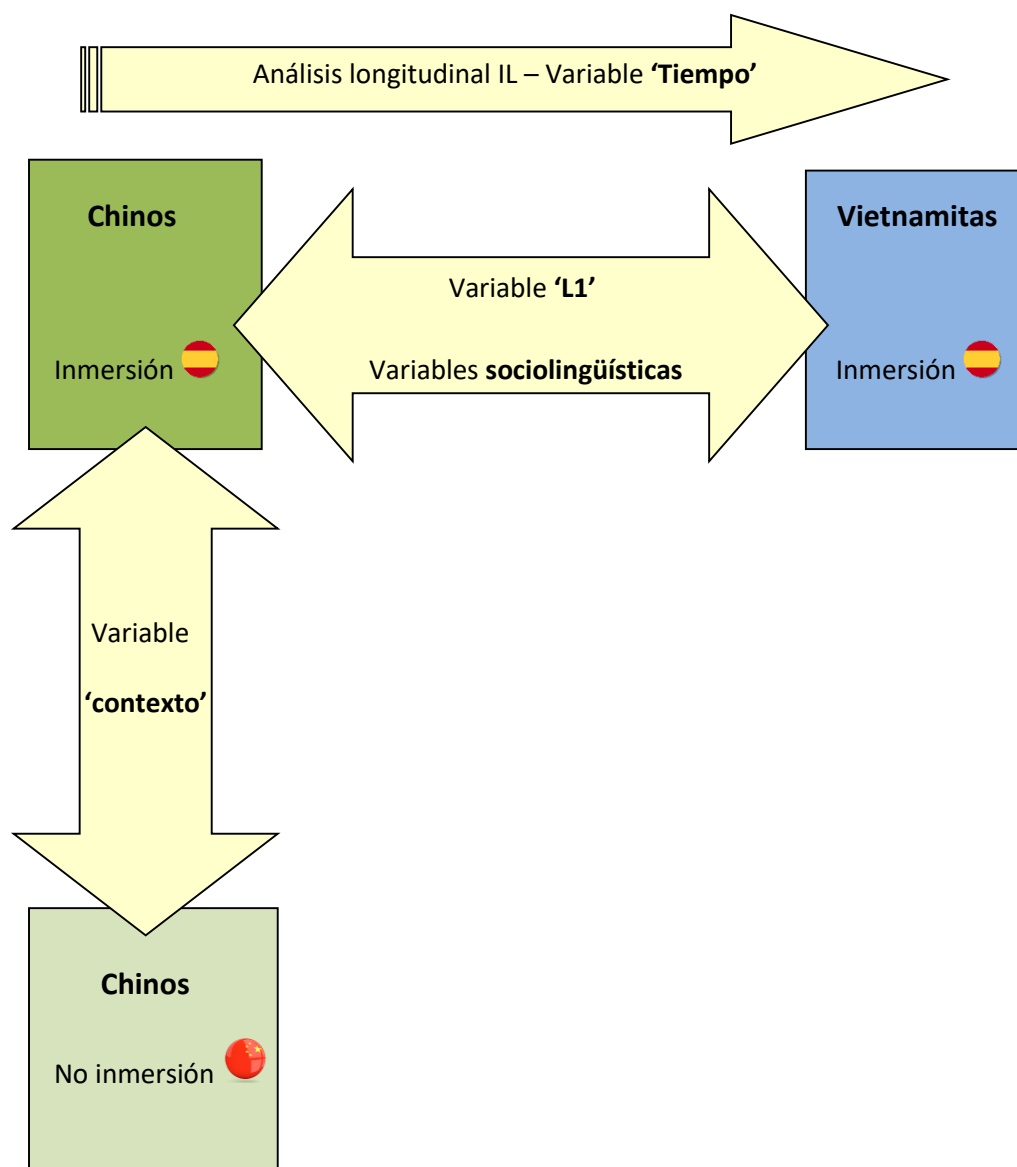


Fig. 31 **Mapa conceptual de las principales variables analizadas en la presente investigación (Fuente: elaboración propia).**

La Figura 31 representa las variables primarias en las que se basa nuestro análisis. Además de estas, se obtuvo información acerca de otros factores extralingüísticos que permitieron pulir los resultados obtenidos y añadir o restar relevancia a dichas variables secundarias, que se incluyen para la confirmación del análisis factorial primario (variables biológicas, conocimiento de otras lenguas, metodología empleada en el aprendizaje de ELE, contacto con nativos, recursos didácticos, etc.).

En otro orden de cosas, nuestra metodología de análisis emplea un método mixto que incluye los dos tipos de estadística que operan en la sociolingüística (Moreno Fernández, 1998: 310): consta de la encuesta sociolingüística, un instrumento de recogida de datos que se registra

mediante un sistema formalizado estadístico (método de descripción cuantitativa), y de unas tareas didácticas que se analizan mediante inferencia estadística (análisis de regresión), instrumento que permite inducir y aplicar de forma válida, a partir de la información obtenida empíricamente de un grupo reducido, representativo de una comunidad, las conclusiones del análisis a poblaciones mayores y nos permite hacer predicciones (*ibid.*). Esta inferencia estadística, de carácter descriptivo, añade al recuento de errores una descripción y explicación de los mismos en relación con las variables sociolingüísticas incluidas en la encuesta.

El método cuantitativo estadístico es sistemático, riguroso y está controlado, lo cual permite una medición precisa de los datos que pueden aplicarse a otros contextos, si bien, por el contrario, no revela la variación entre cada individuo ni permite por sí mismo descubrir las razones de las observaciones particulares del experimento, como afirma Dörnyei (2007: 34-35). La estadística de inferencias, por su parte, resulta útil para dar explicaciones de los fenómenos obtenidos de forma cuantitativa. De este modo, podemos establecer correlaciones entre los datos lingüísticos analizados cuantitativamente y los factores lingüísticos y extralingüísticos que afectan al proceso de adquisición de la L3.

Por otra parte, nuestra metodología está basada en el enfoque de investigación-acción, término introducido por Stenhouse (1985), que se fundamenta en la observación y reflexión de un área problemática sobre el que se plantean soluciones alternativas cuya respuesta se evalúa (*DTCELE: s. v. investigación en acción*). A partir del análisis de los resultados de la investigación, se planteará una serie de pautas metodológicas y didácticas con el objetivo de reducir el índice de errores en la producción de los hablantes chinos y vietnamitas. Nuestro propósito final es proporcionar directrices de carácter didáctico que favorezcan la adquisición del artículo desde niveles iniciales entre hablantes de mandarín y vietnamita, pero que puedan extrapolarse a contextos y situaciones de aprendizaje más amplios, incluso a aprendices de otras lenguas maternas sin artículo, como las lenguas eslavas.

En los siguientes subepígrafes se describen los modelos principales de la lingüística aplicada a la ASL/ATL aplicados a nuestra investigación: el análisis contrastivo, el análisis de errores y el estudio de la interlengua, a los que se ha añadido para obtener un panorama más completo, el procedimiento de análisis estadístico del error vinculado a las variables individuales y extralingüísticas de los aprendices a través del *software GRETL*.

6.1. Aplicación del análisis contrastivo y del análisis de errores

La lingüística contrastiva forma parte de la metodología de nuestra investigación como un método de la lingüística aplicada que permite identificar las áreas divergentes y coincidentes entre la L1 del aprendiz y la lengua meta con objeto de prever el grado de dificultad que podrá suponer el aprendizaje de la L3. En este sentido, nuestra investigación se compone de dos fases: en primer lugar, parte de un análisis contrastivo de las formas y mecanismos del chino y del vietnamita para expresar los usos y valores de los artículos del español, sintetizadas en § 4.1, y, en segundo lugar, se comprueban las predicciones del AC a través del análisis de los errores de los aprendices chinos y vietnamitas en la selección del artículo. Para ello, se diseñó un instrumento de elicitación de datos (una secuencia de tareas didácticas sobre el artículo, *vid.* § 8.3) que facilitó la información sobre qué tipos de error eran más frecuentes en cada grupo de informantes, según su lengua materna y el contexto de aprendizaje. Por otro lado, a través de otro instrumento diseñado para la investigación, una encuesta sociolingüística (*vid.* § 8.2), se pudieron contrastar los resultados del AE respecto a las variables extralingüísticas que incorporaba dicha encuesta. De este modo, mediante el AE, además de comprobar la fiabilidad de las predicciones del AC, se obtuvieron y analizaron datos contextualizados y se examinaron las causas del error desde una perspectiva más amplia que la mera transferencia de la L1 del aprendiente proporcionada por el AC.

Nuestra investigación aplica todas las fases del AE recomendadas por Corder (1967), que en el presente trabajo se ponen en práctica como sigue:

- En primer lugar, la identificación de los errores en su contexto. Para ello, las tareas didácticas que se diseñaron (*vid.* Anexo III) presentan los usos y valores semánticos de los artículos en enunciados suficientemente contextualizados para no generar ambigüedades o que varias formas del artículo sean posibles.
- En segundo lugar, la clasificación de los errores mediante un criterio descriptivo que incluye criterios semánticos, sintácticos o morfológicos (*vid.* § 6.1.2, § 9.2.1.3 y § 10.2.2).
- En tercer lugar, la explicación del posible origen del error y las estrategias sociolingüísticas que pudieron conducir al aprendiz a cometer dicho error (*vid.* § 6.1.3, § 9.2.1.5 y § 10.2.3).
- Finalmente, la evaluación y valoración del error y la propuesta de algunas orientaciones didácticas para la enseñanza del artículo en ELE a hablantes chinos y

vietnamitas (§ 12).

Los resultados obtenidos del AE se van a presentar en forma de estadísticas que relacionan los tipos de errores con las características sociolingüísticas de los aprendices que resulten pertinentes a partir de las inferencias estadísticas que apuntarán, en su caso, el índice de relevancia de cada una de estas variables independientes en cada tipo de error de nuestros informantes (*vid.* § 6.2, § 9.2.2 y § 10.3). Del mismo modo, nuestro análisis va a describir la actuación de los informantes en la realización de la misma tarea didáctica en diferentes momentos de su interlengua para observar si se produce una evolución en la adquisición del artículo y si se prevé algún error fosilizable que haya persistido en la muestra final.

En definitiva, el análisis de errores será tanto de carácter cuantitativo, a través del recuento y tipificación de los errores encontrados en el uso del artículo, como de carácter descriptivo, al describir la naturaleza de los errores y su posible causa, como la transferencia de usos lingüísticos de otras L2 u otras cuestiones de carácter sociolingüístico, así como las características contextuales en las que se producen. La recurrencia del error, como parte del AE, nos indicará cuáles son las áreas que generan mayores dificultades a nuestros informantes y en qué contextos lingüísticos se produce más frecuentemente el error, lo que nos permitirá como docentes anticiparnos a ellas con mejores recursos y nuevas estrategias.

6.1.1. Identificación del error en su contexto. La diferencia entre *error* y *falta*

La primera fase del análisis de errores, según Corder (1967), es la identificación del error. Este procedimiento se llevó a cabo de manera minuciosa a través de la revisión de las respuestas obtenidas de las tareas didácticas realizadas por los informantes en dos momentos del proceso de aprendizaje. Una vez catalogado y etiquetado cada tipo de error, se registró junto con el contexto lingüístico en el que aparecía. Como veremos a lo largo de este proceso, la descripción del contexto será una información sumamente relevante en la explicación de las causas del error.

La aclaración de los términos *error* y *falta* resulta necesaria para la correcta identificación del error debido a que no se refieren al mismo fenómeno ni tienen el mismo origen. No todos los errores cometidos por un aprendiente de una LE deben tener la misma consideración. Corder (1967) propuso la diferenciación entre estos dos conceptos que se utilizan a menudo como sinónimos: error (*error*) y falta o equivocación (*mistake*). Según Corder (1967, *apud DTCELE*, s. v. *error*):

El *error* es una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error sistemático), mientras que reserva los términos *falta* o *equivocación* para hacer referencia a los errores esporádicos que el aprendiente comete por lapsus, fallos o descuidos.

En otras palabras, mientras que los errores se cometen de forma sistemática y nos permiten observar el conocimiento de la lengua meta por parte del alumno, las faltas o equivocaciones son asistemáticas y pueden deberse a diversos factores, lo cual es muy complicado implementar en un estudio objetivo y de carácter estadístico. Nuestra investigación persigue, por tanto, analizar únicamente los errores, ya que son aquellos que tienen que ver con el desconocimiento por parte del estudiante de alguna cuestión lingüística, bien porque se haya fosilizado en su interlengua, bien porque todavía no haya adquirido ciertas reglas lingüísticas. Sin embargo, resulta casi imposible diferenciar en la práctica los errores de las faltas, pues contamos con muestras puntuales de la interlengua de estos alumnos y podríamos encontrar algunas faltas no significativas a nivel global que solo afectan al nivel de producción en el momento de la toma de muestras. Somos conscientes, en este sentido, de las limitaciones del análisis de corpus, aunque trataremos de presentar las conclusiones más esclarecedoras y globales de los resultados hallados en la investigación.

Por otra parte, el error ha sido clasificado también por factores como el hecho de si afecta al sentido global de la oración o solo a una parte. Esto es lo que apuntan Burt y Kiparsky (1972), quienes diferencian entre *error global* y *error local*, respectivamente. Según estos autores, en el caso de los errores de uso del artículo, se trataría de un error local, pues no modificaría el significado global de una oración. No obstante, cabe añadir que esas agramaticalidades generadas por el uso desviado del artículo podrían indicar matices semánticos diferentes de los deseados y ambigüedades semánticas o estructurales, por lo que podrían considerarse errores globales en el sentido de que pueden alterar a toda la oración al afectar directamente a los referentes discursivos.

A pesar de que los errores detectados en el corpus nos van a permitir observar la secuencia de adquisición del artículo entre nuestros informantes, hemos de tener en cuenta que ciertos factores como el estrés, la ansiedad e incluso los *lapsus linguae* (vid. § 1.3.1) pueden afectar en algunos momentos a la producción lingüística de un alumno, si bien en nuestra investigación no contamos con herramientas que nos permitan observar si el error se produce por motivos ajenos a los factores analizados.

6.1.2. Criterios para la clasificación de errores en nuestra investigación

Una vez identificados y extraídos los errores del corpus, es necesaria su clasificación y etiquetado para introducirlos en la base de datos y operativizar la gestión del análisis de los errores en función de su categoría. Existen numerosas propuestas en torno a los criterios para catalogar los errores producidos en la interlengua de los aprendientes de una L2. Algunas de las taxonomías más destacables son las de Vázquez (1986, 1991, 1999), Santos Gargallo (1993), Fernández (1997), Shen (2012) o Ferreira y Elejalde (2020)³⁰⁷, entre otras. Aunque la nomenclatura en estas clasificaciones varía, algunos de los criterios que utilizan estos autores son equivalentes:

Santos Gargallo (1993)	Fernández (1997)	Vázquez (1999)³⁰⁸	Shen (2012)	Ferreira y Elejalde (2020)
Descriptivo/ Gramatical	Descripción de estrategias/ Descripción lingüística	Lingüístico	Lingüístico	Lingüístico
Etiológico- lingüístico	Comparativo/ Explicación de errores	Etiológico	Etiológico	Etiológico
Pedagógico	Pedagógico	Pedagógico	-	-
Comunicativo	Efectos comunicativos	Comunicativo/ Pragmático/ Cultural	Funcional	-

Tabla 27. Criterios para la clasificación del error (Fuente: Basado en Shen, 2012: 143 y ss.).

³⁰⁷ La reciente publicación de Ferreira y Elejalde (2020) propone una nueva taxonomía del error que incluye, no solo el criterio lingüístico, como en su anterior trabajo (Elejalde y Ferreira, 2016), sino también el criterio etiológico.

³⁰⁸ La misma autora (Vázquez, 1991: 31) propone una clasificación más simple basada en el criterio lingüístico, etiológico, comunicativo y pedagógico. En la Tabla 27 hemos simplificado la propuesta más reciente de Vázquez y reagrupado algunos criterios que la autora no define ni delimita de forma concreta, como es el caso del criterio pragmático y del cultural, que asumimos al criterio comunicativo en un sentido amplio.

Partiendo de estas taxonomías, hemos creado una clasificación propia que se ajusta a las características de nuestra investigación y se adapta tanto a los datos del corpus que se han recabado como a las particularidades individuales y sociales que rodean a la población objeto de nuestro estudio.

Antes de exponer nuestra propuesta, es necesario mencionar algunas deficiencias de las clasificaciones anteriores que intentamos subsanar. Desde nuestro punto de vista, los criterios que ofrecen estos autores no serían del todo precisos, pues entreverían tanto la descripción del error como su causa. Es por ello que pensamos que el criterio etiológico y el pedagógico se deben reservar para explicación de las causas del error (cuarta etapa del procedimiento del AE, según Corder, 1967) y no para su clasificación (segunda etapa), pues la causalidad de los errores o su relación con el método de enseñanza han de ser, desde nuestra perspectiva, justificaciones a la aparición de un determinado fenómeno pero no un criterio de catalogación, el cual debe describir la apariencia formal de dicho error.

Tras estas consideraciones iniciales, nuestra propuesta de clasificación del error de uso del artículo en ELE es de carácter descriptivo³⁰⁹ (adición, omisión, falsa selección y falsa colocación³¹⁰) y se articula, en términos generales, en torno al criterio lingüístico (semántico, morfológico y sintáctico³¹¹) junto con otros errores de carácter gráfico o fonético, que desglosamos de la siguiente manera:

CLASIFICACIÓN DEL ERROR: CRITERIO LINGÜÍSTICO		
CRITERIO SEMÁNTICO		
ERROR DE PRESENCIA/AUSENCIA DEL ARTÍCULO	Adición del artículo en casos en los que no es necesario (artículo cero)	Error de Presencia del Artículo Determinado (EPAD)
		Error de Presencia del Artículo Indeterminado (EPAI)
		Error por Ausencia del Artículo determinado (EAAD)

³⁰⁹ Otros autores que defienden la clasificación descriptiva del error son Dulay *et al.* (1982) o Santos Gargallo (1993), entre otros.

³¹⁰ Estas son las áreas (junto con la yuxtaposición, que no procede en nuestro análisis) que Vázquez (1991) diferencia en la clasificación de carácter lingüístico pero que Bustos Gisbert (1998: 23) identifica como errores según el criterio descriptivo. Por este motivo, nuestra clasificación del error combina el criterio descriptivo y el lingüístico.

³¹¹ El error de tipo sintáctico se solaparía con el de falsa colocación de tipo descriptivo. Por este motivo, nuestra clasificación del error sería lingüística-descriptiva.

	Omisión del artículo (artículo cero) en casos en los que es obligatorio	Error por Ausencia del Artículo Indeterminado (EAAI)
ERROR DE DETERMINACIÓN DEL ARTÍCULO	Error de Selección del Artículo Determinado por el indeterminado (ESAD)	
	Error de Selección del Artículo Indeterminado por el determinado (ESAI)	
CRITERIO MORFOLÓGICO		
ERROR DE CONCORDANCIA DE GÉNERO (ECG)	Masculino por femenino	Sust. femeninos en -O
	Femenino por masculino	Sust. masculinos en -A
ERROR DE CONCORDANCIA DE NÚMERO (ECN)	Singular por plural	Sust. coordinados
	Plural por singular	Sust. no contables en -S
ERROR DE CONCORDANCIA DE GÉNERO Y NÚMERO (ECGN)	Masculino singular/plural por femenino singular/plural	
	Femenino singular/plural por masculino singular/plural	
CRITERIO SINTÁCTICO		
Orden de los componentes del SN ³¹²	Posición del artículo	Pospuesto al modificador
	Combinación con otros determinantes	Incompatibilidad con posesivos y demostrativos
OTROS ERRORES (OE) ³¹³		
Fonética histórica	Uso del artículo femenino con sust. en [á-] tónica ³¹⁴	

³¹² El error por criterio sintáctico solo ocurre en nuestras tareas debido a la combinación con otros determinantes, ya que el hueco asignado para completar con el artículo se facilita al informante, por lo que no puede darse el error por colocación del artículo. Este error de combinación con otros determinantes se asimila en el etiquetado de los errores al error por presencia del artículo determinado (EPAD) o indeterminado (EPAI) para simplificar la categorización.

³¹³ No incluimos en esta categoría los errores por el empleo de clases de palabras diferentes (o de distintas unidades), ya que las tareas didácticas contienen instrucciones muy específicas sobre la selección de una de las formas de los artículos en cada ítem. Los fallos atribuibles a la comprensión de la tarea no se han tenido en cuenta en el recuento de errores.

³¹⁴ Cabe destacar que todos los errores detectados en esta categoría se deben a la confusión de la selección del género del artículo por cuestiones de fonética histórica, es decir, la selección de la variante formal masculina (singular) para el artículo femenino ante sustantivos que comienzan por [á-] tónica (en

Gráficos	Confusión de grafemas

Tabla 28. Criterios para la clasificación del error en la presente investigación (Fuente: elaboración propia).

Esta clasificación parte de una previsión de los errores en función del contexto semántico, sintáctico y pragmático-discursivo en el que se producen los artículos, que es la base de nuestro análisis, como se ha desarrollado en los apartados § 3.1.6, § 3.1.7 y § 3.1.8.

Los ítems destacados en negrita en la Tabla 28 indican las etiquetas que se han establecido para los errores identificados en las tareas didácticas propuestas: Error de Presencia del Artículo Determinado (EPAD), Error de Presencia del Artículo Indeterminado (EPAI), Error por Ausencia del Artículo determinado (EAAD), Error por Ausencia del Artículo Indeterminado (EAAI), Error de Selección del Artículo Determinado por el indeterminado (ESAD), Error de Selección del Artículo Indeterminado por el determinado (ESAI), Error de Concordancia de Género (ECG), Error de Concordancia de Número (ECN), Error de Concordancia de Género y Número (ECGN) y Otros Errores (OE). Dichas etiquetas se indicaron manualmente en cada una de las muestras escritas recabadas, empleando un color diferente para cada etiqueta, para facilitar la anotación y clasificación, también manual, en el programa Excel:

- b) Completa estas oraciones con *el/la/los/las, un/una/unos/unas* o $\emptyset$ (= 'artículo cero'):
1. ¿Tienes unos hijos? -No, no tengo los hijos. EPAD
 2. ¿Qué es eso? -Es una águila. EAAI
 3. Estoy matriculado en la universidad. Soy un estudiante.
 4. Ella es una española.
 5. ¿Qué llevas en la cartera? - una mi carpeta. EAAD
 6. A los extranjeros les gusta mucho bailar un flamenco, pero a mí no me gusta una flamenco.
 7. Tengo un 28 años.
 8. Todos los días antes de dormir escucho una canción relajante.
 9. Trabajo solamente el lunes por la mañana, y empiezo a trabajar a las 10:00 h.
 10. ¿Cuánto cuesta un pan? ESAD
 11. Te veo el sábado a las 20:00 h.
 12. Me gusta muchísimo escuchar una música.

Fig. 32 Ejemplo de notación de etiquetas del tipo de error en el artículo en las tareas.

nuestro caso, *águila*) excepcionalmente. No se atribuye este error al de concordancia de género debido a que la selección del género es correcta, por lo que no se asimila a otro criterio de los definidos en nuestra clasificación.

6.1.3. La etiología del error

Las causas de los errores son muy diversas y es necesario tratarlas teniendo en cuenta las diferencias entre los aprendientes tanto a nivel individual (motivación, grado de comunicabilidad, etc.) como a nivel grupal, incluidos los recursos y materiales utilizados, la calidad del *input* recibido en el aula o el contexto de aprendizaje. Las diferencias entre grupos de estudiantes en situaciones de aprendizaje distintas podrán generar variaciones en los resultados de la adquisición, al igual que las diferencias individuales entre ellos.

A partir de la elaboración del *MCER* (2002) y, posteriormente, del *PCIC* (2006), se generalizó la consideración del error como una parte inherente al proceso de adquisición de una lengua y comenzó a entenderse como una posibilidad de conocer mejor dicho proceso y actuar didácticamente para la mejora del mismo. A continuación, se van a mencionar algunas de las estrategias lingüísticas y comunicativas que la bibliografía previa señala como causas frecuentes del error en la ASL y que nuestro AE ratifica. Estas estrategias, que son el origen de muchos de los errores, nos van a proporcionar información pertinente sobre el proceso de adquisición de una L2 y sobre las causas fundamentales del error en el uso del artículo en niveles iniciales.

En la bibliografía previa sobre ASL se ha explicado el error a partir de la descripción de las estrategias de aprendizaje que pone en práctica el hablante (Tarone, 1977; Corder, 1981; Faerch y Kasper, 1984³¹⁵; Bialystok, 1990; Oxford, 1990; o Dörnyei, 1995; entre otros), que engloban las estrategias comunicativas³¹⁶, cognitivas (como la memoria), metacognitivas (recursos para planificar y regular el aprendizaje) y socioafectivas (actitudes, aptitudes, etc.) (*DTCELE: s. v. estrategias comunicativas*). Entre las taxonomías más destacadas, las que sientan las bases de las clasificaciones más recientes sobre las causas del error en ASL son la de Tarone (1977) y la de Dörnyei (1995), que sintetizamos a continuación:

	Tarone (1977)	Dörnyei (1995)
• Evitación del tema • Abandono del mensaje	Estrategia de evitación	
• Aproximación		

³¹⁵ Ellis (1985: 184-185) recoge las estrategias comunicativas citadas por Faerch y Kasper (1984), que se clasifican en: 1) estrategias de reducción (formales, funcionales) y 2) estrategias de logro (compensatorias: no cooperativas, cambio de código, uso de extranjerismos, traducción literal, sustitución, paráfrasis, etc.; y de recuperación: esperar, usar otra voz del mismo campo semántico o palabras de otros idiomas).

³¹⁶ Las estrategias comunicativas incluyen, según Canale y Swain (1990) la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica. A estas habría que sumar la competencia pragmática e intercultural, como señalan autores como Tardó (2005) o Zhang (2007).

• Invención de palabras • Circunloquios	Paráfrasis	Estrategias compensatorias
• Uso de palabras comodín • Uso de patrones memorizados • Uso de préstamos lingüísticos • Estrategias para ganar tiempo		
• Traducción literal • Cambio de código	Transferencia consciente	
• Comunicación no verbal (quinésica)	Mímica	
• Petición de ayuda	Petición de ayuda	

Tabla 29. Clasificación de las estrategias comunicativas por Tarone (1977) y Dörnyei (1995) (Fuente: elaboración propia a partir de ambas referencias).

Algunas de las estrategias propuestas por estos dos autores no resultan significativas para las pruebas de elicitación de datos sobre el artículo de nuestra investigación, ya que no se trata de producciones libres de los informantes, sino que consisten en asignar una de las formas de los artículos al hueco predeterminado en cada ítem por la investigadora. Por lo tanto, en nuestra propuesta no se van a hallar, por ejemplo, errores causados por estrategias como el cambio de código debido a la propia naturaleza de la prueba, escrita y semicerrada, así como resulta imposible encontrar estrategias no verbales.

Otros autores que han aportado una explicación a la etiología del error son Richards (1971a, 1971b), Dulay y Burt (1974), Vázquez (1991) o Bustos Gisbert (1998), entre otros.

Richards (1971a: 206 y ss.) distingue entre errores intralinguales, de entre los que diferencia cuatro tipos: las sobregeneralizaciones, la ignorancia de las excepciones a las reglas, la aplicación incompleta de las reglas y el desarrollo de reglas falsas, y errores interlingüísticos (*interlanguage errors*), que serían aquellos provocados por interferencia de la L1 del aprendiz.

Por su parte, Dulay y Burt (1974) proponen una clasificación de las causas del error en torno a los errores de interferencia (*interference goofs*³¹⁷), errores de desarrollo de la L1 (*developmental goofs*), errores ambiguos (*ambiguous goofs*) y errores únicos (*unique goofs*). Los errores de interferencia serían los denominados errores interlingüísticos por Richards (1971a,

³¹⁷ El término *goofs* elegido por estas autoras para denominar el error apareció en Burt y Kiparsky (1972: 1) para hacer referencia a: "An error students tend to make in learning English as a second language, for which no blame is implied".

1971b) y los de desarrollo corresponderían a los errores intralingüísticos.

Según el criterio etiológico, Vázquez (1991: 31) diferencia entre errores intralingüales, interlingüales y de simplificación, que aparecerían en todos los componentes del sistema (fonológico, léxico, semántico, pragmático) y, “según los mecanismos que se apliquen, se deberán a procesos de neutralización, regularización e hipergeneralización” (*ibid.*).

Desde esta perspectiva, Bustos Gisbert (1998: 15) afirma que existe consenso a la hora de aceptar la existencia de los errores interlingüísticos (por influencia de la L1 del aprendiz) e intralingüísticos (por la reordenación de las hipótesis de la interlengua del aprendiz). No obstante, el autor apunta que los errores de tipo interlingüístico no estarían únicamente ligados a la influencia de la lengua materna del hablante, sino a cualquier otra lengua conocida por este, así como destaca otras causas del error relacionadas con las estrategias de aprendizaje y el propio proceso, que formarían parte de los errores intralingüales (*ibid.*: 20). Su propuesta, en la línea de Corder, diferencia:

- Errores interlingüísticos: debidos a la interferencia (transferencia negativa): mayor cuanto más distante es la L1 de la lengua meta.
 - Por influencia de la L1
 - Por influencia de otras L2
- Errores intralingüísticos:
 - Por el proceso y las estrategias de aprendizaje (metodología): desequilibrio entre el *input* recibido y el *intake* (apropiación de datos) asimilado por el aprendiz (Corder, 1981: 58).

En el siguiente subepígrafe se presenta una propuesta de cuáles son las causas del error más frecuentes en la ASL, en términos generales, entre los aprendices de niveles iniciales, y que son extrapolables a los errores en el uso del artículo en nuestra investigación.

6.1.3.1. Propuesta de clasificación de las causas del error en el uso del artículo

En la línea de las taxonomías anteriores, nuestra propuesta de explicación etiológica del error diferencia dos grandes causas lingüísticas del error: el error por el uso de estrategias interlingüísticas (transferencia o interferencia de la lengua materna o de otras segundas lenguas) y el error por el empleo de estrategias intralingüísticas (aplicación de estrategias como la falsa analogía y la simplificación o la sobregeneralización de las reglas gramaticales). A ello se

sumarían los factores extralingüísticos, que cuentan con una atención fundamental en nuestro estudio. Nuestra propuesta de clasificación del error es la siguiente:

Estrategias interlingüísticas (conflicto con las reglas de la lengua meta y otras lenguas conocidas por el hablante)	Transferencia negativa (o interferencia) de la L1	
	Transferencia negativa (o interferencia) de otra L2	
Estrategias intralingüísticas (conflicto interno de las reglas de la interlengua del hablante)	Estrategias de reducción	Simplificación
		Analogía
		Sobregeneralización o hipergeneralización
	Estrategias discursivas	Evitación
		Compensación
		Hipercorrección
Factores extralingüísticos	Metodología	Método de aprendizaje
		Recursos y manuales
	Contexto de aprendizaje	<i>Input</i> recibido
	Estrategias de aprendizaje	

Tabla 30. Causas del error en la selección del artículo en nuestra investigación (Fuente: elaboración propia).

Los errores debidos al uso de estrategias interlingüísticas tienen lugar por la transferencia negativa (o interferencia) de la lengua materna o de otras lenguas conocidas por el hablante, cuyas reglas entran en conflicto con las de la lengua meta. El fenómeno de transferencia (*vid.* § 1.3.3.1) se concibe en dos vertientes: la transferencia positiva y la transferencia negativa, en función de si el trasvase de una construcción sintáctica o elemento gramatical, léxico, fonético o discursivo facilita el *output* del estudiante (transferencia positiva) o si, por el contrario, esa transferencia de la L1 o de otra L2 conocida por el hablante conlleva la producción de un error (transferencia negativa). Nuestro análisis, basado en la observación del error, va a centrarse en los errores generados por interferencia³¹⁸, si bien los distintos índices de errores nos permitirán observar los casos en los que la transferencia de la L1 ha provocado

³¹⁸ El término *interferencia* sería, en pocas palabras, el contrapunto de la transferencia positiva de una lengua. De hecho, se emplea *interferencia* como sinónimo del de *transferencia negativa*, pues se concibe como el mecanismo que genera errores a causa de una transferencia negativa de la L1 del aprendiente (DTCELE, s. v. *interferencia*).

una disminución del error por transferencia positiva.

Por otra parte, entre los errores cometidos por el uso de estrategias intralingüísticas que resultan del conflicto interno entre las reglas de la L2 que el aprendiz ha asumido como válidas en su interlengua, se diferencian:

- **Estrategias de reducción:**

- a) Simplificación:**

El concepto de simplificación es controvertido, ya que algunos autores como Widdowson (1978) o Taylor (1975) consideran que incluiría varios de los procesos de la IL. De hecho, este último cree que tanto la transferencia como la sobregeneralización convergen en ella.

Esta estrategia, también denominada *facilitación* (Ellis, 1985: 304), según Corder (1981: 107) se llevaría a cabo de forma gradual, puesto que implica el conocimiento de todas las reglas y un alumno que aún no las ha aprendido no puede simplificarlas³¹⁹. No obstante, si entendemos simplificación como la reducción de las reglas lingüísticas a unas reglas sin excepciones o mucho menos complejas, ya se estaría produciendo una simplificación de las mismas.

- b) Analogía:**

El fenómeno de la analogía corresponde a una tendencia regularizadora de un paradigma. El proceso de analogía no se da únicamente en el campo de la gramática, sino que se produce en diferentes ámbitos con un significado como el que propone González Fernández (2004: 86):

La transferencia de la estructura relacional de un campo temático conocido, denominado campo base o fuente, a otro en cierta medida similar; pero menos conocido, que se conoce como objetivo. Esta transferencia se consigue mediante un proceso de comparación y proyección (en el sentido cartográfico de reflejar en un mapa la realidad) por el que se detectan similitudes entre los dos sistemas: la estructura de un área de conocimiento familiar se proyecta dentro de otro campo de saber menos conocido, de esta forma se establecen correspondencias coherentes (uno a uno) entre

³¹⁹ Los propios docentes simplificamos en ocasiones estas reglas para adaptarnos a las características de nuestros alumnos y que puedan comprender progresivamente una regla del sistema de la lengua, lo cual se hace sobre todo en el nivel inicial. Por tanto, debe ser un mecanismo a tener en cuenta a la hora de describir la naturaleza de los errores hallados en los corpus.

dos ámbitos de conocimiento.

Este procedimiento se da, del mismo modo, en la adquisición de la gramática de los verbos por los niños cuando adquieren su lengua materna, pues trasladan muchas reglas y paradigmas regulares a todos los contextos que ellos consideran semejantes, aunque sean irregulares o se trate de excepciones (Ej/ *comer*>*como*; *caber*>**cabo*), lo que sería, en estos casos, una generalización de las reglas reguladoras de la lengua.

c) Sobregeneralización o hipergeneralización:

Este fenómeno, como hemos sugerido, parte del de simplificación. Se trata de un mecanismo intralingual según el cual el sistema de la IL se regulariza sin tener en cuenta las restricciones de las reglas y extendiendo su aplicación a distintos contextos. Cuando el aprendiz simplifica unas reglas, tiende a utilizarlas de manera generalizada en algunos casos, especialmente cuando el contexto lingüístico le ocasiona más dudas. Es decir, sobre una hipótesis incompleta, que sirve al aprendiz de base, este aprovecha la falta de excepciones y de especificaciones de dicha hipótesis para trasladarla a contextos diferentes en los que resulta agramatical.

Es uno de los errores más comunes entre los aprendientes de ELE y afecta al uso del artículo, por ejemplo, cuando el estudiante emplea para la expresión de un valor semántico el mismo artículo en todos los casos, como sería el uso exclusivo del artículo *cero* para expresar genericidad o emplea un único artículo en todos los contextos.

• Estrategias discursivas

a) Evitación:

La estrategia de evitación se puede llevar a cabo mediante el desvío del uso o su abandono. Cuando el hablante emplea estos mecanismos, especialmente en niveles iniciales, suele ser por el desconocimiento del léxico específico para la situación comunicativa. Puede, entonces, dejar un enunciado en suspensión, acompañarlo de la kinésica o, incluso, evitar participar activamente en una conversación para huir del error. En ocasiones se pueden producir rodeos o circunloquios que, eventualmente, pueden generar errores no deseados. En el caso del uso de un elemento no léxico como el artículo, su evitación viene dada por el desconocimiento de las reglas de uso en los distintos entornos lingüísticos, aunque se puede compensar mediante la reestructuración del enunciado y pasar desapercibida como error comunicativo.

En nuestra investigación se hallaron varios casos en los cuales el informante dejó la

respuesta en blanco en alguna tarea de la secuencia, por lo que puede ser interesante tratar de averiguar cuáles pueden ser los motivos de ese abandono.

b) Compensación:

Es otra de las estrategias que el *PCIC* menciona y que puede estar presente en niveles iniciales. Consiste en que el aprendiz puede compensar sus deficiencias lingüísticas en una L2 a través de su conocimiento del mundo o de su conocimiento metalingüístico.

Esta estrategia es muy difícil de percibir, especialmente en tareas de tipo *cloze* como las que se proponen en nuestra investigación. No obstante, al tratarse de una estrategia que no provoca necesariamente errores, no la vamos a valorar en nuestro estudio.

c) Hipercorrección:

Es la estrategia opuesta a la generalización y consiste en regularizar una excepción o ampliar el alcance de una regla gramatical. Se trata de una estrategia de autocorrección que aplica el hablante ante el desconocimiento de una regla o el conocimiento insuficiente de esta para tratar de ajustarse a una norma determinada de la lengua (Hock, 1986: 205). El hablante, mediante el recurso a la hipercorrección, trata de alejarse de la posible interferencia de su L1 y adoptar reglas que conoce de la L2, aunque el error se produce igualmente al extender el uso de una regla en contextos en los que no resulta adecuada. En consecuencia, el aprendiente genera nuevas reglas agramaticales que no corresponden ni con su lengua materna ni con la lengua meta.

- **Factores extralingüísticos**

Por otra parte, se situarían los errores producidos por factores extralingüísticos, que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentalmente, se trata de los principios metodológicos del método de enseñanza, los manuales, materiales y otros recursos didácticos seleccionados, así como del propio contexto de aprendizaje y la calidad y cantidad del *input* recibido por parte del aprendiente o las estrategias y estilos de aprendizaje. Estos factores externos se analizan en nuestra investigación mediante inferencia estadística en un estudio conjunto de dichas variables extralingüísticas junto con los resultados del AE (*vid.* § 9.2.2 y § 10.3).

A estos factores extralingüísticos habría se sumarían otros que ya hemos mencionado de tipo ambiental y psicológico (Watson-Gegeo y Nielsen, 2003), como la fatiga, el estrés, el nerviosismo o el ruido, cuestiones externas a la competencia del aprendiente pero que pueden

reflejarse directamente en su habla. Insistimos en que las limitaciones de nuestra investigación hacen muy complicado identificar y aislar este tipo de errores y adscribirlos a faltas causadas por motivaciones extralingüísticas, por lo que, en caso de que se haya podido producir alguna respuesta incorrecta por alguno de estos motivos, se contabilizará como un error y se analizará su contexto lingüístico para ofrecer una explicación pragmático-discursiva a la aparición de dicho error.

6.2. Análisis de variación de la interlengua

La segunda perspectiva del planteamiento metodológico de nuestra investigación es el análisis de la variación de la interlengua en dos sentidos: a nivel longitudinal, mediante la observación de la progresión del error a lo largo de un curso académico, y a través del estudio de la incidencia de los factores externos e individuales de los informantes en el error en la selección del artículo.

En cuanto al análisis longitudinal de la IL, en el proyecto definitivo se recabaron en primera instancia datos lingüísticos de los informantes en tres momentos diferentes del curso académico: noviembre, marzo y finales de mayo, para tratar de trazar la evolución de la interlengua de forma más precisa que en el pilotaje, en el que solo se recabaron datos del inicio y final del curso. A pesar de obtener datos suficientes, tras la observación general de los resultados de las muestras de la recogida intermedia (marzo) se descartó el análisis de esta debido a que no presentaba diferencias sustanciales respecto a la primera y, además, no había una correspondencia entre los informantes de la muestra (*vid.* § 10.2). Por este motivo y porque consideramos que para poder observar una evolución en la IL es necesaria una diferencia de mínimo seis meses entre cada recogida de muestras, nuestra investigación presenta solo los resultados del AE de la muestra inicial de noviembre (M1, en adelante) y de la muestra final de mayo-junio (M2, en adelante).

A través de la comparación de los resultados del AE entre la M1 y la M2 se expondrán algunas conclusiones acerca de la variación de la interlengua de los sujetos de nivel inicial de L1 china y vietnamita en torno al uso del artículo en función de la variable ‘persistencia en el tiempo’.

Por otro lado, se analizó la variación de la interlengua de los aprendices de ELE en función de diversas características individuales y extralingüísticas. Para ello, se empleó un

instrumento de carácter sociolingüístico (encuesta individual, *vid.* § 8.2 y Anexo II) que permitió recabar información sobre datos biológicos y sociales, el conocimiento de otras lenguas y el conocimiento del español, fundamentalmente. A estos ítems examinados en la encuesta, se añadió otra variable: el análisis del contexto de aprendizaje (inmersión o no inmersión) del español, que se estudió comparando los resultados de los aprendices chinos que estudiaban español en contexto de inmersión (Zaragoza) y sin inmersión (China). Hay que apuntar que el análisis comparativo de variación del error en la IL llevado a cabo entre los aprendientes chinos que estudian español en ambos contextos analiza exclusivamente la relevancia del factor del contexto de aprendizaje en los resultados del AE, por lo que en este caso no se analizan el resto de factores extralingüísticos ni se aplica la encuesta sociolingüística.

En los últimos años, varios autores han resaltado la importancia de la sociolingüística en el estudio de la ASL que, por extensión, aquí consideramos relevante para la ATL. El modelo de análisis sociolingüístico más aplicado es la sociolingüística variacionista, desarrollada principalmente por Labov³²⁰. Esta corriente, que considera que la lengua es esencialmente variable, estudia “la alternancia de formas diferentes de decir lo mismo en hablantes, contextos sociales y situaciones diferentes” (Moreno Fernández, 2007: 12). Labov (1972, *apud* Young, 1999: 40) propone que la variación en el uso de los elementos lingüísticos no se manifiesta al azar y que la frecuencia de sus ocurrencias puede predecirse por la forma y contexto del elemento lingüístico, el nivel estilístico en el habla, la identidad social y la posición histórica. Como variación propia de la lengua, entendemos que esta misma característica se va a trasladar a la interlengua de los aprendices de ELE, por lo que este modelo variacionista es una de las bases de nuestro estudio.

Moreno Fernández (2007: 12) afirma que la naturaleza psicosocial de la ASL es un factor fundamental que ha estudiado la sociolingüística variacionista que investiga “la alternancia de formas diferentes de decir lo mismo en hablantes, contextos sociales y situaciones diferentes”. Por su parte, García González (2016) insiste en las posibilidades que aporta la incorporación de los estudios de variación sociolingüística en este campo, como apuntó anteriormente Corder (1974) y como pusieron en práctica McKay y Hornberger (1996) para la adquisición del inglés. García González (2016: 403-404) destaca el tratamiento de factores como las actitudes o la

³²⁰ También el paradigma establecido por Bailey (1973) ha sido utilizado en ASL, pero para el estudio de comunidades de habla criollas, fundamentalmente. La teoría de la onda, de Bailey, establece que existe una variación sincrónica de la lengua como resultado de la difusión de los cambios de una regla a lo largo del tiempo (Bailey, 1973, *apud* Young, 1999: 54).

motivación para el análisis de la ASL y considera necesario “seguir profundizando en las relaciones entre las disciplinas que estudian el cambio lingüístico (sociolingüística, dialectología y lingüística histórica), por un lado, y la enseñanza de lenguas y ASL, por otro”.

En los análisis de variación de la IL se ha establecido una correlación entre el contexto y la variación lingüística, sentando las bases del modelo cuantitativo:

Esto significa que podemos examinar de cerca las formas que toma una variable lingüística y advertir qué rasgos del contexto co-ocurren con tales formas. Por contexto entendemos el entorno lingüístico y los fenómenos sociales que co-ocurren con una forma variable dada. Con un conjunto suficientemente grande de datos, podemos llegar a algunas conclusiones acerca de la verosimilitud de la co-ocurrencia de una forma variable cualquiera de los rasgos contextuales que nos interesan. Estas conclusiones expresan en términos cuantitativos la fuerza de la asociación entre un rasgo contextual y una variable lingüística (Young y Bailey, 1996: 253, *apud* Young, 1999: 20).

En esta línea, se aplican a nuestro análisis de ATL dos de los principios variacionistas que enuncia Young (1999: 47):

- 1) El contexto lingüístico es capaz de predecir la aparición de una variable.
- 2) El tratamiento longitudinal de los datos (en tiempo aparente) permite conocer el desarrollo del cambio lingüístico en el ASL.

En síntesis, incluir un análisis de las características sociolingüísticas de nuestros informantes, permite extraer conclusiones acerca de nuestras hipótesis sobre la influencia de diversas variables como el contexto de aprendizaje, la metodología o las características demosociales en tanto en cuanto factores diferenciadores del proceso de adquisición de los hablantes chinos y los vietnamitas. Para el análisis de estos datos, como se detalla en el siguiente subapartado, se emplearon técnicas estadísticas aplicando una variable dependiente lingüística (los diferentes errores de selección del artículo) y las variables dependientes de carácter demosocial y extralingüístico, cuya correlación con la variable lingüística “demostrará si los datos sociales son pertinentes o quedan neutralizados sin presencia significativa en la actuación lingüística” (López Morales, 1994: 26).

6.3. Procedimiento de análisis estadístico de los errores en la interlengua de los informantes

El primer paso necesario para llevar a cabo un análisis estadístico es reflexionar sobre cuál es el objetivo de nuestro análisis y qué relación entre variables queremos estudiar. En nuestro caso, la finalidad de la estadística es averiguar la relevancia de las variables extralingüísticas que hemos incluido en la encuesta sociolingüística respecto a la incidencia de cada tipo de error.

Con el objetivo de dar respuesta a la interrelación entre las variables extralingüísticas y el tipo de error que motivan, se debe realizar un análisis de regresión. En el siguiente subapartado vamos a explicar en qué consiste y cómo se aplicó en nuestra investigación.

6.3.1. Modelo de análisis empleado y selección del programa estadístico

Antes de seleccionar el modelo y programa estadístico que se va a aplicar a una investigación, resulta necesario aclarar el objetivo de la misma y las variables sobre los sujetos de la investigación que se desean analizar, puesto que cada programa disponible sirve a diferentes intereses y resulta más o menos útil en según qué poblaciones. Nuestra investigación se basa en el análisis cruzado del número de errores cometidos de cada tipo junto con las características individuales de cada informante, con el objetivo de extraer información acerca de la incidencia de una u otra característica extralingüística (características demosociales, contexto de aprendizaje, lengua materna, etc.) en cada tipo de error. Para ello, se deben analizar los datos individuales de cada participante del estudio, extraídos de la encuesta personal (*vid.* § 8.2), junto con el cómputo de errores catalogados por tipo y por sujeto, lo que proveerá de datos estadísticos sobre la relevancia de cada variable extralingüística en el error. Cada análisis se realizó sobre una variable dependiente (el tipo de error) y se estudió estadísticamente sobre el total de características individuales de la población en cada muestra (M1, M2).

Hay que indicar que la presencia de un elevado número de variables extralingüísticas a estudiar estadísticamente en la encuesta (25 variables inicialmente) entre un número igual o poco superior de informantes (25 y 31 en la prueba piloto y la definitiva, respectivamente) obligó a la investigadora al empleo de herramientas y modelos estadísticos que permitieran un análisis

de multivariantes manteniendo un alto porcentaje de R-cuadrado (R^2)³²¹, que indica que el modelo empleado explica toda la variabilidad de las respuestas en torno a su media.

Para proceder al análisis estadístico de los datos recabados de los informantes chinos y vietnamitas a través de la encuesta (datos extralingüísticos) y las tareas didácticas (datos lingüísticos) se aplicó un análisis de regresión. Cuando hablamos de regresión nos referimos al estudio conjunto de variables en el que la variable X explica los valores que toma la variable Y (Rodríguez Román, 2005: 102), esto es, a la estimación de la relación entre variables³²². En nuestro caso, trabajamos con múltiples variables que explican el valor de la variable dependiente (Y), que serían todas aquellas características sociolingüísticas que hemos analizado a través de la encuesta. La variable dependiente, por su parte, corresponde con cada tipo de error de uso del artículo que hemos clasificado en § 6.1.2 (error de concordancia de género, error de ausencia del artículo indeterminado, etc.). Este tipo de análisis de multivariantes favorece la orientación sociolingüística del tratamiento estadístico del error, que es una de las principales aportaciones de nuestro trabajo³²³.

Previamente a desarrollar este análisis de regresión múltiple, se debe especificar el modelo que se va a aplicar. Para nuestro sistema de análisis hemos utilizado el modelo de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO)³²⁴, que permite establecer una relación funcional entre las variables. El criterio de ajuste del modelo que emplea se basa en MCO, que “hace mínima la suma de los cuadrados de los residuos o errores que vienen dados por la diferencia entre cada valor observado de Y_i y su valor estimado $\hat{Y}_i$ ” (Rodríguez Román, 2005: 104). La elección de este modelo para nuestra investigación resulta idónea debido a que el MCO “permite controlar de

³²¹ El R-cuadrado indica la capacidad de predicción del modelo de análisis estadístico (cf. § 9.2.2).

³²² La regresión, en términos estadísticos, es “la distribución de la probabilidad conjunta de dos variables aleatorias, donde se toman como línea de regresión los valores medios de una variable calculados sobre la correspondiente distribución de probabilidad condicionada” (Rodríguez Román, 2005: 101).

³²³ El enfoque sociolingüístico adoptado en esta investigación justifica que no se hayan planteado para el análisis del corpus programas como *CLAN* de *CHILDES*, empleado para corpus orales fundamentalmente, u otras herramientas de concordancia como *Wordsmith*. Por el contrario, para la presente investigación, se persigue obtener conclusiones sobre la incidencia de las variables extralingüísticas en el tipo (y el número) de error, por lo que se requería el uso de herramientas de análisis estadístico que permitieran incluir un alto número de variables.

³²⁴ Según Hanke y Wichern (2006, *apud* Valentín-Mballa y Saucedo-Quintero, 2018: 503), “el procedimiento para el uso del MCO consiste en minimizar la suma de los cuadrados de las distancias verticales entre los valores de los datos y los de la regresión estimada, es decir, minimizar la suma de los residuos al cuadrado, teniendo como residuo la diferencia entre los datos observados y los valores del modelo”.

manera explícita muchos otros factores que afectan en forma simultánea a la variable dependiente” (Valentín-Mballa y Saucedo-Quintero, 2018: 504).

Para seleccionar el programa estadístico más adecuado a nuestros objetivos, se analizaron las diversas opciones disponibles en el mercado para el análisis de variables y su aplicación en las investigaciones previas sobre ASL. Muchos de los trabajos que se han desarrollado sobre la adquisición de lenguas (Llopis, 2007; Santana Villegas *et al.*, 2016; Lillo y Sáez, 2017; o X. Lu, 2017b, entre otros) han empleado *ANOVA (Analysis of Variance)*, que se utiliza para realizar análisis de varianza³²⁵. Nuestra investigación estudia la relevancia en el error de múltiples variables extralingüísticas, por lo que el análisis estadístico que requiere nuestro trabajo no es un análisis de varianza, que sirve para comparar diversas medias, sino un análisis de regresión.

Más amplio que *ANOVA*, *MANOVA (Multivariate Analysis of Variance)*, otro programa para el análisis de varianza, permite el análisis con más de una variable dependiente relacionadas entre sí, al igual que posibilita la prueba *T-de student*, que tiene el inconveniente de que solo puede analizar muestras con el mismo tamaño y con la misma varianza.

Con esta finalidad, algunos trabajos sobre ASL (Lucha Cuadros, 2015; Lucha Cuadros y Díaz, 2016, 2018) han aplicado la herramienta *G-Stat 2.0*, revisada por el *Servei d'Estadística Aplicada* de la UAB.

Todos estos programas se desecharon por no ofrecer la posibilidad de realizar un análisis de regresión con multivariados.

Otro de los programas más empleados en las investigaciones estadísticas en ASL es *SPSS Statistics*³²⁶ (Larson-Hall y Herrington, 2010). Este programa se descartó por su gran complejidad de implementación, así como por no ser de acceso libre y gratuito. A pesar de que permite trabajar con grandes bases de datos, para nuestra investigación no era necesario emplear un sistema de implementación de datos que ofrece diversas informaciones estadísticas que no son significativas para este estudio, así como multiplicidad de opciones de análisis, lo que dificulta su uso para usuarios no expertos en análisis estadístico.

³²⁵ La varianza es un valor de dispersión que representa la variabilidad de una serie de datos respecto a su media.

³²⁶ Algunos trabajos que han aplicado el *software SPSS* en el ámbito de ASL son: Mackey y Gass (2005), Snape (2009), Larson-Hall y Herrington (2010), Puig Ferré (2016) y, para estudiantes asiáticos, Lang (1998), Tran (2010), Hu (2011), Jian (2013) o T. Chang (2014), entre otros.

También se investigó el lenguaje de programación *R*, muy empleado para los análisis estadísticos por especialistas en esta área, pero que tiene el inconveniente de que requiere al usuario unos conocimientos básicos de programación para comenzar a implementarlo, por lo que no es un sistema que permita utilizarlo de forma intuitiva, fácil e inmediata. Además, este lenguaje no aporta un análisis más preciso o completo que el programa que se seleccionó para esta investigación, que cumple con los objetivos de nuestro análisis.

Tras esta breve indagación sobre las diversas opciones disponibles para el análisis estadístico, el *software* seleccionado para nuestra investigación fue *GRET*L (*Gnu Regression, Econometrics and Time-series Library*). Este programa es, en origen: “una aplicación diseñada para el análisis estadístico y la estimación de modelos econométricos” (C. J. Pérez, 2000: n. p.). A pesar de tratarse de un *software* econométrico en origen, *GRET*L se adapta perfectamente a nuestras necesidades puesto que los análisis de los modelos sociales y econométricos siguen el mismo método de estudio. En nuestro caso el programa es perfectamente capaz para realizar el análisis estadístico en cuestión sin necesidad de introducir ningún parámetro econométrico en el modelo. Además de tratarse de un *software* de distribución libre, este programa tiene la ventaja de ser muy intuitivo y sencillo, a diferencia de otras herramientas como el lenguaje *R* o el programa *SPSS*.

La elección de *GRET*L para nuestro estudio se basa en su utilidad para el análisis de los datos del perfil sociolingüístico de los informantes en relación con los errores en el artículo detectados en las tareas de elicitación. En este sentido, este programa nos permite emplear el estimador de MCO (Mínimos Cuadrados Ordinarios) que requiere el análisis conjunto de estos datos. Mediante esta herramienta, se implementaron para cada tipo de error de cada recogida los valores de las variables extralingüísticas procedentes de los resultados de las encuestas sociolingüísticas de todos los informantes, según muestran el ejemplo (239) y las Figuras 33 y 34:

(239) *Recogida 1: Análisis MCO*

Variable dependiente: ECG (Error de Concordancia de Género)

Variables independientes: edad, sexo, nacionalidad, residencia... (por cada informante)

La estimación de un modelo por MCO a través de *GRET*L es muy sencilla, ya que se selecciona este modelo de entre las opciones que ofrece el programa (Figura 33) y, a continuación, *GRET*L devuelve una pantalla para implementar nuestro modelo MCO (Figura 34) en la que podemos seleccionar la variable dependiente (tipo de error) y escoger las variables

independientes (sociolingüísticas) que deseamos estudiar, las cuales podemos añadir o eliminar en distintas fases del análisis:

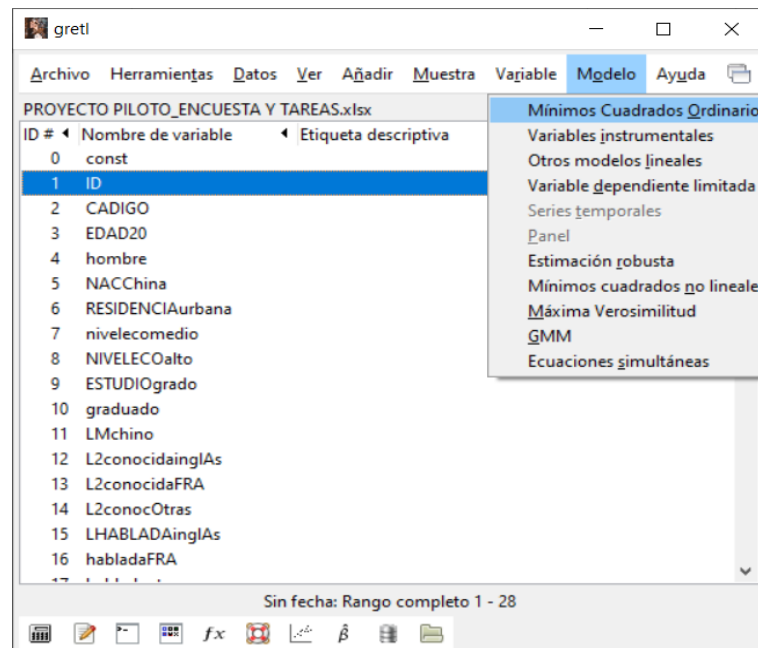


Fig. 33 Selección del modelo de análisis en *GRETL*.

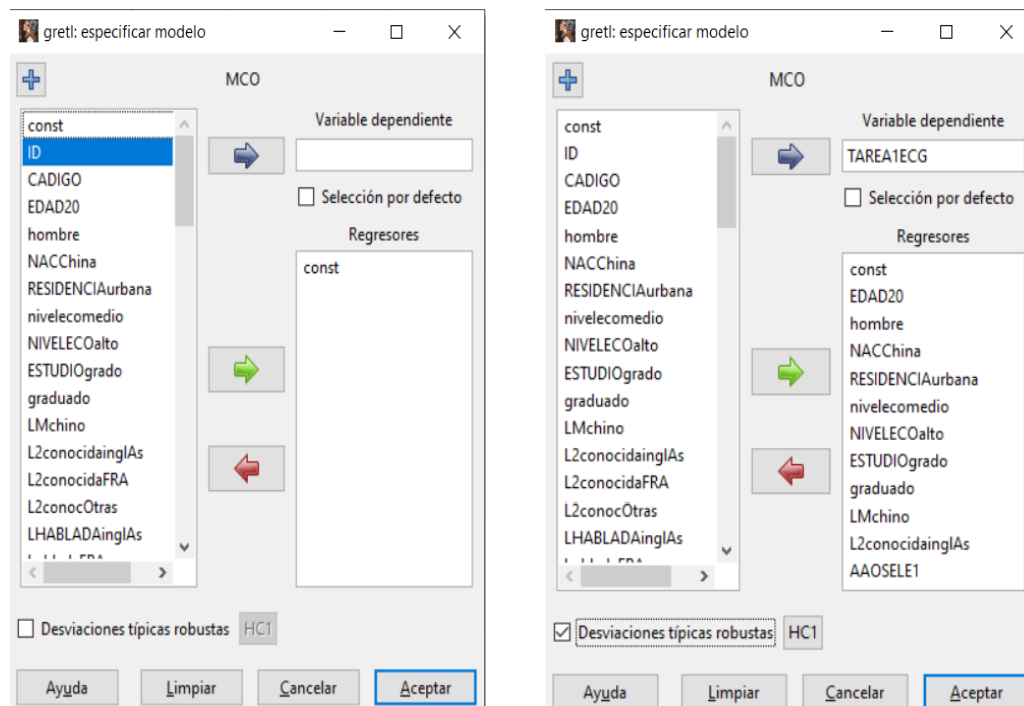


Fig. 34 Introducción de variables en *GRETL* (izquierda) y asignación de la variable dependiente y las variables independientes en *GRETL* (derecha).

Asimismo, este programa cuenta con otras ventajas como la posibilidad de importar archivos Excel y asociar los campos de la primera fila del archivo a nombres de variables de forma automática, lo que facilitó la labor de la investigadora para filtrar las variables con las que deseaba trabajar en cada momento. En el archivo Excel que se implementó en *GRET*L se contaba con los resultados de las tareas didácticas en términos cuantitativos, es decir, las tareas se analizaron a partir del recuento de cada tipo de error predeterminado en el uso del artículo (ECG, ECN, ECGN, etc.) por cada informante de forma individual, en los dos momentos analizados de su interlengua. El cómputo de cada error se desglosó por cada participante y por cada muestra y se registró de forma manual³²⁷ en el documento Excel, en el que se incluyeron, asimismo, las respuestas de la encuesta sociolingüística. Para la funcionalidad del registro y del manejo de los datos, se empleó un modelo binario adaptando las opciones de respuesta de la encuesta partiendo del perfil base³²⁸ de nuestros informantes. Dicho perfil base se creó a partir de las variables indicadoras con las características que en nuestro registro tomaron valor 1 y que en nuestro análisis estadístico fue el siguiente:

Mujer vietnamita, menor de 20 años, con residencia rural, nivel económico bajo, estudiante de grado, no autodidacta en inglés ni con familia angloparlante, con nivel de inglés bajo, que lleva menos de un año estudiando ELE, ha estudiado con un libro de texto monolingüe de español, ha recibido input en español, a través una metodología no basada en la oralidad ni en el MGT, sin contacto con nativos, sin emplear recursos educativos extras aparte de las clases y que cree que no piensa en otra lengua conocida al hablar español.

Para implementar nuestro modelo MCO, se parte de este perfil base y de variables *dummy*, también denominadas ficticias o variables indicadoras, para analizar todos los factores. Las variables indicadoras se emplean en los modelos de regresión. Son variables cualitativas de carácter dicotómico o binario. En palabras de Escalante *et al.* (2010: n. p.):

³²⁷ Se llevó a cabo el registro manual de datos al tratarse de instrumentos facilitados a los informantes en formato papel en la mayoría de los casos (salvo entre los alumnos en no inmersión). La anotación manual del corpus de errores se transcribió a un documento Excel junto con las etiquetas correspondientes, que permitieron llevar a cabo distintos tipos de recuentos del error. Otros trabajos que han implementado manualmente los errores son el de Campillos (2014) o el de Zimny (2017), entre otros. De hecho, el uso de sistemas automáticos para etiquetar el error requiere, eventualmente, la actuación manual y la revisión de la clasificación de los errores (Del Río y Mendes, 2018: 4118).

³²⁸ El perfil base se emplea para simplificar las variables a la hora de introducirlas en *GRET*L.

Usualmente, dichas variables [indicadoras] indican la presencia o ausencia de una cualidad o atributo, como por ejemplo sexo, raza, color, religión, etc. Estas son variables que toman valor de 1 en una submuestra y 0 en el resto de la muestra. Si el número de submuestras es mayor a dos, se define una variable ficticia para cada una de ellas, tomando valor de 1 en dicha submuestra y el valor de 0 en el resto de las observaciones muestrales. Las variables ficticias pueden ser nominales y ordinales.

Al incluir variables *dummys* en un modelo de regresión, estimar sus coeficientes y llevar a cabo los contrastes de significancia de las variables, es equivalente a estimar los modelos restringido y no restringido (Novales, 1993).

Como vemos, estas variables toman valor 1 en una de sus categorías y 0 en el resto (código binario). Dichas variables son aquellas extraídas de la encuesta sociolingüística, que se simplificaron o desglosaron respecto a su formulación en el cuestionario para convertirlas en variables binarias. Este es el listado de las 23 variables independientes que se aplicaron a nuestro modelo:

1. Edad <20
2. Hombre
3. Nacionalidad china
4. Residencia urbana
5. Nivel económico medio
6. Nivel económico alto
7. Graduado universitario
8. Aprendizaje de inglés autodidacta
9. Familia angloparlante
10. Nivel de inglés medio
11. Nivel de inglés alto
12. Años estudiando ELE
13. Uso de libro bilingüe
14. Uso de libro en la L1 del informante
15. *Input* recibido en las clases de español en la L1 del informante
16. *Input* bilingüe recibido en las clases de español
17. Método MGT al estudiar español
18. Método basado en la oralidad al estudiar español
19. Contacto con nativos
20. Uso de recursos escritos en el aprendizaje

21. Uso de recursos audiovisuales en el aprendizaje
22. Influencia de la L1 al hablar español
23. Influencia del inglés al hablar español

Al estimar el modelo MCO introduciendo las 23 variables, *GRET*L devuelve una pantalla como la siguiente:

Modelo 1: MCO, usando las observaciones 1-25				
Variable dependiente: TAREAIECG				
Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HCl				
	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	1.23083	4.75854	0.2587	0.8389
Edad<20	3.80142	2.76383	1.375	0.4002
Hombre	8.36872	7.32730	1.142	0.4578
Nac. China	17.7268	9.87970	1.794	0.3237
Residencia urbana	-6.36027	6.96962	-0.9126	0.5291
Nivel eco. medio	1.67146	4.56495	0.3662	0.7766
Nivel eco. alto	1.18831	6.35090	0.1871	0.8822
Graduado	-9.49033	7.52578	-1.261	0.4268
Inglés autodidacta	-7.10220	8.07353	-0.8797	0.5407
Familia angloparlante	6.46440	9.87941	0.6543	0.6311
Inglés medio	-4.41020	4.52553	-0.9745	0.5082
Inglés alto	-2.34075	2.38441	-0.9817	0.5059
Años ELE	-2.36155	6.40452	-0.3687	0.7751
Libro bilingüe	-5.56374	5.05920	-1.100	0.4698
Libro L1	-6.87606	8.91040	-0.7717	0.5816
Input L1	8.75121	9.31395	0.9396	0.5198
Input bilingüe	8.10615	5.93581	1.366	0.4024
MGT	-0.643297	3.65021	-0.1762	0.8889
Met. oralidad	0.766798	5.22980	0.1466	0.9073
Contacto nativos	-2.71101	2.10191	-1.290	0.4199
Recursos escritos	-0.0573954	4.60492	-0.01246	0.9921
Recursos audiovisuales	7.86530	7.01900	1.121	0.4638
Influencia L1	-11.6729	7.62777	-1.530	0.3685
Influencia inglés	9.69581	10.8709	0.8919	0.5363
Media de la vble. dep.	2.560000	D.T. de la vble. dep.	2.433790	
Suma de cuad. residuos	5.885179	D.T. de la regresión	2.425939	
R-cuadrado	0.958602	R-cuadrado corregido	0.006441	
F(23, 1)	75.89747	Valor p (de F)	0.090389	
Log-verosimilitud	-17.39298	Criterio de Akaike	82.78596	
Criterio de Schwarz	112.0390	Crit. de Hannan-Quinn	90.89950	

Fig. 35 Resultado del análisis en *GRET*L de la variable ECG.

Como observamos en la Figura 35, la información que *GRET*L nos devuelve al implementar el modelo MCO contiene la estimación de los coeficientes³²⁹, así como de sus

³²⁹ El coeficiente de determinación mide o interpreta la proporción de cambio en Y explicada por un cambio en la variable X. Su valor siempre está entre 0 y 1 y se expresa en porcentaje, refiriéndose a 1

desviaciones típicas. La tercera y cuarta columnas son el valor del estadístico t de significación individual (cuya hipótesis nula es que el coeficiente en cuestión es cero) y su p-valor³³⁰ asociado (C. J. Pérez, s. f.: 11).

Después de llevar a cabo unos primeros análisis en *GRET*L y, tras observar que algunas de las variables no ofrecían resultados significativos en términos estadísticos, bien por tratarse de perfiles coincidentes en todos los casos o con un alto grado de correlación, bien por no ser representativos, se tomó la decisión de eliminar del modelo las siguientes variables:

- Lenguas conocidas/habladas/estudiadas de forma autodidacta distintas del inglés: solo se detectaron entre 1 y 3 casos en toda la muestra y, además no coincidían en estos tres ámbitos, por lo que se consideraron respuestas sesgadas.
- Estancias en un país hispanohablante: no se encontraron informantes que respondieran afirmativamente.
- Se simplificaron las variables en torno a los recursos didácticos empleados por los informantes, reagrupándose en “recursos escritos” y “recursos audiovisuales”, ya que en este ítem de la encuesta se ofrecían múltiples opciones y para transcribir este factor en términos binarios para la estadística se requería simplificar variables. Además, la reducción de variables permite obtener resultados más esclarecedores y precisos en los análisis de multivariantes.
- También se excluyeron del análisis estadístico las dos preguntas en torno a creencias lingüísticas de la población: la destreza comunicativa y el elemento gramatical que resulta más complicado al aprendiz de ELE. El interés de estas respuestas no era de carácter estadístico, sino para observar las creencias de los informantes, especialmente para comprobar si el artículo es uno de los elementos que los aprendientes consideran de mayor dificultad.

como un valor preferible a 0. Por ejemplo, si observamos un R^2 de 95% estaremos explicando mejor el comportamiento de los datos que con un porcentaje bajo.

³³⁰ El p-valor indica la posibilidad de que la variable analizada valga 0 medida en tanto por uno, es decir, indica la relevancia de esa variable. Por tanto, un índice alto de p-valor indica baja significatividad de dicha variable. En cuanto al coeficiente de determinación o R-cuadrado, indica qué cantidad de casos es capaz de predecir nuestro modelo medido en tanto por 1. Lo deseable es que este sea alto; no obstante, “en aplicaciones es frecuente ver R^2 bastante bajos, pero eso no significa que el modelo sea inútil o esté mal (ni que uno con R^2 alto esté muy bien)” (Velasco, 2007/2008: 43).

- Por otra parte, tampoco se integró en el modelo la pregunta de control lengua materna/nacionalidad, ya que no se encontraron casos de alumnos bilingües.

La formulación del modelo empleado en nuestro análisis estadístico es la siguiente:

N.º errores = Cte.³³¹ + A³³²* Edad + B *Sexo + C* Nacionalidad + D* Residencia + E* Nivel económico medio + F* Nivel económico alto + G* Graduado + H* autodidacta inglés + I* Familia angloparlante + J* nivel inglés medio + K* nivel inglés alto + L* más de un año ELE + M* Libro bilingüe + N* Libro en su lengua materna + Ñ* *input* lengua materna + O* *input* bilingüe + P* MGT + Q* Oralidad + R* Nativos + S* Recursos escritos + T* Recursos audiovisuales + U* Influencia Materna + V* Influencia Inglés.

En definitiva, el programa *GRET*L se seleccionó como herramienta de análisis estadístico por las ventajas que presenta frente a otras herramientas utilizadas en trabajos enfocados en el análisis del error sin atender a múltiples variables extralingüísticas. Para nuestra investigación, que persigue aportar nuevos datos sobre las causas del error en relación con los datos sociolingüísticos de los aprendientes de ELE, *GRET*L es el programa que permite aplicar un análisis de regresión y añadir tantas variables independientes como se incluyen en nuestro instrumento de elicitación manteniendo una alta significatividad en los resultados.

³³¹ La constante (Cte.) recibe un valor determinado que permanece inalterable en la ejecución del programa estadístico.

³³² Las letras que se multiplican por cada variable independiente son los estimadores. Según De la Fuente (s. f.: n. p.): “Un estimador es un estadístico (una función de la muestra) utilizado para estimar un parámetro desconocido de la población. (...) En general, se elige el estimador que posea mejores propiedades que los restantes, como insesgadez, eficiencia, convergencia y robustez (consistencia). El valor de un estimador proporciona una estimación puntual del valor del parámetro en estudio. En general, se realiza la estimación mediante un intervalo, es decir, se obtiene un intervalo estadístico muestral error estimación dentro del cual se espera se encuentre el valor poblacional dentro de un cierto nivel de confianza. El nivel de confianza es la probabilidad de que a priori el valor poblacional se encuentre contenido en el intervalo”.

7. El contexto de aplicación de la investigación

La presente investigación consta de dos fases de recogida de datos, como se ha mencionado anteriormente: el pilotaje y la recogida de datos definitiva. En cada una de las fases la elicitación de datos se llevó a cabo en dos momentos, al comienzo y al final del curso académico, con unos siete meses de separación temporal entre ambas recogidas, para estudiar de forma longitudinal la interlengua de los aprendices de ELE.

En cuanto al universo de la muestra, se recabaron datos en ambas fases de la investigación en sendos grupos de informantes con las mismas características en cuanto a su lengua materna y a su conocimiento del español, es decir, hablantes nativos de mandarín y de vietnamita con nivel inicial en ELE (en inmersión lingüística) y hablantes nativos de mandarín con nivel inicial en ELE (sin inmersión). Cada proyecto contó con un número diferente de participantes: 25 alumnos en inmersión (16 chinos y 9 vietnamitas) y 15 sin inmersión (chinos), en el piloto, y 31 alumnos en inmersión (18 chinos y 13 vietnamitas) y 21 sin inmersión (chinos), en el definitivo (*vid.* Tabla 31). Las características comunes de L1 y contexto entre los informantes de cada fase permiten obtener resultados perfectamente comparables, pese a que se trate de sujetos diferentes³³³.

En los siguientes subepígrafes se van a presentar los procedimientos de selección de los informantes y los contextos de aprendizaje en los que se ha aplicado.

7.1. Selección de los informantes de la muestra

En primer lugar, cabe apuntar respecto a la selección de muestras de los estudios de carácter sociolingüístico que no trabajan con todo el universo de la población, sino con una muestra representativa del mismo, cuya selección es una de las principales tareas del investigador (Nunan, 1991: 141). Dörnyei comenta a este respecto (2010: 71):

Investigating the whole population is not necessary and would in fact be a waste of resources and we can still come up with accurate results (...). The sample is a subset of the population which is representative of the whole population.

³³³ Hemos de recordar que el pilotaje de la investigación se llevó a cabo en el curso 2015/2016 y el proyecto definitivo en el curso 2016/2017, por lo que los participantes son diferentes en cada fase de la investigación.

Conviene aclarar que la población de una investigación se diferencia, según Moser y Kalton (1985: 53), en *target population*, el universo total de estudio, y *survey population*, el universo específico de la investigación. En nuestro caso, el universo total sería el cómputo total de alumnos chinos y vietnamitas que estudian español en la Universidad de Zaragoza, mientras que el universo específico se correspondería con los alumnos chinos y vietnamitas de los cursos generales de ELE de los años cursos 2015/2016 y 2016/2017. Por su parte, Dörnyei y Csizér (2012: 72) hablan de *convenience sample* (muestra por conveniencia) como el grupo seleccionado de la población que reúne unos criterios comunes y características que se relacionan con el objetivo de la investigación, lo que se aplicaría en nuestro estudio a los aprendientes de ELE de L1 china o vietnamita en nivel inicial.

Algunas de las estrategias de muestreo que se han aplicado a la población seleccionada para la investigación basándonos en la propuesta de Cohen y Manion (1985) son la de estratificación (*stratified sample*), que consiste en la subdivisión de la población en subgrupos en función de variables de edad, sexo, etc., y la de subgrupo (*cluster*), mediante la que se restringe la selección a un subgrupo particular de entre la población; en nuestro caso, dentro de la población de estudiantes de ELE de L1 chino y vietnamita, aquellos que estudian en los cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza, para los informantes en inmersión, y los que estudian en la Universidad de Yangzhou (China), para los informantes sin inmersión.

En palabras de López Morales (1994: 41): “una muestra, cualquiera que sea su tipo, debe cumplir con un requisito imprescindible: que sea representativa del universo específico que se estudia”. En nuestra investigación, la muestra seleccionada es representativa de la población objeto de estudio accesible³³⁴. Se trata del universo relativo, entendido como la base real de la muestra, obtenida al eliminar los sujetos que no forman parte del estudio (*ibid.*). En este sentido, aunque el número de informantes de nuestra investigación no es muy elevado, es representativo del universo específico que estudiamos, ya que el total de estudiantes chinos y vietnamitas inscritos durante el curso en el que se aplicó el proyecto definitivo era de unos 60 alumnos, cifra que fluctuaba durante el curso, de los cuales se recogieron muestras de hasta 51

³³⁴ El margen de error en nuestra investigación se estima en un 12%, si bien no resulta por ello una muestra sesgada. El margen de error se estima a partir de los datos del universo total de la investigación y del universo específico, aplicando el nivel de confianza deseado, en este caso, del 95%: la desviación estándar se divide entre la raíz cuadrada del tamaño de la muestra y el resultado se multiplica por la puntuación del valor de confianza deseado.

de ellos³³⁵. De hecho, sociolingüistas como Hatch y Lazaraton (1991, *apud* Dörnyei, 2010: 74) afirman que para que haya significatividad estadística en un estudio de estas características es conveniente que el número de informantes alcance la cifra de 30, si bien dicha cifra depende de cada población específica.

La selección de los participantes de nuestra investigación se justifica por la creciente demanda que está teniendo en los últimos años el aprendizaje de español como lengua extranjera en Asia. La Universidad de Zaragoza, pionera en la enseñanza de ELE desde 1927, y colaboradora con el Instituto Cervantes y otras instituciones, vio la necesidad de acoger al alumnado de esta procedencia en sus Cursos de ELE a través de grupos más homogéneos. Con este objetivo, la Universidad de Zaragoza firmó hace unos años un convenio de colaboración con varias universidades de China y de Vietnam³³⁶, lo que permitió agrupar a estos alumnos según unas características compartidas no solo a nivel lingüístico, sino también cultural, y adaptar la metodología y los recursos didácticos a las necesidades específicas de dichos estudiantes³³⁷.

Los miembros de la muestra se seleccionaron de entre los estudiantes asiáticos de los Cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza en función de dos factores fundamentales que identifican el perfil de nuestros informantes:

- 1) Su lengua materna, por lo que se escogieron los colectivos asiáticos más numerosos matriculados en la Universidad de Zaragoza debido al mencionado convenio: alumnos chinos y vietnamitas. Se desestimaron para el estudio los alumnos coreanos o japoneses, entre otros, por su presencia minoritaria en estos cursos.
- 2) Su nivel de competencia lingüística en español. Los alumnos son evaluados inicialmente por la Universidad de Zaragoza mediante prueba de nivel,³³⁸ de manera que los estudiantes chinos y vietnamitas de nuestra investigación están adscritos al nivel A1. Al finalizar el curso, el alumnado suele alcanzar el nivel A2 de acuerdo con

³³⁵ Se alcanzó un total de 51 muestras de diferentes sujetos, si bien el número total de informantes con el que se trabajó para el análisis de datos fue de 31, los que habían proporcionado tanto la muestra inicial como la final.

³³⁶ Desde el curso académico 2018/2019 no existe ese acuerdo con la Universidad de Hanói para que sus alumnos cursen estos estudios en Zaragoza, aunque se mantiene con las universidades chinas de Yangzhou, Shanda, Xi'an, Chengdu y Shanghai.

³³⁷ La Universidad de Zaragoza creó un curso específico para estudiantes chinos, el "Programa 1+X", de 700 horas lectivas.

³³⁸ La prueba de nivel realizada por los estudiantes previamente a su ingreso en los Cursos de ELE contiene ítems graduados que permiten adscribir a cada alumno al nivel competencial que le corresponde según los indicadores del MCER y del PCIC.

los parámetros del *MCER*. De hecho, la mayoría de estos estudiantes consigue el diploma DELE A2 tras realizar el examen oficial que tiene lugar en el Centro Universitario de Lenguas Modernas de la Universidad de Zaragoza, centro examinador oficial del DELE.

Por este motivo, nuestra secuencia didáctica incorpora los usos del artículo incluidos en los niveles A1-A2 (*MCER*), para observar si la M2 mejora los resultados de la M1 y se alcanza el nivel A2 al finalizar el curso académico.

A pesar de la homogeneidad de los miembros de la muestra en muchos aspectos, las diferencias en la lengua materna, factor seleccionado intencionadamente para observar el papel de la L1 en la adquisición, y la presencia de dos contextos diferentes de aprendizaje (con y sin inmersión) en el caso de los informantes sinohablantes permiten concluir la relevancia de estas variables en la adquisición del artículo en español. Asimismo, conscientes de las diferencias individuales incluso en grupos homogéneos, la muestra está estratificada, en primer lugar, sobre la variable independiente de 'lengua materna' (Bustos Gisbert, 2011: 271) y, en segundo lugar, sobre otras variables extralingüísticas de la encuesta sociolingüística que se analizarán a través del análisis estadístico.

Asimismo, conviene recordar que cada grupo de alumnos de la muestra recibe docencia por parte de profesores distintos, pero que siguen una metodología común en todos los cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza, basada en un enfoque comunicativo a través de *input* nativo. Por este motivo, no se van a valorar como variables diferenciadoras en la adquisición del español estos factores externos³³⁹.

En síntesis, la diferencia entre estos informantes se presenta, fundamentalmente, en las características de tipo individual (biológicas, sociales, L1, conocimiento de segundas lenguas, etc.), lo cual establece una diferencia patente entre chinos y vietnamitas, no solo por su L1, sino también porque estos últimos, por lo general, tienen un nivel medio-alto de inglés L2 debido al uso institucional de esta lengua en Vietnam (frente al nivel medio-bajo entre los chinos, según reconocen en las encuestas), lo que podría generar diferencias en relación a este factor. También encontraremos diferencias individuales en otros ítems como el contacto con nativos o

³³⁹ Aunque no se consideran elementos diferenciadores del aprendizaje del español LE, en la encuesta sociolingüística se van a incluir preguntas sobre metodología y recursos de aprendizaje que hacen referencia a los estudios de ELE del alumno previos a los de los Cursos de ELE en la Universidad de Zaragoza.

el uso de determinados recursos para el aprendizaje del español³⁴⁰.

Por último, con el propósito de comprobar si la variable del contexto de aprendizaje es una circunstancia diferenciadora en la adquisición del español LE, la muestra contó, además, con un grupo de informantes chinos que estudian español en su país de origen, China. Se establece, así, una diferencia fundamental entre los dos grupos de informantes de origen chino de nuestro estudio: el contexto de aprendizaje del español, según el que distinguimos a los sinohablantes en situación de inmersión, cuyos resultados se van a comparar con los de los sinohablantes que estudiaban en China sin inmersión.

Tras aplicar estos criterios de selección de los informantes, nuestro corpus de aprendices consta, en el caso de la prueba piloto, de un total de 25 alumnos en contexto de inmersión y con enseñanza formal en la lengua meta, de los cuales 9 son vietnamitas y 16 son chinos, todos ellos estudiantes de ELE en la Universidad de Zaragoza, y de 15 estudiantes chinos de ELE de la Universidad de Yangzhou, en China. En el caso del proyecto definitivo hay un total de 31 alumnos³⁴¹, 13 vietnamitas y 18 chinos en contexto de inmersión, junto con 21 sinohablantes que estudian en contexto de no inmersión en China:

L1 del informante	Contexto de aprendizaje	Proyecto piloto	Proyecto definitivo
Chino mandarín	Inmersión	16	18
	No inmersión	15	21
Vietnamita	Inmersión	9	13
N.º Total de informantes		40	52

Tabla 31. Recuento de participantes en las dos fases de la investigación.

7.2. Contextos de aprendizaje de los informantes

El contexto o situación de aprendizaje es uno de los factores externos condicionantes

³⁴⁰ Los ítems de la encuesta sociolingüística se detallan en el apartado correspondiente a los instrumentos de recogida de datos y el modelo de encuesta corresponde al Anexo II.

³⁴¹ En el proyecto definitivo participaron a lo largo del curso un total de 51 sujetos, de los cuales seleccionamos 31 porque eran aquellos de los que se obtuvieron datos (sociolingüísticos y lingüísticos propiamente) tanto en la M1 como en la M2 y se podían integrar en un estudio estadístico en términos de validez de los resultados.

del aprendizaje de una L2, como hemos explicado en § 1.3.2.1, y uno cuya incidencia en los resultados de las producciones de los hablantes vamos a observar a partir de los resultados obtenidos del *output* de los informantes.

Nuestro análisis incluye dos contextos de aprendizaje diferentes: el contexto de inmersión, el mayoritario de nuestros informantes, donde se encuentran los estudiantes de origen chino y vietnamita que reciben instrucción formal en ELE en la Universidad de Zaragoza (España)³⁴²; y el contexto de no inmersión, formado por alumnos chinos que estudian ELE en la Universidad de Yangzhou (China)³⁴³.

En las dos fases de la investigación se analizan muestras de sinohablantes en ambos contextos de aprendizaje. Esta circunstancia nos proporcionó dos marcos distintos de aprendizaje muy provechosos para establecer una comparativa entre los resultados estadísticos de los errores producidos en función del contexto de aprendizaje y comprobar si se cumplía nuestra Hipótesis 4 (*vid.* § 4.2), que predecía que los alumnos en contexto de inmersión cometerían un número menor de errores que los que estudian español en contexto de no inmersión. Hay que indicar, además, que cuando hablamos del contexto nos referimos globalmente no solo a la situación de inmersión, sino que incluye otros factores como la calidad de la instrucción formal en la L2 y del *input* que reciben los informantes. En este sentido, hay que apuntar que todos los participantes del estudio, tanto los que están en una situación de inmersión como aquellos que estudian en su país de origen, reciben instrucción formal de ámbito superior en ELE y están expuestos a un *input* nativo. Asimismo, la enseñanza se lleva a cabo en la lengua meta y se desarrolla mediante metodologías comunicativas y recursos semejantes, pues el profesor que impartía docencia en China colaboraba con los Cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza y siguió allí el enfoque metodológico de dichos cursos. En este sentido, no encontramos diferencias significativas entre ambos grupos de informantes sinohablantes, lo que permite realizar un análisis comparativo en el que el contexto de aprendizaje es el factor diferenciador principal.

La variable del contexto de aprendizaje se estudió en relación con los errores cometidos

³⁴² La Universidad de Zaragoza ofrece cursos intensivos y específicos de español LE, así como otros sobre la lengua y cultura españolas. Nuestros informantes participaron en los cursos específicos diseñados para hablantes asiáticos denominados 1+X.

³⁴³ A los participantes chinos que estudiaban en China les impartió docencia un profesor de la Universidad de Zaragoza que adaptó los mismos materiales empleados con este alumnado por los docentes en Zaragoza.

por los informantes chinos, estableciendo un análisis comparativo del error en el artículo de carácter cuantitativo entre los aprendices sinohablantes de la Universidad de Zaragoza y los de China. Por lo tanto, se trata de un análisis complementario al realizado mediante los datos extralingüísticos de la encuesta individual, que informa de la relevancia de múltiples variables³⁴⁴, y que se aplicó exclusivamente a los aprendices en inmersión chinos y vietnamitas.

Para aplicar la investigación entre los sinohablantes que estudiaban en contexto de no inmersión fue necesario adaptar los instrumentos de recogida de datos al formato digital, de forma que no hubiera inconvenientes (envío y recepción de los materiales escritos en una y otra dirección, retención en aduanas, etc.) en la participación de los informantes en China.

En definitiva, la decisión de estudiar las muestras producidas por aprendices en ambos contextos de aprendizaje surge del interés por comprobar si existen o no diferencias notorias entre la interlengua de los hablantes en inmersión y sin inmersión y si, por tanto, mayor exposición al *input* nativo o el factor social en la ASL son factores diferenciadores en el resultado del aprendizaje.

³⁴⁴ El análisis de errores de los sinohablantes en contexto de inmersión y en contexto de no inmersión no tiene en cuenta el resto de variables extralingüísticas proporcionadas por la encuesta sociolingüística, sino que exclusivamente analiza la variación en la IL en función de la variable del contexto de aprendizaje entre hablantes de una misma L1. El resto de variables (incluida la L1) se analizan solo entre los informantes chinos y los vietnamitas que estudian en España.

8. Instrumentos de elicitación de datos

La obtención de la información sobre el *output* lingüístico de los informantes se realizó a través de dos instrumentos³⁴⁵: en primer lugar, una encuesta personal, que incluía información de tipo extralingüístico (biológico, social, geográfico o etnográfico) y sobre factores lingüísticos en relación con su conocimiento del español y de otras lenguas. En segundo lugar, la información lingüística se obtuvo a través de una secuencia de tareas didácticas que tienen en cuenta las dificultades previstas en los resultados del AC y nuestras hipótesis de la investigación, enmarcadas en los usos y funciones comunicativas adscritas al nivel A1-A2 del *MCER* (2002) según las indicaciones del *PCIC* (2006).

La selección de estos instrumentos está vinculada a la finalidad de nuestra investigación, ya que permiten obtener tanto los datos lingüísticos del *output* de los informantes como la información sociolingüística de cada uno de ellos para relacionar los resultados del error con estos factores. Para recabar estos datos demosociales y poder extraer y tabular de forma eficiente las respuestas para elaborar estadísticas, la encuesta se impuso como la herramienta más eficaz. En cambio, para obtener el corpus de datos de los usos lingüísticos del artículo de nuestros informantes, el diseño de una secuencia de tareas didácticas de tipo *cloze* y respuesta digirida proporcionaba el mejor soporte para la extracción de datos.

Durante el proceso de diseño de los instrumentos de recogida de datos se prestó especial atención a los enunciados del cuestionario y las instrucciones de las tareas didácticas, conscientes de que una ambigüedad o deficiencia en la forma de enunciarlas podía afectar directamente a las respuestas de los informantes. Además, la puesta en práctica del pilotaje de la investigación³⁴⁶ (curso 2015/2016) permitió evaluar la validez de los distintos instrumentos, reparando en las respuestas obtenidas que indicaban ambigüedades en la encuesta o las tareas³⁴⁷ y subsanar las deficiencias con anterioridad al estudio definitivo (curso 2016/2017) para afrontar dicha recogida de datos con la mayor garantía.

³⁴⁵ Los dos instrumentos de recogida de datos se describen más detalladamente en § 8.2 y en § 8.3.

³⁴⁶ La recogida piloto se llevó a cabo en el curso 2015/2016 y la recogida definitiva se desarrolló durante el curso académico 2016/2017.

³⁴⁷ En § 8.4 se describen las dificultades del proceso de elicitación de datos y en § 9.2.5 se detalla cómo se subsanaron las deficiencias halladas tras la puesta en práctica de los instrumentos diseñados inicialmente para optimizar los resultados de la recogida definitiva.

La realización de ambas pruebas fue supervisada por las profesoras responsables de cada uno de los grupos en el horario lectivo, por lo que el grado de fiabilidad de las respuestas en cuanto al nivel de conocimiento de los alumnos es muy elevado. Las docentes únicamente resolvieron cuestiones relativas al léxico (*e. g. pajarita*), aunque no hubo muchas dificultades gracias a que se proporcionaba un apoyo gráfico-visual de los elementos que el informante debía describir o mencionar junto con el listado de voces.

La elicitación de datos del cuestionario sociolingüístico se llevó a cabo a inicio del curso de español en la Universidad de Zaragoza (mes de noviembre), mientras que las tareas didácticas se recabaron tanto en ese momento inicial como al final del curso académico (a finales de mayo). Para completar cada dossier de tareas didácticas se dedicó una sesión de unos 50 minutos aproximadamente. En el caso de la primera recogida se emplearon dos periodos lectivos para completar tanto la encuesta como la tarea. Se propuso para todos los grupos de la muestra una semana determinada del curso académico para cada recogida de tareas, en la cual cada docente responsable de los grupos dispuso llevarla a cabo el día de mayor afluencia de alumnos o en una fecha que interrumpiera lo menos posible el ritmo de las clases.

En cuanto a la participación de los informantes, debido a la propia naturaleza de los Cursos de ELE, de un curso académico, no coinciden los sujetos de la prueba piloto y de la recogida de datos definitiva, aunque ambas fases de la investigación permiten establecer comparativas de datos, ya que los informantes comparten las características de L1, nivel inicial y contexto de aprendizaje en ambos casos.

En este capítulo se incluye, en primer lugar, unas anotaciones sobre la ética de la investigación; en segundo lugar, una descripción detallada de los instrumentos de elicitación mencionados más arriba: la encuesta individual y la secuencia de tareas didácticas; y, finalmente, se apuntan las dificultades halladas en la distribución de dichos instrumentos entre los participantes de la investigación.

8.1. Ética del estudio de investigación

Antes de detenernos en los documentos diseñados para recabar la información lingüística y extralingüística para esta investigación, debemos comentar brevemente algunas cuestiones sobre la ética de nuestro estudio. Al código deontológico que, como investigadora, confirma la declaración de autoría de esta tesis, así como su carácter inédito y original, hay que añadir que los resultados de este estudio se interpretan de manera objetiva, tratando de evitar

cualquier error o sesgo en el tratamiento empírico y estadístico de los datos.

Respecto a los principios éticos que rigen nuestra investigación, se garantizó en todo momento la protección y el anonimato de los datos de los sujetos participantes.

En cuanto a la protección de datos, para no vulnerar los derechos de privacidad de los informantes, se escogió como estrategia de anonimidad la codificación de cada una de las muestras de los alumnos, de forma individualizadora, a través de un código alfanumérico que ellos mismos definían parcialmente. Dicho código o “dispositivo de encriptación”, en palabras de Russell (1988: 135), para la codificación de la identidad de los informantes de nuestra investigación se construyó mediante:

- La inicial del profesor que imparte docencia en el grupo (añadida *a posteriori* por la investigadora).
- Una secuencia numérica de seis cifras generada por cada alumno generada a partir de la fecha de nacimiento de su madre en formato *dd/mm/aa*.
- La inicial del mes de recogida, para diferenciar los distintos momentos de la interlengua (añadida por la investigadora por cuestiones organizativas).

Este código individualizado permitió identificar de manera unívoca a cada informante y realizar un seguimiento del mismo alumno en los distintos momentos de su interlengua en los que se recabaron muestras sin infringir en su privacidad y facilitó, frente a otros métodos como la codificación mediante las iniciales del alumno, que se repitiera la misma secuencia dentro de un mismo grupo³⁴⁸.

La participación en esta actividad fue totalmente voluntaria, de manera que todos los informantes que tomaron parte en ella lo hicieron de forma consciente y facultativa y manifestaron el libre consentimiento informado y expreso para participar en el experimento para los fines específicos establecidos en el proyecto, de los cuales fueron informados en cada

³⁴⁸ Al resultar confuso el sistema jerárquico de nombres y apellidos en las culturas asiáticas y quedar patente la repetición múltiple de apellidos y nombres en todo el grupo, se prefirió, y así se realizó tras recoger la primera muestra, proponer a los informantes que crearan un código numérico formado por los seis dígitos de la fecha de cumpleaños de su madre (en formato *dd/mm/aa*). De este modo, se garantizaba el anonimato, se facilitaba la clasificación de materiales y se evitaba la repetición de iniciales a través de un dato externo que presumiblemente todos los encuestados conocía e iba a coincidir en todas las muestras, frente a otra posibilidad como habría sido el uso de un pseudónimo, más fácil de olvidar de una a otra recogida de muestras.

recogida de datos llevada a cabo. Como se puede observar en los documentos de muestra del Anexo II y del Anexo III, se especificó en una nota escrita, tanto en el encabezamiento de las encuestas como de forma oral durante las sesiones de recogida de las tareas, que la información individual solicitada servía estrictamente a efectos estadísticos para una investigación doctoral en la Universidad de Zaragoza.

8.2. Encuesta personal

El primero de los instrumentos de recogida de datos para nuestro estudio que vamos a describir es la encuesta personal. Este cuestionario individual se empleó para la obtención de datos de carácter sociolingüístico e incluye tanto preguntas acerca de datos biológicos y sociales (edad, sexo, nacionalidad, nivel de estudios, nivel socioeconómico, etc.) como sobre cuestiones lingüísticas sobre el conocimiento de otras lenguas y del español.

La selección de la encuesta como instrumento metodológico se debe, entre otras, a la ventaja de que sus resultados no quedan sesgados por el punto de vista del entrevistador. Del mismo modo, se trata de un instrumento del que fácilmente se pueden elicitar datos cuantificables de manera controlada para el análisis estadístico.

La encuesta sociolingüística se diseñó en términos adecuados de fiabilidad y validez. Esto se puede comprobar en las categorías proporcionadas en los ítems que se corresponden con escalas mesurables que, por lo tanto, están libres de error en su cuantificación (Dörnyei, 2007: 110), si bien el caso de las respuestas que seleccionan la categoría “otro/s” ofrecen resultados más difícilmente valorables. Dörnyei insiste en que: “even if we can’t elaborate validation exercises, we should strive for a questionnaire that has appropriate and well-documented reliability in at least one aspect: internal consistency” (*ibid.*). Nuestra encuesta está dotada de dicha consistencia interna que le es proporcionada por la inclusión de diversas escalas o categorías homogéneas que miden las mismas áreas de estudio y que están correlacionadas con el resto de ítems de la encuesta, como sucede en el caso de las preguntas sobre el conocimiento de lenguas, por ejemplo, lo que sirve para medir un mismo constructo.

8.2.1. Justificación y descripción de los ítems seleccionados

Para la elaboración de la encuesta se partió de los criterios formales y descriptivos de referencias de tratados de sociolingüística como el de López Morales (1989) o el de Moreno

Fernández (1990) y de referencias sobre ASL como los trabajos de Nunan (1992) y Gass y Selinker (1992).

En primer lugar, el cuestionario está encabezado por una serie de aclaraciones que se proporcionan a los participantes sobre la finalidad académica del mismo y el anonimato de las respuestas, así como se dan instrucciones sencillas de cómo han de codificar la que va a ser su identidad (código numérico) a lo largo de las diferentes recogidas de muestras para el análisis posterior de la investigadora.

En segundo lugar, se presentan los enunciados o preguntas que forman parte de la encuesta de forma clara, a través de una sintaxis sencilla y un vocabulario comprensible para los estudiantes de nivel inicial, para que la instrucción y la orientación de la interpretación del ítem en cuestión no resultara confusa o ambigua.

El proceso de elaboración y selección de las preguntas de la encuesta contempló los siguientes requisitos:

- Proporcionar suficientes opciones de respuesta que abarcaran las posibles respuestas de los informantes. Se ofreció también en todos los casos la opción “otro/s”, que permitía añadir cualquier otra cuestión no registrada en las opciones proporcionadas.
- Categorizar en varios parámetros las distintas variables que se analizan en el cuestionario para facilitar tanto la tarea del informante como la del investigador al exportar los datos³⁴⁹.
- Emplear un orden lógico en las preguntas que no condicionara las respuestas de las mismas. Para ello, se organizaron en varios bloques homogéneos.
- Ofrecer un número adecuado de preguntas, evitando que el cuestionario fuera demasiado largo. En nuestro caso, se estima que el tiempo de realización de la encuesta es de unos 30 minutos aproximadamente.

Para favorecer la claridad de los ítems se tuvo en cuenta la conveniencia de que cada

³⁴⁹ En función de la variable a analizar o del ítem específico, se proporciona un número diferente de categorías: por ejemplo, la variable cuantificable ‘edad’ consta de tres categorías (18-20 años; 21 a 25 años; mayor de 25), mientras que la de ‘motivos por los que estudia español’ consta de cinco categorías y, además, se permite seleccionar más de una opción e incluir otra/s que no aparecen en el cuestionario.

pregunta del cuestionario formulara únicamente una cuestión sobre un punto determinado, de manera que no se crearan confusiones y la interpretación fuera inequívoca, como recomienda López Morales (1994: 118).

Los tipos de respuesta de la encuesta incluyen el listado (por ejemplo, el de ‘lenguas habladas’), la categoría (por ejemplo, el de ‘nivel socioeconómico’) o la frecuencia (en el caso del ‘número de horas de estudio’) (Nunan, 1992: 144). La mayor parte de los elementos de la encuesta son preguntas con respuestas con categorías cerradas para favorecer el análisis cuantitativo, de modo que el rango de posibles respuestas está predeterminado por el investigador a excepción de la posibilidad de aportar información nueva a través de la categoría “otro/s”. Esta opción permite especificar otra respuesta no contemplada para que el informante responda más ajustadamente a lo que piensa, como indica Oppenheim (1992: 114). Además, mejora la comprensión del razonamiento del informante por parte del investigador y ayuda al investigador a no quedarse sin otros datos que serían ignorados de no contar con esta apertura de las respuestas cerradas (López Morales, 1994: 112). El hecho de que la mayoría de las preguntas sean dirigidas no invalida las respuestas, si bien es cierto que no permiten recabar respuestas espontáneas. Por el contrario, esta propiedad facilita el procesamiento y el análisis comparativo de los resultados y permite comprobar hipótesis de la investigación más específicas (Oppenheim, 1992: 113).

Además, para que los datos de la encuesta fueran más fáciles de computar, cada ítem presenta un máximo de seis opciones, aunque se trató de que no superaran los tres o cuatro en la mayoría de casos. De este modo, se simplificó la creación de estadísticas de forma más eficiente. Aunque algunos de los ítems presentan selección múltiple (once de ellos), en general son respuestas únicas, y solamente hay una pregunta abierta en la número 25, para los informantes que respondan afirmativamente la pregunta anterior, en la que deben especificar a qué lengua recurren cuando hablan español³⁵⁰.

La encuesta se compone de 25 preguntas de carácter obligatorio (y una más opcional, en función de la respuesta a una de ellas), lo cual es un número asequible para un instrumento de este tipo. De hecho, López Morales (1994: 124) afirma que algunos psicólogos establecen un límite máximo de 30 preguntas para no agotar al sujeto y que este pierda el interés.

Respecto a la relación de los ítems, se organizó siguiendo un orden lógico impuesto por

³⁵⁰ El Anexo II recoge el modelo de encuesta sociolingüística.

su temática, de manera que la encuesta se dividió en tres grandes bloques: el primero, que recaba datos personales del alumno; el segundo, sobre el conocimiento de lenguas (lengua materna y lenguas extranjeras que conoce); y el tercero, sobre el conocimiento del español. A través de esta clasificación se pudieron obtener tanto los datos sociales o extralingüísticos como otros sobre el conocimiento de lenguas, que permitieron generar una amplia base de datos con la que interrelacionar los datos lingüísticos extraídos de las tareas para el análisis estadístico de los resultados.

Bloque I de la encuesta:

En cuanto a los datos de carácter biológico y/o personal, se incluyeron el sexo, la edad, la nacionalidad, el nivel de estudios y el lugar de residencia. Se escogieron estas variables sociales siguiendo las directrices del modelo estratificadorio de Labov (1966), que clasifica a los individuos de una comunidad en distintos niveles jerárquicos del espectro social (López Morales, 2004 [1989]: 106) y se seleccionaron las principales variables que refieren López Morales (1994) o Moreno Fernández (1998) en sus trabajos de corte sociolingüístico.

La relevancia de la covariación entre los fenómenos lingüísticos y los factores sociales, como se refleja en estudios como el de Labov (1966), confirman la necesidad de incluir la variable compleja sociocultural³⁵¹ a un estudio como el nuestro. De este modo, se presenta un modelo estratificadorio basado en los parámetros nivel de estudios, nivel laboral y nivel económico³⁵².

Por otro lado, cabe mencionar que, respecto a preguntas de carácter más personal como el nivel de ingresos, se decidió simplificar en “nivel económico y laboral” para mejorar la comprensión del enunciado y, debido a las diferencias socioculturales, se definió en términos cualitativos de carácter gradativo y no en rangos precisos de ingresos para evitar que los informantes dejaran sin responder esta pregunta al tratarse de una cuestión muy personal. Nunan (1992: 144) recoge la opinión sobre este tipo de cuestiones más privadas de

³⁵¹ Esta variable responde a la necesidad científica de agrupar a los individuos en entidades superiores que, aunque no sean del todo homogéneas, permitan descubrir tendencias más significativas (López Morales, 2004 [1989]: 105).

³⁵² En nuestra encuesta se incluye en la pregunta número seis, referente al nivel socioeconómico, una nota explicativa donde se explica la segmentación en tres categorías (alto, medio, bajo) de esta variable compleja, que incluye el grado de cualificación y nivel de profesionalidad. Debido a la diferencia cultural, se consideró un dato demasiado personal y que podía invitar a dejar en blanco la respuesta, el hecho de crear unos rangos numéricos de ingresos económicos, como es habitual al preguntar sobre este parámetro en los estudios sociales. No obstante, la categoría *medio* se considera como el salario medio interprofesional de un país y *bajo* o *alto* respecto a dicha media.

sociolingüistas como Briggs (1986), Brindley (1989) y Brislin *et al.* (1973):

There is considerable cross-cultural variation concerning the type of information which can be sought by a stranger. Major differences may exist between the culture of the interviewer and that of the respondent, and these differences may affect the responses given (Nunan, 1992: 144).

Con la información de estos factores en las seis preguntas que forman parte de este apartado se obtuvieron datos precisos de las variables independientes de tipo social para nuestro análisis.

Bloque II de la encuesta:

El segundo bloque está compuesto por siete ítems que incluyen, en primer lugar, la determinación de la lengua materna del informante (incluyendo su variedad en el caso del chino); en segundo lugar, el grado de competencia comunicativa que tiene el alumno en otras lenguas extranjeras (sin incluir el español) y, en tercer lugar, su nivel de competencia comunicativa en inglés.

Respecto a las preguntas relacionadas con las lenguas extranjeras, se diferenció qué lenguas conoce y en qué lenguas es capaz de comunicarse efectivamente el informante, puesto que, si su grado de competencia en ellas no es suficiente, no es previsible que tales lenguas generen fenómenos de transferencia, mientras que, si se trata de lenguas en las que puede comunicarse fácilmente, podrán transferir algunos elementos a su interlengua en ELE, por ejemplo, en el caso del inglés, que posee un paradigma de artículos equivalente al del español.

En relación con esto, se incluyó una pregunta específica en la que el informante debía clasificar su nivel de competencia en inglés. Otras preguntas indagan en el método de aprendizaje de esas lenguas extranjeras, si el aprendizaje se ha dado en contexto formal, de forma autodidacta o en el entorno familiar, y sobre qué otras lenguas que hablan familiares cercanos, ya que estas podrían ejercer una mayor influencia que las aprendidas en otros contextos.

Esta diversidad de preguntas sobre un tema concreto como es el conocimiento de lenguas extranjeras sirvió a la investigadora para comprender con mayor precisión cuál era el conocimiento de segundas lenguas de los informantes y cómo se había podido desarrollar su IL del español para tratar de inferir a partir de los datos del error si alguna de esas lenguas

manifestaba transferencias/interferencias en el aprendizaje de ELE³⁵³.

Bloque III de la encuesta:

El tercer bloque del cuestionario lo componen nueve preguntas sobre el conocimiento del español por parte del alumno vinculadas a varios factores que los estudios en torno a la ASL han demostrado que afectan directamente al proceso de adquisición de una L2/L3 (Ellis, 1985; Baralo, 1999; Juan-Garau, 2008; Sánchez Castro, 2010). Entre ellas, se interrogó acerca de cuánto tiempo llevaban los informantes estudiando español o qué metodología seguían en las clases de ELE en su país de origen, en el caso de haber aprendido formalmente español con anterioridad al curso presencial en Zaragoza. En este ítem se incluyeron opciones tanto sobre el método (comunicativo/MGT) como sobre los materiales (bilingüe/monolingüe) y el *input* recibido (bilingüe/monolingüe). A través de esta pregunta fue posible conocer todos estos factores externos al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno que afectan directamente tanto al desarrollo de las destrezas comunicativas como al grado de contacto con muestras reales y nativas de la lengua meta.

Se preguntó también sobre su motivación para aprender español, puesto que trabajos como el de Gardner y Lambert (1972) demuestran que la actitud y motivación hacia la ASL son factores internos que pueden manifestar fluctuaciones en los resultados generales de los alumnos por motivos aparentemente inexplicables a partir de razonamientos meramente lingüísticos. Esta información, como la de los métodos de aprendizaje de ELE, servirán para ajustar la didáctica a los intereses y necesidades de estos aprendientes.

En otro orden de cosas, se dedicaron dos preguntas a pedir información sobre qué destrezas comunicativas y qué cuestiones morfosintácticas generaban más dificultades a los aprendices para observar las creencias y actitudes lingüísticas sobre la lengua objeto, las cuales podrían condicionar su aprendizaje.

Se incluyeron, asimismo, otros ítems que recogían datos sobre el contacto de los alumnos con muestras reales de la lengua fuera del contexto académico formal, que incluían viajes o estancias en otras ciudades españolas o hispanoamericanas y su duración, la

³⁵³ En este sentido, en algunos casos se observó que el estudiante clasificaba varias lenguas como conocidas mientras que no aparecían como lenguas en las que se comunicaba eficazmente, por lo que el primer dato quedaba en cierto modo invalidado a través de la segunda pregunta.

comunicación habitual mediante redes sociales o *Skype* con hablantes nativos, el estudio autónomo o la lectura y/o escucha de textos en español a través de recursos audiovisuales como *podcasts*, películas o series.

También se añadió una pregunta para que el estudiante reflexionara sobre sus propias estrategias de aprendizaje: si creía que recurría a su lengua materna (o a otras L2 habladas) para traducir o comparar estructuras gramaticales y vocabulario que le facilitaran su comprensión del español.

Finalmente, se aplicaron algunas preguntas de control para comprobar la fiabilidad de las respuestas, como las que hemos nombrado sobre el conocimiento de lenguas y la capacidad comunicativa en las mismas o la comprobación de la correspondencia entre la L1 y la nacionalidad del informante. Mediante este procedimiento se validaron los datos, garantizando su veracidad y coherencia.

En definitiva, con este conjunto de preguntas somos capaces de extraer información relevante en dos sentidos. A través de esta encuesta que nos informa de los factores extralingüísticos interrelacionados con el aprendizaje de ELE seremos capaces de extraer información sobre variables de tipo social, etnográfico y de bagaje lingüístico que nos ayudarán a identificar las causas de los patrones de variación lingüística observables en una población determinada. Estas variables extralingüísticas se analizarán junto con los errores en el artículo para obtener resultados sobre la incidencia de dichas variables en cada tipo de error y obtener datos concluyentes sobre la etiología del error.

8.3. Tareas didácticas

El segundo instrumento de recogida de datos empleado para la investigación es una secuencia de tareas didácticas que se presentó a los miembros de la muestra en distintos momentos de su aprendizaje para observar de esta manera si existía una evolución en su interlengua.

Se trató en todo momento de que las tareas y el contenido de las mismas fueran lo más reales posibles para dotar de la máxima autenticidad a la prueba y obtener así unos resultados fiables (Purpura, 2004: 104). Del mismo modo, se tuvieron en consideración las mismas premisas de simplicidad, brevedad y claridad del lenguaje a la hora de redactar y diseñar estas tareas que en el caso del cuestionario.

En cuanto a la cuestión formal, en el caso de las tareas, a diferencia de lo que ocurría con la encuesta sociolingüística, sí se incluyen preguntas de respuesta abierta que, pese a ser más difíciles de analizar, permiten una mayor espontaneidad al informante. En nuestro caso, se trata de preguntas de respuesta libre semidirigidas, por lo que se facilita su análisis y codificación al tiempo que se ofrece una mayor libertad de expresión a los participantes.

8.3.1. El enfoque por tareas

La metodología utilizada para el diseño de las tareas didácticas se basa en el enfoque por tareas (EpT), que parte de la concepción del enfoque comunicativo de concebir la lengua como instrumento de comunicación y se centra en la descripción y desarrollo de la competencia comunicativa y sus componentes en los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua. Además, la participación en la situación comunicativa adopta un papel esencial y desarrolla el concepto de concienciación lingüística y cómo trabajarla en el aula. Por último, destaca la importancia del concepto de autonomía en el aprendizaje y de los factores afectivos que inciden en él, así como valora el aula como espacio de aprendizaje social.

Este enfoque recibe su nombre del concepto de *tarea*, entendida como unidad lingüística en la vida real sobre la que se articula el currículo, de tal forma que todo programa se organiza a partir de un repertorio de tareas que los alumnos deben realizar en el aula (Franco, 2012: 11).

Según Zanón (1990: 22, *apud* Franco, 2012: 12), se trata de una actividad que cumple las siguientes características: es representativa de procesos de comunicación de la vida real, es identificable como unidad de actividad en el aula, está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo. Esta definición incluye dos conceptos fundamentales: el concepto de comunicación y el concepto de aprendizaje significativo. La referencia a estas dos nociones explica que Estaire (2007: 3) plantee que las tareas posibilitadoras del aprendizaje son de dos tipos: tareas comunicativas, en la medida en que representan procesos de comunicación y favorecen el desarrollo de su competencia en la nueva lengua; y de aprendizaje, en la medida en que esos procesos de comunicación van acompañados de otros procedimientos de tipo didáctico. Además, las tareas resultan significativas, lo cual propicia un aprendizaje efectivo y significativo frente al tradicionalmente memorístico o mecánico.

En cuanto a la estructuración de una unidad didáctica diseñada por tareas, es necesario

organizar de manera lógica la secuenciación de las tareas, lo cual supone ir construyendo un andamiaje a través de la realización de las tareas intermedias o posibilitadoras que facilitarán la consecución de la tarea final (Nunan, 2004, *apud* Franco: 2012: 12).

En definitiva, el planteamiento del EpT requiere una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje que prioricen la interacción y donde se pongan en práctica todas las destrezas lingüísticas y comunicativas del alumno, que adopta un papel activo en su propio aprendizaje, a través de la tarea como unidad básica de organización curricular.

Desde finales de los años 90 se han creado diferentes líneas de trabajo a través del EpT y algunos autores como Skehan (1998) y Robinson (2001)³⁵⁴ han desarrollado nuevas propuestas de uso de dicho enfoque. Por su parte, Ortega (2004: 17) defiende el uso del enfoque por tareas, sobre el que considera que hay que seguir investigando en la línea de los citados lingüistas, por tres motivos (*ibid.*):

[Las tareas] (1) no funcionan como simples pretextos para practicar determinadas estructuras de la lengua meta, sino que tienen objetivos inmediatos no lingüísticos; (2) están diseñadas específicamente con el propósito de imitar actos de comunicación que tienen lugar en la realidad fuera del aula, y (3) en vez de basarse en las intuiciones de autores de materiales, idealmente se basan en un análisis riguroso de las necesidades del alumno.

Tanto el *MCER* como el *PCIC* dejan implícito que la metodología que mejor encaja con las recomendaciones que hacen de descriptores y estándares es el EpT, por lo que empleamos este enfoque en la confección de nuestro instrumento de elicitación de datos lingüísticos. Fundamentalmente, porque implementa explícitamente en las secuencias de tareas actividades que motivan conductas observables que valorar con los *can do statements* y que calibrar con los descriptores que dan el *MCER* (2002) y su actualización en el *MCER, Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2021), y lo mismo ocurre con el *PCIC* (2006).

El diseño de nuestro instrumento de elicitación se fundamenta en una enseñanza comunicativa mediante tareas que se determinan a partir de las necesidades del alumno con el

³⁵⁴ Para ambos, la complejidad cognitiva involucrada en las tareas puede ser manipulada externamente hasta alterar el sistema de representaciones de la IL y facilitar los procesos de adquisición. Sin embargo, Robinson (2001) considera que el desarrollo gradual del sistema se ve impulsado por la necesidad funcional de expresar contenidos cada vez más complejos, no por la capacidad externamente orquestada de procesar gramaticalmente lo que de otra manera sería procesado léxicamente, como sostiene Skehan (1998) (Ortega, 2004: 28).

objetivo de posibilitar el logro de una tarea final, de carácter comunicativo y significativo para el aprendiente. Esta secuencia de tareas parte de los conocimientos previos de los estudiantes para facilitar la construcción de los aprendizajes y la puesta en práctica de sus conocimientos gramaticales, léxicos, sintácticos y fonético-fonológicos con el fin de perfeccionar sus habilidades comunicativas en español.

8.3.2. Justificación y descripción de las tareas didácticas diseñadas

Para analizar las producciones escritas de los alumnos chinos y vietnamitas en torno al artículo, se diseñó una secuencia de tareas controladas o semicontroladas en las que cada informante debía escoger el artículo adecuado para cada SN al que acompañaba. Dicha secuencia sigue las directrices del EpT, de manera que se diseñaron unas tareas introductorias, unas tareas intermedias posibilitadoras del aprendizaje y una tarea final en torno a la cual se diseñaron todas las anteriores.

Para facilitar la tabulación de los resultados de las tareas se optó por emplear algunas de respuesta cerrada, como las que se utilizaron en las encuestas. Estas son las de opción múltiple con una sola respuesta válida que aparecen en las tareas introductorias.

En las tareas facilitadoras intermedias se añadieron algunas de tipo semidirigido que permitían elaborar, no solo grupos nominales simples, sino SSNN con modificadores y breves oraciones. De este modo, resultaba posible una mayor espontaneidad y creatividad contenida en las respuestas de los participantes, teniendo en cuenta que las oraciones simples que tenían que producir se construían con un grupo delimitado de sustantivos (especificados en la tarea) y su respuesta era guiada en las instrucciones de la tarea, pues se recomendaba el uso de los verbos *haber/estar* y *tener* (Tarea 1) y *llevar/tener* (Tarea 2), ya que los elementos léxicos propuestos solo podían combinarse con estos verbos en este nivel de competencia lingüística y eran predicados interesantes para este análisis.

Una vez descrito el tipo de tareas que se empleó en este instrumento de recogida de datos, vamos a explicar brevemente cómo se estructuraron y en qué consistían.

Nuestra secuencia de tareas (*vid.* Anexo III) está formada por la Tarea 0 o tarea introductoria, que está compuesta a su vez por dos subtareas: una de selección del artículo determinado correcto y otra de selección del artículo indeterminado. Ambas analizan la concordancia del artículo en género y número con el sustantivo al que acompaña y hacen que

el informante se vaya familiarizando con la encuesta.

La Tarea 1 y la Tarea 2, o tareas intermedias, son las que ponen en práctica menos dirigida el uso del artículo y contienen dos subtareas muy breves que consisten en completar oraciones simples con verbos como *gustar*, *querer*, *haber* o *ser*. En ambas, cuyas respuestas son guiadas, como hemos explicado anteriormente, se trata de que el alumno comience a utilizar de forma contextualizada y en situaciones reales de uso de la lengua lo que ha trabajado en las tareas introductorias. A través de un contexto más amplio, el estudiante debe responder a preguntas de valor presentativo o expresar sus gustos y preferencias, para lo que debe seleccionar el artículo que corresponda. La Tarea 2 incluye un breve texto de creación, lo que convierte este ejercicio en una fuente de datos más difícil de codificar. No obstante, al estar limitado el tipo de enunciados posibles, los errores podían tabularse conjuntamente con los demás ítems de la tarea.

Por último, en la Tarea 3 o tarea final, es la que exige al alumno un esfuerzo mayor de selección del artículo. Las dos primeras subtareas de la Tarea 3 son de carácter preparatorio para la tercera, que se corresponde con la tarea final. Mientras que en la primera se debe escoger entre el artículo determinado e indeterminado con una forma morfológica predeterminada, en la segunda hay que optar entre uno de estos o el artículo cero, pero ya no se proporciona la forma con concordancia de género y número; es decir, el estudiante debe seleccionar tanto la concordancia del artículo con el sustantivo al que acompaña, así como seleccionar su tipo (ausencia/presencia, determinado/indeterminado), lo que incrementa notablemente la dificultad de la Tarea 3.B. Con esta subtaska se detecta realmente el nivel de competencia del alumno en cuanto al uso del artículo que, al mismo tiempo, se refleja en los ítems numerados del 1 al 25, que están ordenados en una progresión de menor a mayor complejidad según los inventarios curriculares de los niveles del *PCIC* para los niveles A1-A2. La ordenación de las tareas en orden de complejidad responde a la propuesta de Robinson y Gilabert (2007: 164), quienes exponen que la presentación de tareas en una L2 en un orden de aumento de la complejidad conceptual se propone como el orden natural para programar dichas tareas y obtener probablemente efectos beneficiosos para los aprendices.

Los inventarios del *PCIC* nos permiten ordenar los distintos contextos que se reflejan en las oraciones de la tarea de forma gradual para situar más fácilmente al estudiante en una fase de adquisición de su interlengua. Asimismo, al responder las tareas en distintos momentos de su proceso de aprendizaje, podremos observar si ha habido un progreso y si el alumno ha alcanzado un nivel competencial A1 o A2. En este sentido, los contextos presentados en la tarea

final son más complejos que los de la Tarea 2, que incluyen referencias a la modalidad del enunciado, tipos de predicado con los que se combina el artículo y otras cuestiones de carácter pragmático y discursivo más amplias, todas ellas recogidas en el *PCIC* para los niveles que aquí nos ocupan.

En síntesis, la propuesta de las tareas didácticas de nuestro proyecto responde al enfoque por tareas e incluye una secuencia de actividades consecuente con las directrices que ofrece este enfoque según las cuales el alumno, a partir de una tarea introductoria, será capaz de realizar tareas intermedias de mayor complejidad hasta resolver una tarea final en la que pondrá en práctica todo lo que ha ejercitado en las tareas previas. Asimismo, el tipo de tarea resulta, en general, fácilmente computable *a posteriori* para nuestro trabajo estadístico y permite clasificar los errores y delimitar los contextos en los que se han producido de forma más clarificadora. Además, seremos capaces de observar si se producen o no errores por el uso de estrategias como la evitación al seleccionar, por ejemplo, un único verbo en las actividades de descripción semiabierta y no emplear otros, a través de la repetición constante de unas mismas estructuras con las que el aprendiz se encuentre más seguro.

A partir de la secuencia de tareas didácticas se obtendrán datos significativos sobre la preeminencia del error y su tipología en los distintos contextos lingüísticos de uso del artículo en español por parte de los estudiantes chinos y vietnamitas de ELE cuyo nivel de competencia es básico (A1-A2, *MCER*).

8.4. Dificultades en la distribución y comprensión entre los informantes de los instrumentos de recogida de datos

Para concluir este apartado sobre los instrumentos de recogida de datos, vamos a indicar algunas cuestiones sobre el formato de la encuesta y de las tareas que generaron inicialmente ciertas barreras en la investigación hasta que fueron detectadas.

En primer lugar, para la prueba piloto se diseñaron las encuestas en formato papel para ser respondidas por los informantes de forma manuscrita, lo cual resultaba poco atractivo para el estudiante y más costoso a la hora de extraer los datos para las estadísticas. En consecuencia, se vio la necesidad de transformar para el proyecto definitivo la encuesta al formato digital para que pudieran completarse en línea. A través de las encuestas digitales conseguimos crear una

encuesta visualmente mucho más atractiva y simplificar la selección de las respuestas. Al plantearlas desde de un medio muy distinto al que se utiliza habitualmente en la docencia, resultó más motivadora. Este formato de encuesta se creó a través de la plataforma *GoogleForms*, muy intuitiva y que permitía incluir tantos ítems e imágenes como necesitáramos, así como introducir preguntas de selección múltiple o única, en cada caso.

En cuanto a los estudiantes en no inmersión, no se entregaron las encuestas, ya que no se estudian las variables sociolingüísticas entre estos informantes, y las tareas se presentaron a través de un formulario web de la plataforma *Qualtrics* debido a los problemas de difusión en China de cualquier aplicación de *Google* debido a las restricciones impuestas a nivel gubernamental que hemos explicado en apartados anteriores.

Por último, la aplicación de las tareas didácticas conllevó algunas dificultades en cuanto a la recogida de muestras. En el pilotaje se presentaron las tareas en dos momentos del curso (inicio y final), mientras que en el proyecto definitivo se distribuyeron en tres momentos diferentes: en noviembre, al inicio del curso (al mismo tiempo que la encuesta), a mitad de curso (marzo) y a final de curso (mayo-junio), distando unos tres o cuatro meses entre una y otra recogida. Una de las contrariedades que surgieron en este sentido fue que algunos informantes no participaron en las tres recogidas de muestras, por lo que el número de informantes (y su identidad) fluctuó en las diferentes muestras. Por este motivo, aunque en alguna recogida se obtuvieron más muestras (51 en la recogida intermedia de marzo), se seleccionaron finalmente 31 muestras, que eran las que contenían las tareas de los mismos informantes tanto en el momento inicial del aprendizaje como en el momento final en ambos casos y permitían examinar el desarrollo de la interlengua entre los mismos sujetos a través de la comparación de la M1 (noviembre) y la M2 (mayo-junio).

PARTE III. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE ERRORES

El proceso de elicitación y análisis del corpus se desarrolló en diversas fases que siguen el proceso del AE (Corder, 1981) que hemos aplicado a nuestra investigación (Parte II) y que recapitulamos a continuación:

- Estudio del corpus obtenido a través de las tareas escritas propuestas atendiendo a los usos del artículo en el sintagma nominal.
- Análisis cuantitativo del corpus: estudio de la frecuencia de los usos desviados de la norma o agramaticales y propuesta de una clasificación de los mismos.
- Análisis descriptivo de aquellos errores que corresponden a interferencias con la L1 o con otras L2 del estudiante e identificación de las fuentes de transferencia.
- Observación de los errores encontrados en el corpus obtenido y asignación de parámetros sociolingüísticos a partir de los datos recopilados en las encuestas individuales.
- Análisis longitudinal de la progresión del informante en el uso del artículo a través de la obtención de datos en distintos momentos de su interlengua.
- Exposición de conclusiones de carácter estadístico acerca de la concurrencia de las variables lingüísticas y las extralingüísticas (contextuales, cotextuales, sociolingüísticas) y elaboración de orientaciones didácticas a partir de los errores hallados en las producciones de los informantes.

En esta parte de la tesis se presentan las dos fases de aplicación de la investigación: en primer lugar, los resultados obtenidos en la prueba piloto realizada en el curso académico 2015/2016 y, en segundo lugar, los obtenidos en el proyecto definitivo llevado a cabo en el curso 2016/2017. Ello nos permitirá establecer comparaciones entre los resultados de ambas pruebas y obtener patrones más definidos sobre los errores cometidos por la población china y vietnamita de nuestra muestra, que posee unas características bastante homogéneas en cada fase al tratarse de alumnos con un perfil académico y personal bastante uniforme.

9. Prueba piloto (curso académico 2015/2016)

Como consecuencia del planteamiento empírico de nuestra investigación y, para evitar en el proyecto final imprevistos subsanables con la realización previa de un ensayo experimental de los instrumentos de elicitación de datos, durante el curso académico 2015/2016 se puso en práctica el pilotaje de nuestra investigación.

Esta prueba previa a la recogida de muestras definitiva (curso 2016/2017) sirvió para poder definir mejor qué elementos resultaban más o menos relevantes y significativos para nuestro estudio y para ser capaces de hallar posibles errores y ambigüedades en los cuestionarios y tareas propuestas a los informantes y corregir a tiempo dichas deficiencias, así como corroborar las ventajas que estas ofrecían a la investigación. En palabras de López Morales (1994: 135):

La pre-prueba es condición *sine qua non* para todo instrumento de investigación, pero mucho más para los tests, que de ordinario presentan una mayor complejidad estructural. La experiencia indica que algunos tests muy bien diseñados en teoría (...) no han podido ser llevados a la práctica porque han fracasado en la preprueba.

Antes de describir esta prueba piloto, hay que aclarar que, por las propias características de esta preprueba, los objetivos de la misma son más limitados que los de la prueba definitiva. Por ello, el análisis del *output* en el pilotaje es menos detallado que en el proyecto definitivo y se centra en observar las posibles incidencias o deficiencias en los instrumentos de elicitación de datos, así como supone un primer acercamiento a los datos cuantitativos del error con el objetivo de ratificar la relevancia de nuestro estudio con anterioridad al proyecto definitivo.

La encuesta sociolingüística (solo en la primera fecha de recolección de datos) y las tareas didácticas se distribuyeron en noviembre y en mayo del curso escolar 2015/2016, ajustándonos a las posibilidades de las que disponíamos tanto temporalmente como en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los grupos. La población estudiada (idéntica en ambas muestras) formaba parte de los grupos de estudiantes chinos y vietnamitas de nivel inicial de los cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza (contexto de inmersión). Por otro lado, se obtuvieron muestras lingüísticas de las mismas tareas por parte de un grupo de estudiantes de ELE en China (sin inmersión) que recibían docencia por parte de un profesor nativo de la Universidad de Zaragoza que seguía la misma metodología que los de los Cursos de ELE en esta universidad.

Tras el diseño de la encuesta y de las tareas³⁵⁵ se procedió a su difusión. La encuesta sociolingüística se entregó a comienzo del curso académico a los tres grupos de estudiantes del nivel de español inicial cuyos integrantes eran en su mayoría de procedencia china (16 alumnos) y vietnamita (9 alumnos), desechando para la muestra aquellos informantes procedentes de otros países asiáticos. Las tareas didácticas se presentaron a estos mismos tres grupos de aprendices en dos momentos diferentes del curso (al inicio, noviembre, y al final, mayo-junio), de manera que se pudiera observar si existían diferencias significativas en la evolución de su interlengua.

Respecto a los 15 alumnos que estudiaban español en China (sin inmersión), se les enviaron idénticas tareas didácticas a través del sistema digital de *Qualtrics*, puesto que, como hemos explicado más arriba, ante la invalidación de otros sistemas gestionados por *Google*, era uno de los pocos medios por los cuales los estudiantes chinos podían acceder a proporcionar información a la investigadora a través de Internet.

El cómputo global de informantes de la prueba piloto es de 40 sujetos, distribuidos en 25 informantes que estudiaban español en la Universidad de Zaragoza, de lengua materna china (16) y vietnamita (9), y de otros 15 informantes sinohablantes que estudiaban español en China. A pesar de que la muestra parece reducida, remitimos a las palabras de Moreno Fernández (1990: 80), quien afirma que: “se ha podido afrontar el estudio de habla de centenares de personas partiendo de los datos recogidos en sólo unos pocos, sin que el principio de la representatividad quedara gravemente entredicho”. Ciertamente, se trata de un porcentaje alto de los hablantes de chinos y vietnamitas matriculados en los Cursos de ELE en el periodo analizado de la población objeto de estudio y, además, el resultado de estos datos se complementará y ampliará con el de los informantes del proyecto definitivo.

9.1. Análisis de la encuesta personal del experimento piloto (informantes en contexto de inmersión³⁵⁶)

Contamos para nuestro estudio piloto con un total de 25 estudiantes de español de los

³⁵⁵ Ambas pruebas se describen en los epígrafes § 8.2 y § 8.3.

³⁵⁶ Como se ha explicado anteriormente, la encuesta sociolingüística se aplicó exclusivamente a los informantes en contexto de inmersión, es decir, a los alumnos chinos y vietnamitas que estudiaban español en la Universidad de Zaragoza, ya que se trata de los hablantes entre los que se pretende observar si las diferencias extralingüísticas, además de la L1, son un factor determinante en su *output*.

cursos de la Universidad de Zaragoza distribuidos en 8 hombres (32%) y 17 mujeres (68%). En cuanto a los rangos de edad, la mayoría, 15 de ellos (60%) tenían entre 18 y 20 años; 4 (16%) tenían entre 21 y 25; y 6 (24%) eran mayores de 25 años.

La muestra se repartió en 9 alumnos vietnamitas (36%) y 16 chinos (64%). De ellos, 21 procedían de un entorno urbano (84%) y solo un informante de un entorno rural (4%), mientras que hay tres alumnos que no contestaron esta pregunta (14% restante).

Respecto al nivel socioeconómico, salvo una persona que no respondió a esta pregunta, la mayoría seleccionó el nivel medio (15 informantes, el 60% de la muestra), 2 el nivel bajo (8%) y 7 respondieron nivel alto (28%). La correlación entre esta variable y la del nivel de estudios es significativa: había un solo alumno con estudios de Secundaria, 16 estudiantes de universidad (64%), 7 graduados por la universidad (28%) y un alumno de máster (4%).

El segundo apartado, referente al conocimiento de lenguas, ofreció algunos resultados esperables, pero también otros que se estimaban *a priori* poco probables, especialmente en cuanto al conocimiento de segundas lenguas.

La primera pregunta de este bloque era una pregunta de control que servía para corroborar que nacionalidad y lengua materna (L1) se correspondían en todos los casos y comprobar la fiabilidad de los datos, por lo que se obtuvieron las respuestas esperadas (9 respuestas de vietnamita y 16 de chino).

El ítem correspondiente al conocimiento de segundas lenguas indicó que 23 personas conocían la lengua inglesa (92%), de los cuales cuatro conocían también otra lengua extranjera (el 16% de la muestra): francés, italiano, alemán o portugués, en cada caso. De nuevo dos informantes no respondieron a esta pregunta. Vamos a ver que esta dinámica se repite en casi todos los puntos restantes de este bloque. En cambio, respecto a la pregunta sobre el nivel de inglés, 13 alumnos chinos (81%) y 4 vietnamitas (44%) afirmaron tener un nivel bajo. En este sentido, parece que el conocimiento del inglés afectaría más a los vietnamitas, entre los cuales dos indicaron tener un nivel alto de este idioma, mientras que ningún sinohablante seleccionó esta opción.

Más específicamente, los resultados de las preguntas sobre el método de adquisición de segundas lenguas dieron lugar a cifras similares a la pregunta genérica sobre el conocimiento de otras lenguas. Así, 22 estudiantes (88%) que afirmaron ser capaces de hablar inglés, de los cuales uno de ellos también indicó que hablaba francés y, otro, italiano. Resulta significativo en este

punto resaltar que el alumno que indicó que conocía la lengua portuguesa no se consideraba, sin embargo, capaz de comunicarse a través de ella, por lo que esta L2 no ejercería influencia en la adquisición de la L3.

Veamos ahora los resultados en torno al método de aprendizaje de estas lenguas extranjeras. Por un lado, 24 alumnos (96%) indicaron haber aprendido mediante instrucción formal la lengua inglesa (el otro informante señala solo haber aprendido el italiano de este modo), de los cuales uno afirmó haber aprendido formalmente, además, francés; otro, francés y otra L2; y, un tercero, otra L2, por lo que el 12% de los encuestados aprendió en la escuela u otros centros de estudio al menos dos lenguas extranjeras además del español.

Por otro lado, 15 de nuestros estudiantes (60%) indicaron haber aprendido inglés de manera autodidacta, uno de los cuales también aprendió francés de este modo y otro únicamente italiano. Los 10 alumnos restantes (40%) no habían aprendido ninguna lengua de forma autónoma.

De otra parte, en cuanto a las segundas lenguas habladas en el entorno familiar, el 60% no indicó ninguna y, de los otros 10 informantes (40%), todos ellos señalaron el inglés (uno de ellos añadió también el francés y, otro, el alemán e italiano).

A continuación, mostramos un gráfico donde se recogen los resultados más significativos en torno al conocimiento del inglés como LE por parte de nuestros informantes:

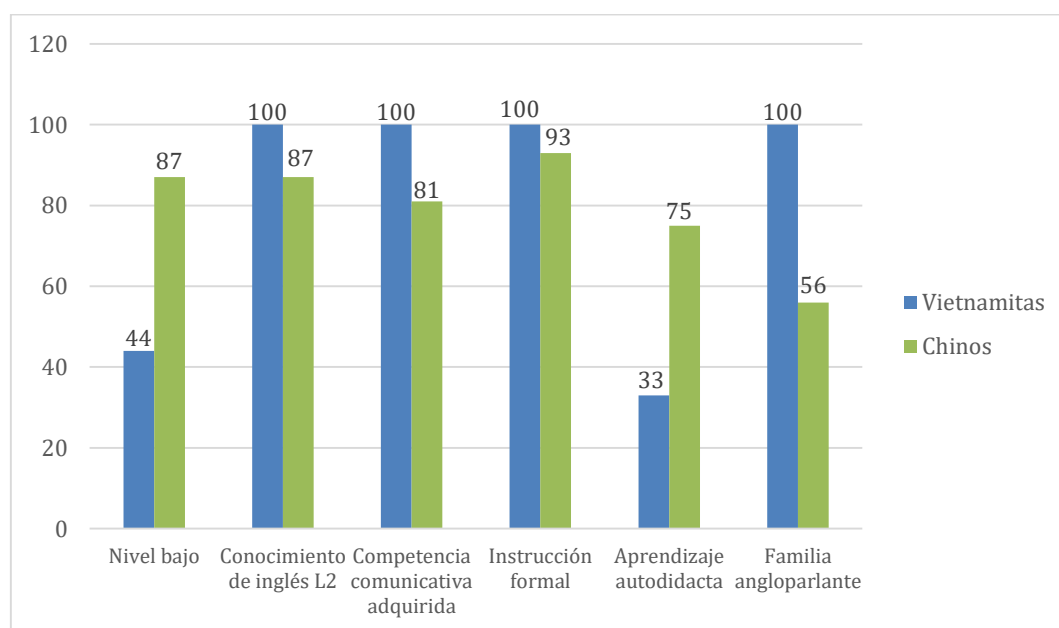


Gráfico 1. Resultados sobre el conocimiento y adquisición del inglés L2 en los informantes del estudio piloto.

Como vemos, el inglés es una lengua que tiene un índice muy alto de uso entre los hablantes chinos y vietnamitas de la muestra. De hecho, ante estos porcentajes tan elevados no es posible establecer una diferencia entre los informantes de ambas L1, por lo que aquí recogemos los resultados globales del total de 25 informantes de la muestra.

Desglosemos ahora las respuestas obtenidas sobre el aprendizaje del español LE. Un total de 18 alumnos (72%) llevaba menos de un año estudiando español, siendo solo 7 (28%) los que lo habían hecho desde hacía 1-2 años (dos alumnos no respondieron a esta pregunta).

En cuanto al método de aprendizaje de ELE en su país³⁵⁷, hemos de tener en cuenta que algunos de ellos no habían estudiado español con anterioridad, por lo que cuatro de ellos (16%) no contestaron esta pregunta. Los que sí lo hicieron coincidieron en que las clases eran bilingües (48%) y que se priorizaba la enseñanza de la gramática y el vocabulario (44%). Asimismo, se indicó que los libros manejados eran bilingües (32%) y, en menor proporción, que la clase se impartía en la lengua materna, que el libro era monolingüe de español (16% en cada caso) o que se priorizaba la comunicación oral (12%).

La respuesta mayoritaria a la pregunta de selección múltiple sobre cuál era su motivación para aprender español fue la de carácter personal (80%). La motivación laboral obtuvo el 32% de las respuestas y la académica un 24%, señalando apenas un informante la de tipo familiar. Más en detalle, siete personas indicaron causas personales y laborales y, otras cuatro, personales y académicas.

Las preguntas sobre las habilidades lingüísticas dieron como resultado que la destreza más difícil para los chinos y vietnamitas era la de escuchar (68%); para siete alumnos lo era hablar (28%); para cuatro, escribir (14%); y, para tres, leer (12%). Destaca que, en esta pregunta de respuesta múltiple, 14 informantes señalaron únicamente la comprensión oral y explicaron que les resultaba entender a un nativo español por la rapidez con la que habla. También señalaron la dificultad en la expresión oral seis de los estudiantes (chinos y vietnamitas), lo que refuerza la concepción tradicional del rechazo de los asiáticos a la comunicación de carácter oral

³⁵⁷ Como se explicará en § 9.2.5, puede haber fallos en la recogida de respuestas a esta cuestión por el error de planteamiento del enunciado que limitaba la respuesta al *chino* y no hacía referencia al vietnamita. Del mismo modo, el error de formulación de la pregunta acerca de las estancias en el extranjero para estudiar español invalidó los resultados obtenidos en dicho ítem.

en otro idioma.

Respecto al ámbito de la lengua que consideraban más complicado, solo en cinco ocasiones los informantes señalaron el artículo (20%), siendo su mayor preocupación los tiempos verbales (44%) y el aprendizaje del vocabulario (32%) y quedando cuestiones como la concordancia o las preposiciones con apenas dos representantes. Resulta llamativo que solo un estudiante señalara el género como una dificultad, puesto que en nuestro análisis de las producciones de estos aprendientes se observa un índice significativo de errores de concordancia de género.

En cuanto al contacto con los nativos fuera del horario lectivo del curso de español, 15 alumnos (60%) respondieron afirmativamente y el 40% negativamente.

Las respuestas sobre los recursos que utilizaban nuestros informantes para aprender español fueron muy diversas, aunque la mayoría (13 personas, 52%) escogió tanto las *webs* educativas como las series o películas en español; diez alumnos (40%), la conversación con nativos; y ocho alumnos (32%) optaron por las lecturas en español. Minoritariamente se dieron otras respuestas como el uso de libros de gramática (6 respuestas), revistas (5 respuestas) o *podcasts* educativos (2 respuestas).

Finalmente, 16 estudiantes (64%) reconocieron que sí les influía su L1 u otra L2, mientras que siete (28%) contestaron que no se sentían influidos por ninguna lengua a la hora de hablar español (dos personas quedaron sin responder a esta cuestión). De los que afirmaron dicha influencia, 9 contestaron que era exclusivamente de su lengua materna (6 chinos y 3 vietnamitas), otros 5 creían que solo del inglés y uno contestó que le influía tanto el inglés como su L1 vietnamita.

Veamos una síntesis de las respuestas más relevantes en torno al conocimiento del español LE por parte de los 25 informantes de la muestra diferenciadas por la lengua materna del aprendiente de ELE:

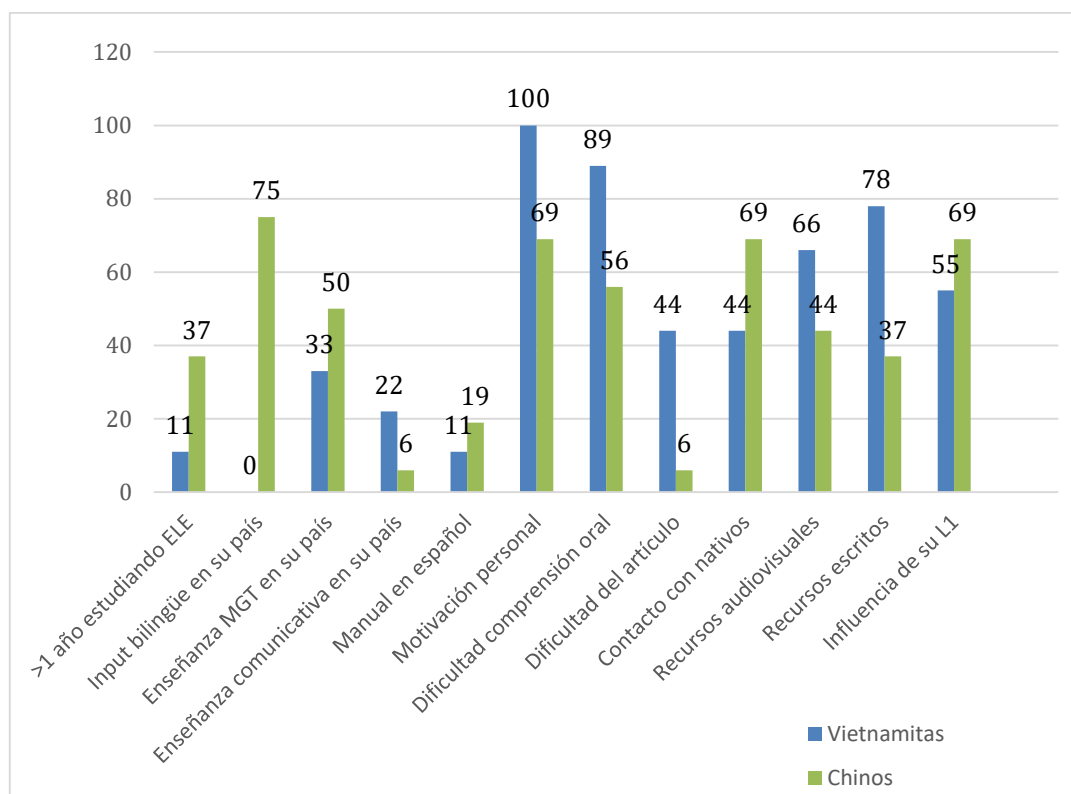


Gráfico 2. Conocimiento y adquisición de ELE por parte de los alumnos chinos y vietnamitas del estudio piloto.

Por último, cabe recordar que a los informantes chinos en contexto de no inmersión no se les entregó la encuesta sociolingüística debido a que el análisis entre los grupos de sinohablantes con y sin inmersión centra su estudio en este factor diferenciador. De este modo, conseguimos estudiar transversalmente los resultados obtenidos de los alumnos con una misma lengua materna, pero en diferentes contextos de aprendizaje y observar si dicha variable tiene alguna trascendencia en los usos lingüísticos.

9.2. Análisis de errores de las tareas didácticas del experimento piloto

En este epígrafe se presentan los resultados del análisis de las muestras lingüísticas recabadas mediante las tareas didácticas, en primer lugar, entre los estudiantes de ELE de la Universidad de Zaragoza de procedencia china y vietnamita y, en segundo lugar, entre los alumnos chinos que estudian español en China (sin inmersión), que se compararán con el grupo de sinohablantes en contexto de inmersión.

Hemos de recordar que la muestra total de informantes es de 25 alumnos en contexto de inmersión, distribuidos entre 9 aprendientes chinos y 16 vietnamitas, y 15 aprendices

sinohablantes en contexto de no inmersión en China.

El análisis se articula en varios subapartados que analizan el error desde una perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa, junto con el análisis estadístico del error en relación con los factores extralingüísticos. Finalmente, se presentan las conclusiones más significativas de estos análisis respecto a la relevancia de los factores individuales, la L1, el contexto de aprendizaje y la persistencia o estabilización del error en el tiempo.

9.2.1. Resultados del análisis de errores de los alumnos en inmersión (informantes chinos y vietnamitas)

Los resultados del AE que se describen en este apartado corresponden a los aprendices chinos y vietnamitas de español que se encontraban en un contexto de inmersión en la Universidad de Zaragoza. La recogida de datos se llevó a cabo en dos momentos del curso académico:

Contexto de aprendizaje	L1 del aprendiz	Número de informantes	Muestra inicial (M1)	Muestra final (M2)
Inmersión	Mandarín	16	noviembre	mayo-junio
	Vietnamita	9		

Tabla 32. Características de las recogidas de muestras de los informantes de la prueba piloto.

En este apartado vamos a presentar primero una descripción de los errores a nivel cuantitativo, donde vamos a indicar ya algunas tendencias en relación con la L1 del aprendiente, seguido de un análisis estadístico de dichos errores en relación con las características individuales de los informantes extraídas de la encuesta sociolingüística.

Aunque en el epígrafe § 6.1.3.1 hemos descrito cuál va a ser nuestra clasificación de errores en nuestra investigación, recordamos a continuación la leyenda de la codificación que vamos a emplear:

ECG: Error de Concordancia de Género
ECN: Error de Concordancia de Número
ECGN: Error de Concordancia de Género y Número
EPAD: Error de Presencia del Artículo Determinado

EPAl: Error de Presencia del Artículo Indeterminado
 EAAD: Error de Ausencia del Artículo Determinado
 EAAI: Error de Ausencia del Artículo Indeterminado
 ESAD: Error de Selección del Artículo Determinado
 ESAI: Error de Selección del Artículo Indeterminado
 OE: Otros Errores

9.2.1.1. *Análisis cuantitativo de los errores en la interlengua de los alumnos en inmersión*

De forma global, en los dos grupos de informantes de la muestra observamos que el número de errores total entre la recogida inicial y la recogida final de esta prueba piloto deja resultados equiparables en ambos casos: 527 errores totales en el primer corpus recabado y 516 en las últimas muestras. Esto indica que prácticamente no se observa una mejora en el uso del artículo en el proceso de la interlengua de estos hablantes. No obstante, comentaremos algunas tendencias que sí indican cierta mejoría en alguno de los grupos de informantes, así como, por el contrario, algún tipo de error experimenta un aumento en el índice de errores.

De manera general, los errores cometidos por L1 se distribuyen de la siguiente manera en cada una de las recogidas de muestras, como se expone en la siguiente tabla:

Estadio de la interlengua del informante	Informantes de L1 chino mandarín (16)	Informantes de L1 vietnamita (9)
Muestra inicial (M1)	318 ($\bar{x}$ = 19,9)	209 ($\bar{x}$ = 23,2)
Muestra final (M2)	330 ($\bar{x}$ = 20,6)	186 ($\bar{x}$ = 20,6)

Tabla 33. *Recuento total y media de errores por L1 y momento de la muestra.*

Como representa la media de errores por informante, el índice de errores difiere en la M1 en función de la variable 'L1', alcanzando una cifra mayor entre los vietnamitas, con casi cuatro errores de media más que los sinohablantes. En la segunda muestra, los vietnamitas experimentan una mejoría respecto a la primera recogida, mientras que la evolución de los aprendices chinos no es favorable y empeoran sus resultados ligeramente. De este modo, se produce una equiparación en la media de errores entre los informantes de ambas lenguas en la

M2.

La tarea de cuantificación del error, que es la primera fase del análisis de errores que aplicamos a nuestra investigación, se llevó a cabo, como se observa en la Tabla 34, diferenciando tanto la lengua materna de los informantes como el momento de recogida de datos³⁵⁸. Este es el recuento de errores de todos los participantes de la prueba piloto en contexto de inmersión en términos absolutos³⁵⁹ y desglosado por tipo de error:

	Informantes chinos (16)		Informantes vietnamitas (9)		Total de informantes en inmersión (25)	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
ECG	34	38	30	32	64	70
ECN	7	12	3	5	10	17
ECGN	4	2	2	1	6	3
ESAD	39	56	18	13	57	69
ESAI	30	51	32	25	62	76
EPAD	41	54	33	33	74	87
EPAI	54	33	16	20	70	53
EAAD	48	44	35	23	83	67
EAAI	42	30	25	25	67	55
OE	19	10	15	9	34	19
Total	318	330	209	186	527	516

Tabla 34. Recuento total de errores de los informantes en inmersión de la prueba piloto por muestra y por L1.

Teniendo en cuenta la media de error de los informantes por L1 (chinos y vietnamitas), se puede destacar la relevancia de cada tipo de error en cada muestra y por lengua materna. De hecho, como destaca la Tabla 35, los índices más altos de error (sombreados en la tabla) se sitúan en el error por presencia del artículo determinado (EPAD) en ambas L1 (empeora entre los chinos en la M2) y en el error por ausencia del determinado (EAAD) en la M1. De forma más desigual destaca el error de selección del indeterminado (ESAI) en la M2 de los chinos y en la

³⁵⁸ Aunque el recuento de errores es independiente de la encuesta sociolingüística, en el mismo documento Excel se recopilaban las características individuales de cada informante a partir de las encuestas junto con el cómputo de cada tipo de error en el artículo en las dos muestras recabadas.

³⁵⁹ El recuento de cada tipo de error se llevó a cabo manualmente a partir de la observación y clasificación de los errores en cada una de las muestras y se introdujo en un documento Excel para su manejo como base de datos para interrelacionar el índice de errores con los datos sociolingüísticos.

M1 de los vietnamitas. Por lengua materna, el error de concordancia de género (ECG) es un error muy recurrente entre los vietnamitas, que no mejora sus resultados en la muestra final, la selección del artículo determinado (ESAD) entre los sinohablantes en la M2 alcanza cifras significativas, así como el error por presencia del indefinido (EPAI) en la muestra inicial. Finalmente, el error por ausencia del indeterminado (EAAI) alcanza cifras es relativamente frecuente entre los vietnamitas y se trata de un tipo de error que no mejora a lo largo de las muestras:

	$\bar{X}$ error (informantes chinos)		$\bar{X}$ error (informantes vietnamitas)	
	Tarea inicial	Tarea final	Tarea inicial	Tarea final
ECG	2,1	2,3	3,3	3,5
ECN	0,4	0,8	0,3	0,6
ECGN	0,3	0,1	0,2	0,1
ESAD	2,4	3,5	2	1,4
ESAI	1,9	3,2	3,6	2,8
EPAD	2,6	3,4	3,7	3,7
EPAI	3,4	2	1,8	2,2
EAAD	3	2,8	3,9	2,6
EAAI	2,6	1,9	2,8	2,8
OE	1,2	0,6	1,7	1

Tabla 35. Media de errores por informante en función de la L1 en la prueba piloto.

En cuanto a la evolución de los errores a lo largo del proceso de la interlengua analizado, se detecta lo siguiente:

- Los resultados reflejan una mayor tendencia al error (por encima de una media de tres errores por informante) en los casos de error por presencia y ausencia del determinado (EPAD y EAAD, respectivamente) en ambas L1, seguidos del ESAI (error de selección del indefinido), también compartido por todos los informantes, aunque con una incidencia mayor en la M1, en el caso de los vietnamitas y, en la M2, entre los chinos.
- Además de estos errores comunes a los hablantes de ambas L1, de forma unilateral,

los casos que generan más dificultades entre los vietnamitas son la concordancia de género (ECG) y, en menor medida, el error por ausencia del indeterminado (EAAI), mientras que son más numerosos los errores por presencia del indefinido y por la selección del definido (EPAI y ESAD) entre los sinohablantes.

- Igualmente, los errores por ausencia del indefinido (EAAI) son significativos (por encima de 2,5 errores de media) en ambas L1, si bien los vietnamitas no mejoran en este tipo de error y los chinos experimentan mejores resultados en la M2. El ECG tiene una incidencia similar y se trata de un error que en el caso de los vietnamitas empeora levemente en la M2.
- Por lengua materna, los hablantes nativos de mandarín presentan una mejora significativa en los errores del tipo EPAI y EAAI (error por presencia y ausencia del indefinido, respectivamente) en la muestra final respecto a la inicial. En cambio, el ESAD, ESAI (error de selección del definido o indefinido) y EPAD (error por presencia del definido) empeoran significativamente, sobre todo el ESAI, de 1,9 a 3,2 errores de media. El resto de errores se mantiene con cifras aproximadas a las de la M1.
- El caso de los vietnamitas es diferente, puesto que presentan una mejora muy significativa en el caso del EAAD y ESAI conforme evoluciona su competencia lingüística en ELE. Aunque no hay casos en los que empeore el uso del artículo entre los vietnamitas, el EPAI (error por presencia del indeterminado) obtiene un mayor número de errores en la M2, seguido del ECG. Lo que resulta relevante de la variable 'tiempo' en los vietnamitas es que, por lo general, los resultados mejoran en la segunda muestra o se mantienen casi idénticos, a diferencia de los chinos, por lo que la persistencia del error es menor y la evolución de su interlengua más favorable que en el caso de los sinohablantes.
- En cuanto a los errores de carácter morfológico asociados a la concordancia del artículo en género y/o número con el sustantivo, resulta significativo el ECG (error por concordancia de género), que apenas experimenta diferencias a lo largo del aprendizaje y presenta unos valores más elevados entre los vietnamitas. Por otro lado, el error en la concordancia de número o de género y número simultáneamente supone un mínimo porcentaje de los fallos cometidos por nuestros informantes.

9.2.1.2. *Recapitulación sobre la evolución de la interlengua de los alumnos en inmersión y sus posibles causas*

Como demuestran los resultados del análisis cuantitativo del error, mientras que el aumento del error en la muestra final no es significativo en los errores de concordancia (ECG o ECN), en otros tipos de error la segunda muestra presenta cifras más elevadas, como es el caso del error de selección del artículo (ESAD, ESAI) y el error por presencia del definido (EPAD) entre los estudiantes chinos. Este tipo de errores en el uso de los artículos indicaría que se trata de errores persistentes en la interlengua de los informantes en estadios iniciales de su aprendizaje y que, por tanto, se adquieren más adelante. Esto nos permite afirmar que, además del error por presencia del artículo determinado (EPAD) —el error con más incidencia en el total de informantes y muestras—, los errores por falsa selección del artículo determinado/indeterminado (ESAD/ESAI) son los que presentan mayores dificultades a los sinohablantes a lo largo de su proceso de aprendizaje, mientras que los estudiantes vietnamitas encuentran más problemas en la selección del género y cometen más errores por ausencia del determinado (EAAD) y en la selección del indefinido (ESAI), lo que indica una dificultad en la adquisición del artículo definido frente a cero y de selección del indefinido por el rasgo de indefinitud.

Por tanto, los hablantes chinos necesitarán incidir en el aprendizaje de la diferencia entre el artículo [+ determinado] y el artículo [- determinado] y los hablantes vietnamitas tendrán más dificultades, debido a la interferencia de su L1, para emplear el artículo determinado, especialmente en la expresión del valor [+ genérico], que resuelven a menudo empleando el artículo cero en español.

Por otra parte, los usos desviados provocados por la selección del artículo cero frente al artículo determinado o indeterminado (EAAD, EAAI) experimentan mejoras en ambos grupos, lo que indica una evolución favorable en la adquisición de la mayoría de los valores expresados por los artículos determinado e indeterminado y una menor incidencia de la transferencia negativa de la lengua materna de los aprendientes (aunque en el caso de los vietnamitas se mantiene el mismo número de errores en la M2), que también se produce en el EPAI y en OE.

Conviene destacar la coincidencia entre los aprendices de ambas lenguas maternas de la disminución del error por ausencia del artículo indeterminado (EAAD), que supone la convergencia más patente en la evolución de la IL, independientemente de la lengua origen del aprendiente. Como se interpreta a partir de los datos, este tipo de error, que indica una

generalización del uso del artículo cero, tendría lugar, probablemente, por la influencia de la L1, que carece de artículos. Esto, además, demostraría que el artículo determinado se adquiere en estadios anteriores (al menos algunos de sus usos) que el artículo indeterminado, lo que justificaría que el EAAI solo mejore en uno de los grupos.

Concluimos a partir de estos datos que el mayor escollo entre los hablantes de ambas lenguas es la selección de la presencia/ausencia del artículo determinado (EPAD/EAAD), que llega a generar en ambas recogidas un total de 161 errores y 150, respectivamente, si bien el EAAD experimenta la mejora más notoria en ambos grupos. Por otra parte, en general, los usos del indefinido experimentan progresos más significativos en la población china, pues sigue observándose cierta dificultad entre los vietnamitas en la M2.

Las cifras de este análisis nos dan indicios de que el grupo de informantes vietnamitas posee algunas características que lo hacen menos proclive al error en la selección del artículo determinado o indeterminado adecuado al contexto conforme evoluciona su interlengua de español L3, especialmente, frente a los índices de este tipo de errores en los hablantes chinos, que presentan un 60% más de errores por falsa selección (ESAI/ESAD).

Por tanto, los valores del artículo determinado son los que suponen un mayor escollo para este alumnado a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de español, que se vincularía al papel que ejerce la L1 de esta población de aprendientes en la adquisición de ELE.

Desde una perspectiva amplia del error, se observa una cierta tendencia al progreso en la IL durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en los informantes vietnamitas y un cierto retroceso en el caso de los sinohablantes. Esto nos conduce a pensar que el método empleado para enseñar español implantado en los cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza resulta más provechoso para los hablantes vietnamitas que para los chinos. El factor del conocimiento del inglés podría tener cierta relevancia en los resultados y favorecería la adquisición del artículo en un menor espacio de tiempo entre los vietnamitas.

Finalmente, si observamos el índice de errores en las muestras recabadas en el piloto (obviando los errores aislados de concordancia ECN y ECGN), podemos obtener algunos indicios sobre la secuencia de adquisición de los artículos por L1, que sería la siguiente:

Informantes chinos

- M1: ESAI > ECG > ESAD > EPAD = EAAI > EAAD > EPAI
- M2: EAAI > EPAI > ECG > EAAD > ESAI > EPAD > ESAD

Informantes vietnamitas:

- M1: EPAI > ESAD > EAAI > ECG > ESAI > EPAD > EAAD
- M2: ESAD > EPAI > EAAD > EAAI = ESAI > ECG > EPAD

Según estas secuencias de la muestra inicial y la muestra final, comprobamos que los aprendices de ambas L1 comienzan manejando mejor los errores de selección del artículo definido/indefinido, mientras que el error por ausencia del determinado (EAAD) es uno de los menos adquiridos en la M1. Conforme avanza su proceso de aprendizaje (M2), se observa una mejoría de los errores mayoritarios de la M1: en el caso de los chinos, el EPAI y, en el caso de los vietnamitas, el EAAD. Al finalizar el curso académico, podemos observar que ambos grupos adquirieron de forma equiparable el error por presencia del indefinido (EPAI) y el error por ausencia del definido (EAAD), así como se obtiene una secuencia semejante con ESAI y EPAD, siendo algunos de los que mantienen más usos desviados.

9.2.1.3. *Análisis cualitativo de los errores en el uso del artículo en la prueba piloto*

Una vez analizados los resultados del análisis cuantitativo de los errores, se hace necesario complementar dichas conclusiones con un análisis descriptivo de carácter lingüístico. Este estudio cualitativo permite explicar qué valores semánticos y usos discursivos del artículo y qué contextos lingüísticos son aquellos que favorecen en mayor o menor medida el error en el uso del artículo por parte de los alumnos chinos y vietnamitas.

En este apartado se van a describir los errores en la expresión de los valores semánticos y usos discursivos de los artículos en relación con los contextos lingüísticos en que se producen y sus restricciones sintácticas.

Las nociones y restricciones de cada forma del paradigma del artículo que los aprendientes deben adquirir de forma progresiva en su interlengua desde el nivel inicial A1 al nivel A2, según atribuye el *PCIC* en el caso del español, y que se introdujeron en las tareas didácticas presentadas a los informantes chinos y vietnamitas son las siguientes:

El artículo determinado:

- Valores semántico-pragmáticos – Nivel A1
 - Valor anafórico: lo encontramos en los casos de segunda mención del referente, que se introduce en el discurso como una información consabida por el interlocutor:

Mario Vargas Llosa ha publicado recientemente una novela. La novela se titula Cinco Esquinas (Tarea 3B. 21)

- Valor deíctico: este uso deíctico se produce por la situación extralingüística, concretamente, porque se hace referencia a un elemento mencionado previamente en el discurso. Esto ocurre en la Tarea 1.1, donde se completan los enunciados con referentes de la subtarea anterior:

Mi objeto favorito es el oso de peluche

- Valor genérico: en este caso el valor genérico hace referencia a un elemento de la clase como representativo de la misma:

La naranja es una de las frutas con más vitamina C, pero el tomate tiene más (Tarea 3B. 25)

- Valor de posesión inalienable: tiene lugar al mencionar partes del cuerpo, fundamentalmente, aunque también con otros elementos que pertenecen al hablante pero que no se expresan a través del posesivo:

No me siento bien, me duele mucho la cabeza (...) (Tarea 3B. 22)

- Valores semántico-pragmáticos – Nivel A2

- Valor de anáfora asociativa: esta noción se transmite a través del artículo definido en casos en los que solo existe un único referente para el significado que transmite el sustantivo, en nuestro caso, respecto al sustantivo del sintagma preposicional que actúa de modificador:

Dar un paseo por el centro de mi ciudad (Tarea 3C. 29)

- Restricciones sintácticas – Nivel A1

- Obligatorio en posición sintáctica de sujeto con *gustar*: este verbo de afección psicológica requiere un sujeto con artículo determinado (salvo que indique indeterminación expresa):

Sabe español y le gusta la cultura española (Tarea 3B. 13)

- Incompatible en construcciones existenciales con *estar* con valor locativo:

¿Dónde está el cine Palafox de Zaragoza? (Tarea 3A. 3)

- Obligatorio en SS. Prep. que indican nociones temporales generales como días de la semana, horas, etc.:

Te veo el sábado a las 20:00 h.

- Obligatorio con predicados que indican actividades de ocio como *jugar* o *tocar* (+ instrumento)³⁶⁰:

A ella le encanta tocar el piano (Tarea 3B. 24)

- Expresión de acciones estereotipadas, por ejemplo, “salir a la calle”, “leer el periódico” o “ver la televisión”³⁶¹.

Después de ducharme salgo a la calle (Tareas 3C. 27)

- Incompatibilidad sintáctica con posesivos, numerales e indefinidos: no puede combinarse en ningún caso con estos determinantes en español actual, aunque puede combinarse con el indefinido *todos*:

Aprovecho para leer el periódico o alguna Ø novela (Tarea 3C. 37)

- Combinación con sustantivos continuos o no contables:

¿Cuánto cuesta el pan? (Tarea 3B. 10)

- Restricciones sintácticas – Nivel A2

- Obligatorio en SN con aposición especificativa:

El nuevo lugar que he descubierto está junto al (a + el) río Huerva (Tarea 3C. 33)

- Combinación sintáctica con *todos/-as*: este determinante indefinido puede combinarse con el artículo determinado, a excepción del resto:

³⁶⁰ En el *PCIC* se apunta que *tocar* (*un instrumento*) sería un contenido propio del A2; sin embargo, consideramos que se adquiere al mismo tiempo que otras actividades de ocio y, de hecho, el *PCIC* incluye el léxico sobre instrumentos musicales en el nivel A1, por lo que resulta más coherente presentarlo como contenido del nivel inicial.

³⁶¹ En estos casos el SN “se integra en el predicado para expresar cierta actividad agrupable con otras en un mismo paradigma discursivo”, según indica la *NGLE* (RAE/ASALE, 2009: 1052), que añade que este SN deja de identificar un ejemplar concreto de la especie designada (*calle*: cualquier situación al aire libre, por oposición a la casa) y que algunos de ellos “denotan entidades que se caracterizan por ser comunes, públicas o compartidas. Ello favorece la elección del artículo *el/la*, que las presenta como consabidas” (*ibid.*).

Me encanta ver todas las películas (Tarea 3B. 14)

El artículo indeterminado:

- Valores semántico pragmáticos – Nivel A1

- Valor presentativo: primera mención de un referente en el discurso (información no consabida por el interlocutor):

Mario Vargas Llosa ha publicado recientemente una novela (Tarea 3B. 21)

- Valores semántico-pragmáticos – Nivel A2

- Valor genérico: con el indefinido representa a un elemento cualquiera de la especie denotada por el sustantivo:

Todos los días antes de dormir escucho una canción relajante (Tarea 3B. 8)

- Valor numeral: la forma del indefinido corresponde al numeral cardinal *uno*:

En clase solo hay un ordenador (Tarea 3A. 9)

- Valor clasificador: identifica un referente concreto como parte de una especie o clase determinada (atributo clasificador):

El Ebro es un río (3B. 16)

- Restricciones sintácticas – Nivel A1

- Obligatorio en construcciones existenciales con el verbo *haber* con sustantivos contables:

En la habitación hay un ordenador (Tarea 1)

- Incompatibilidad sintáctica con posesivos, numerales e indefinidos:

Hay muchos Ø árboles frutales (Tarea 3C. 34)

- Restricciones sintácticas – Nivel A2

- Combinación con el verbo *llevar* (*puesto*) con sustantivos en singular o en plural con modificador:

Pilar lleva unos pantalones largos (Tarea 2)

- Obligatorio con el predicado *querer* en SSNN con valor genérico o referencia inespecífica:

Jorge quiere un jersey (Tarea 2.2)

- Obligatorio en algunos predicados complejos que equivalen a locuciones verbales:

Salgo a la calle para dar un paseo (= ‘pasear’) (Tarea 3C. 28)

- Empleo con SSNN que incluyen un adjetivo de relación denominacional:

¡Me gusta mantener una vida saludable! (Tarea 3C. 41): saludable < salud

El artículo cero:

- Valores semántico-pragmáticos – Nivel A2

- Valor genérico o parti-genérico³⁶²:

Jorge no necesita Ø gafas (Tarea 2.2)

- Restricciones sintácticas – Nivel A1

- Obligatorio en función de atributo con *ser* con nombres de profesión, nacionalidad, creencias, etc.:

¿Comes carne o eres Ø vegetariano? (Tarea 3B. 15)

- Obligatorio en construcciones existenciales con *haber* con sustantivos plurales o continuos:

En el dibujo no hay Ø flores (Tarea 1.1)

- Se emplea en algunas construcciones lexicalizadas sobre el ocio y tiempo libre³⁶³:

A los extranjeros les gusta mucho bailar Ø flamenco (Tarea 3B. 6)

³⁶² Según Laca (1999), el artículo cero en plural con este valor expresaría elementos pertenecientes a una clase o especie de forma parcial, es decir, no todos y cada uno de ellos, sino de forma partitiva.

³⁶³ El PCIC sitúa *flamenco* como una voz que se adquiere en el nivel A2, pero el verbo *bailar* se incluye en el A1. Asimismo, aquí incluimos la expresión “bailar flamenco” en el nivel A1 puesto que, a diferencia quizá de otros bailes, el flamenco es una de nuestras señas de identidad más reconocidas que todos los estudiantes conocen, probablemente, con anterioridad a comenzar su aprendizaje del español.

- Se emplea en ciertas expresiones fijadas en la lengua sobre el aspecto físico, que incluyen los sustantivos: *barba*, *bigote*, *sombrero*, *corbata* o duales léxicos como *gafas*:

Lleva Ø gafas (Tarea 2 y 2.1)

- Obligatorio con el predicado *saber* (+ idioma):

Sabe Ø español (Tarea 3B. 13)

- Restricciones sintácticas – Nivel A2

- Empleo en expresiones lexicalizadas sobre nociones temporales generales con sustantivos abstractos:

Estos días no tengo Ø tiempo para nada (Tarea 3B. 23)

- Obligatorio con el verbo *tener* cuando indica estereotipos sociales como “tener coche” o expresa ciertos síntomas de enfermedades:

No me siento bien, me duele mucho la cabeza y tengo Ø fiebre y Ø tos (Tarea 3B. 22)

Es conveniente mencionar que no dedicamos un apartado específico a tratar los errores de concordancia de género y número, pues estos se dieron en sustantivos muy diversos y no responden a ninguna tendencia clara. Lo mismo ocurre con la categoría OE (otros errores), generados casi en su totalidad por la selección del artículo en género femenino en el ítem 3B.2 de la encuesta, que exigía la forma masculina por tratarse de un sustantivo femenino que comienza por *a-* tónica³⁶⁴.

Los errores hallados se presentan siguiendo un criterio lingüístico-funcional, esto es, distinguiendo cada valor semántico-discursivo del artículo junto con la descripción lingüística del contexto en el que se producen. Asimismo, se ofrece una breve reflexión etiológica sobre dichos errores.

Los contextos lingüísticos y los valores semánticos y usos discursivos del artículo en español que alcanzaron los índices más altos de errores se encuentran en los errores de selección del artículo según la determinación del mismo (ESAD, ESAI) y de presencia o ausencia

³⁶⁴ Este contenido gramatical no se adquirió correctamente a lo largo del aprendizaje y es uno de los errores que se mantuvo prácticamente sin cambios a nivel cuantitativo. No obstante, aunque se adscribe al nivel A2, se trata de un uso excepcional, lo que explicaría que los informantes no lo adquirieran.

de este (EPAD, EPAI, ESAD, ESAI). Para cada uno de ellos hallamos distintas causas del error de carácter funcional y sintáctico, que se van a describir en este epígrafe.

Contextos semánticos y/o lingüísticos del error por presencia del artículo determinado:

El error EPAD (error por presencia del artículo determinado, por ejemplo, “*Hay los perros”), en términos totales, produce 161 errores en la selección del artículo adecuado, 95 errores en los hablantes chinos y 66 en los vietnamitas. Los distintos tipos de contextos que generan equivocaciones en el uso del artículo por selección del determinado frente al artículo cero se distribuyen de la siguiente forma³⁶⁵:

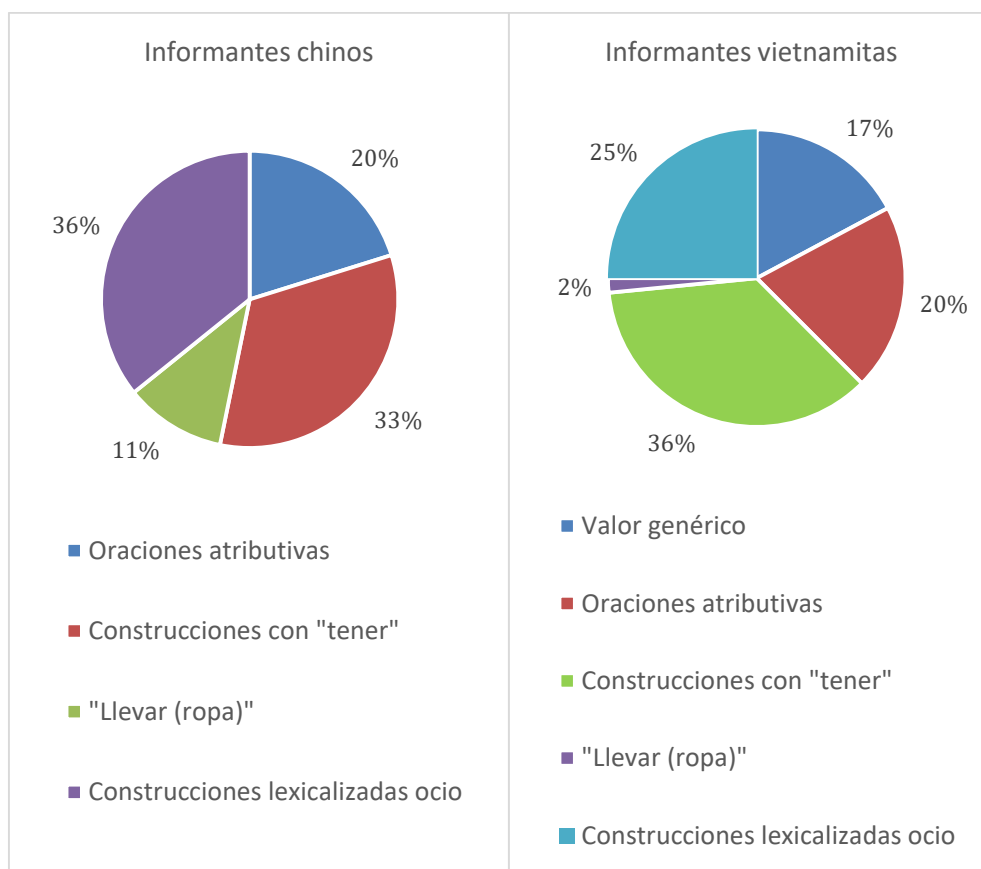


Gráfico 3. Contextos del error EPAD en la prueba piloto en informantes de L1 chino (izquierda) y vietnamita (derecha).

³⁶⁵ Los gráficos aquí mostrados reflejan el porcentaje de errores por cada valor o uso del artículo en términos totales respecto a los aprendices de cada L1. El número de errores en ambas difiere, por lo que remitimos al análisis cuantitativo para más información sobre el índice de cada tipo de error por cada grupo de informantes. Los gráficos analizan, asimismo, el total de errores detectados en ambos momentos de la interlengua de los aprendientes de ELE (M1, M2), ya que se trata de un estudio global, orientativo para el proyecto definitivo, que supone un experimento a pequeña escala para probar la viabilidad del estudio.

Los errores de EPAD presentan una distribución semejante en los informantes de ambas L1, si bien el índice de errores en las construcciones lexicalizadas con el verbo *tener* son más significativas. Las ocurrencias en las tareas en este contexto son: “*tener el coche”, “*tener el/la fiebre”, “*tener el/los tos”, “*tener los hijos” y “*tener el tiempo”:

Contexto EPAD	Errores en hablantes chinos	Errores en vietnamitas
*tener el coche	49%	26,1%
*tener el/la fiebre *tener el/los tos	15%	13,1%
*tener los hijos	23,3%	52,2%
*tener el tiempo	8,5%	4,3%

Tabla 36. Errores en EPAD por L1 en construcciones con el verbo *tener*.

El contexto que genera un mayor número de errores en los hablantes chinos es el de “tener Ø coche”. Este tipo de construcciones con el predicado *tener* para la descripción de estereotipos o costumbres sociales, que se repite en el caso de “tener Ø hijos”, que supone más de la mitad de los errores con este predicado entre los vietnamitas y se trata del segundo error más común entre los sinohablantes. Este error puede deberse a la dificultad de de estas construcciones que están lexicalizadas en nuestra lengua en tanto en cuanto se trata de estereotipos culturales en los que la selección del artículo está predeterminada.

Las construcciones con el verbo *llevar* (*puesto*) (“*lleva la camisa; *lleva la pajarita”) también reflejan diferencias por lengua materna, pues apenas se produce un caso en los hablantes vietnamitas, mientras que el porcentaje es mayor entre los chinos (12 usos desviados). Igualmente, el caso de las construcciones con *haber* con carácter locativo presenta 9 errores en los hablantes chinos, mientras que este error no se produce en los vietnamitas. Se dan frecuentemente los errores: “*hay los vestidos/*hay el abrigo”, “*hay las chicas” o “*hay el ordenador” en las tareas de selección del indeterminado o el determinado con los verbos *estar* y *haber*.

Por otro lado, aunque el porcentaje de error sobre el total no genere diferencias claras entre ambos grupos de informantes, los errores en construcciones atributivas con el verbo *ser* que poseen valor clasificador se han producido en los siguientes contextos: con la nacionalidad (“*ser la española”), cuestiones culturales o creencias como “*ser el vegetariano” o “*ser las católicas” y profesiones como “*ser el/la estudiante”. El contexto, de entre estos, que menos errores ha generado es el de la expresión de la nacionalidad, lo cual podría explicarse por el hecho de que se trata de uno de los primeros enunciados que aprende a decir en una lengua extranjera un estudiante como parte del ejercicio de presentación personal que suele trabajarse en las primeras clases.

Contextos semánticos y/o lingüísticos del error por presencia del artículo indeterminado:

El total de errores de tipo EPAI es de 123, concretamente alcanzando un total de 87, en el caso de los estudiantes chinos, y 36 en el caso de los vietnamitas.

Los errores EPAI se distribuyen entre los informantes de ambas L1 en la recogida piloto de la siguiente forma en cuanto a los diferentes contextos y expresión de valores semánticos del artículo en los que se producen:

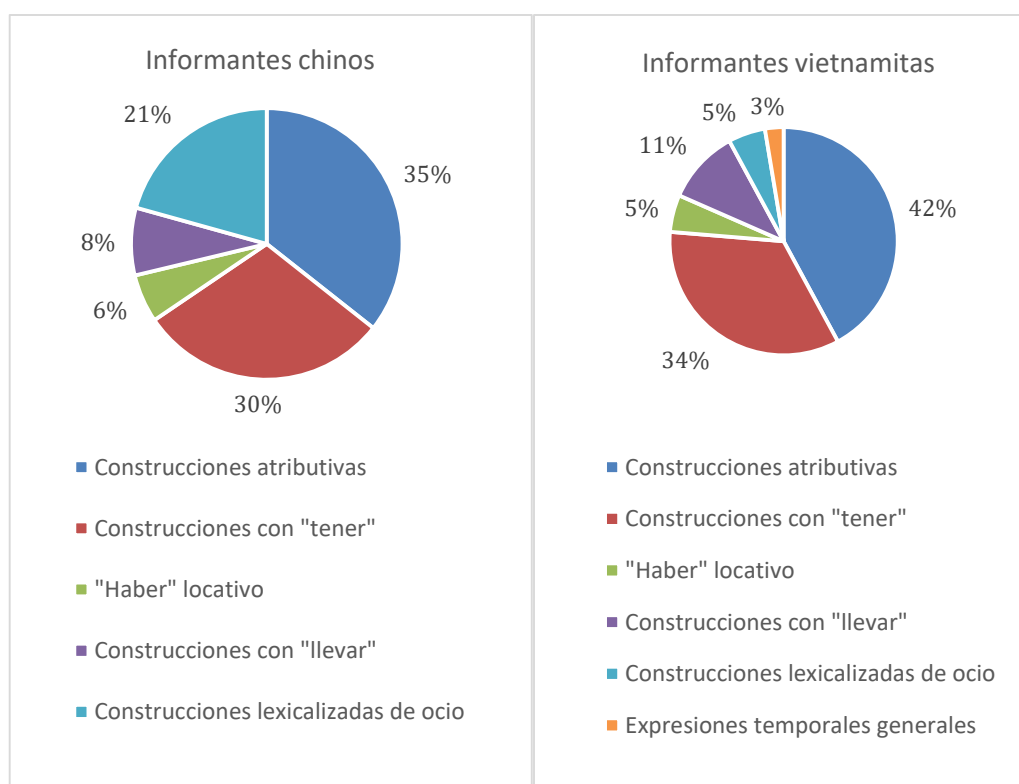


Gráfico 4. Contextos del error EPAI en la prueba piloto en informantes de L1 chino (izquierda) y vietnamita (derecha).

En cuanto a las diferencias por la variable L1, aparte de los datos ya conocidos sobre el número total de equivocaciones en cada caso, el contexto que más destaca por la diferencia de errores es el de las construcciones que expresan actividades cotidianas y de tiempo libre generalizadas o estereotipadas. Aquí los errores se dan en: “*ver unas películas”, con el 8,8% de errores en los informantes chinos y un único error (3%) en los vietnamitas; “*escuchar una música”, con el 25,2% de errores en los chinos y apenas el 3% en los hablantes vietnamitas; y “*bailar un flamenco”, con el 8,8% en las tareas de los informantes chinos y sin errores en el caso de los vietnamitas.

Por otro lado, los errores en la expresión de oraciones con valor atributivo con el verbo *ser* (“*ser una española”, “*ser un estudiante”, “*ser un vegetariano”, “*ser unas católicas”) tienen una distribución similar, aunque la expresión de la nacionalidad es la que menos errores acumula, probablemente por tratarse de un contenido gramatical adquirido en estadios iniciales de la adquisición de lenguas, como parte del contenido funcional de las presentaciones personales, que se trabajan en las primeras lecciones.

En cuanto a las construcciones con el verbo *tener*, se producen errores de forma desigual en la expresión de determinados conceptos. Destacan en el caso del EPAI:

Contexto EPAI	Errores en sinohablantes	Errores en hablantes vietnamitas
*tener un coche	15,4%	38,5%
*tener un/una fiebre *tener un/una tos	34,6%	38,5%
*tener unos hijos	42,3%	15,3%
*tener un tiempo	7,7%	7,7%

Tabla 37. Errores EPAI por L1 en las construcciones con el verbo *tener*.

Observamos, respecto al error en estas construcciones que requieren la presencia del artículo determinado, que el índice de errores es mucho menor entre los vietnamitas en la expresión “tener Ø hijos”, que en cambio genera el mayor porcentaje de errores entre los sinohablantes. Por su parte, los aprendices vietnamitas presentan más usos desviados en la expresión “tener Ø coche”, uno de los errores menos frecuentes en los chinos. Ambas

poblaciones cuentan con un porcentaje de errores similar en el caso de la construcción “tener Ø fiebre/tos”, lo que puede explicarse por el hecho de que se trata de estructuras de incorporación del nombre escueto al verbo que se han fijado así en la lengua y no siguen las reglas habituales.

Contextos semánticos y/o lingüísticos del error por falsa selección del artículo definido:

El error de tipo ESAD genera un total de 126 errores en nuestros informantes, siendo 95 los que corresponden a los sinohablantes y 31 los que cometen los estudiantes vietnamitas. La distribución de los distintos contextos que generan error ESAD es la que sigue:

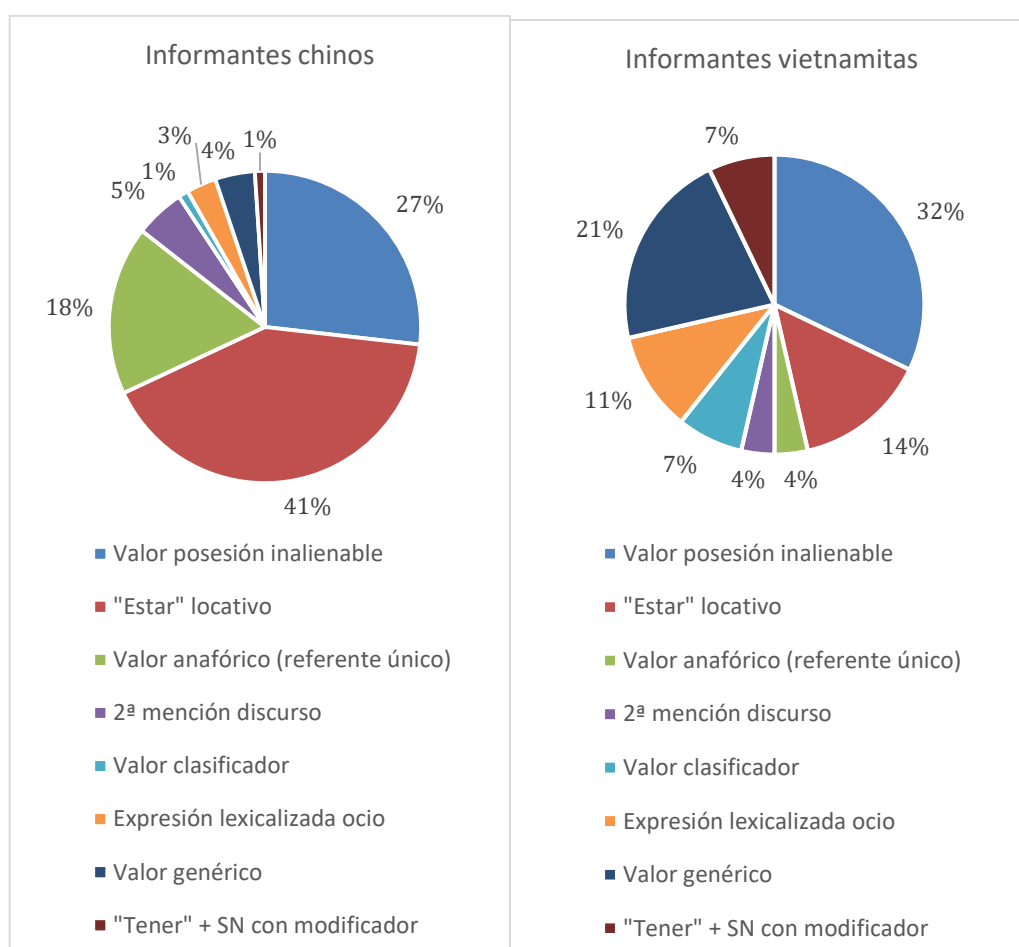


Gráfico 5. Contextos del error ESAD en la prueba piloto en informantes de L1 chino (izquierda) y vietnamita (derecha).

Por lengua materna el índice de error por selección del artículo en construcciones con el verbo *estar* con valor locativo varía significativamente, ya que los sinohablantes cometen el triple de estos errores que los vietnamitas.

Por otro lado, es también destacable el caso de los errores de expresión del valor genérico, que cuenta con solo una ocurrencia en las tareas (ítem 3B. 10: “costar el pan”), en los que seis de los vietnamitas (21%) selecciona el artículo indeterminado en casos que exigen el determinado, frente al 4% de los sinohablantes.

Contextos semánticos y/o lingüísticos del error por falsa selección del artículo indefinido:

El error ESAI genera en los informantes de nuestra muestra un total de 138 errores. Los hablantes de L1 mandarín cometen un total de 81 equivocaciones por selección incorrecta del definido por el indefinido y, en el caso de los hablantes vietnamitas, se producen 57 errores. Los diferentes contextos en los que hallamos el ESAI son los siguientes:

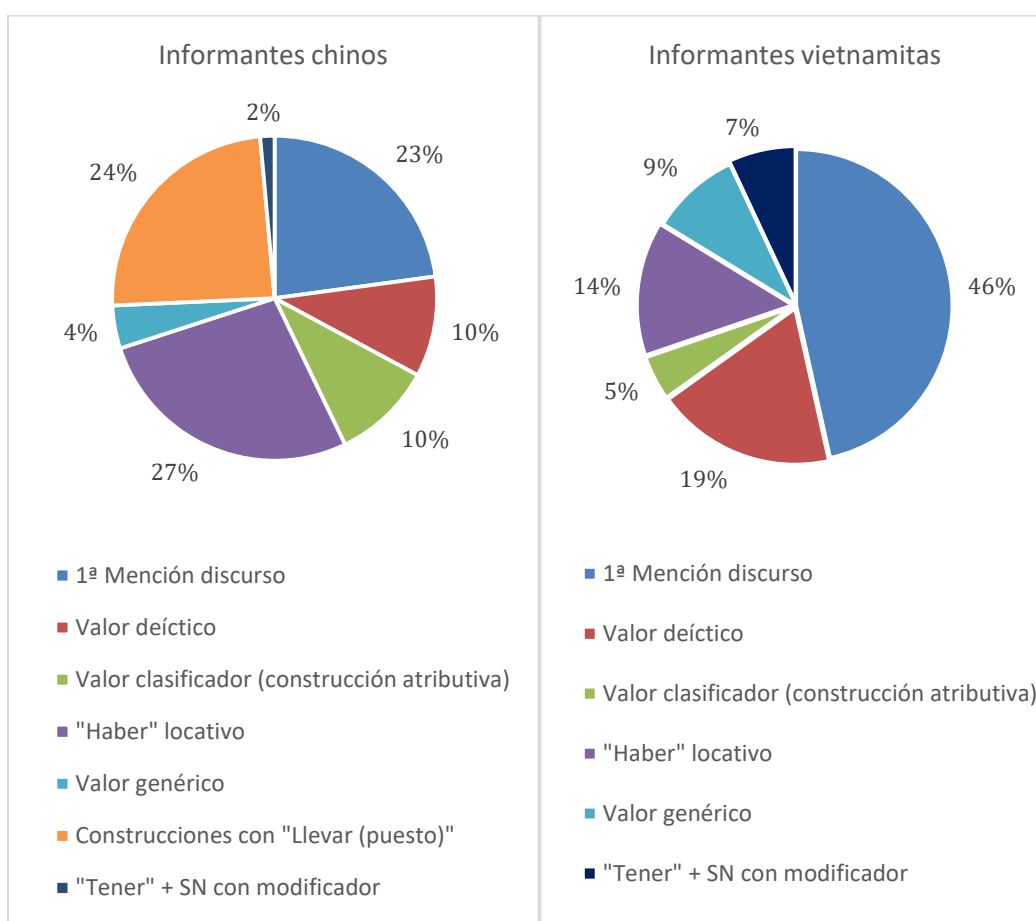


Gráfico 6. Contextos del error ESAI en la prueba piloto en informantes de L1 chino (izquierda) y vietnamita (derecha)

El ESAI cuenta con una distribución desigual en cuanto a la lengua materna del aprendiente. Los resultados de nuestro análisis indican que el error por uso del artículo determinado en la expresión de la primera mención de un referente en el discurso alcanza cerca de la mitad de los errores producidos de tipo ESAI entre los vietnamitas (46%), mientras que los

chinos cometen la mitad de errores que estos en el uso anafórico (23%). Los sinohablantes también producen aproximadamente la mitad de errores que los vietnamitas en el uso deíctico, en la expresión del valor genérico (un 4% frente al 7% de los vietnamitas) y en las construcciones con el verbo *tener* que contienen modificadores del sustantivo (un 2% frente al 7% de los vietnamitas).

En cambio, para expresar construcciones con el verbo *haber* con valor locativo, los aprendientes chinos cometen el 27% de los errores ESAI, casi el doble que los vietnamitas, y las construcciones con el verbo *llevar (puesto)* producen casi la cuarta parte de este tipo de error entre los sinohablantes, que no cuenta con ningún uso desviado entre los hablantes vietnamitas.

Contextos semánticos y/o lingüísticos del error por ausencia del artículo determinado:

El error tipo EAAD alcanza un total de 150 errores en nuestros informantes. Los hablantes vietnamitas han cometido 58 y los chinos 92, por lo que, en función de la variable 'L1', el índice de EAAD es aproximadamente un 40% superior entre los chinos.

Estos son los contextos que generan el error EAAD en nuestra población objeto de estudio:

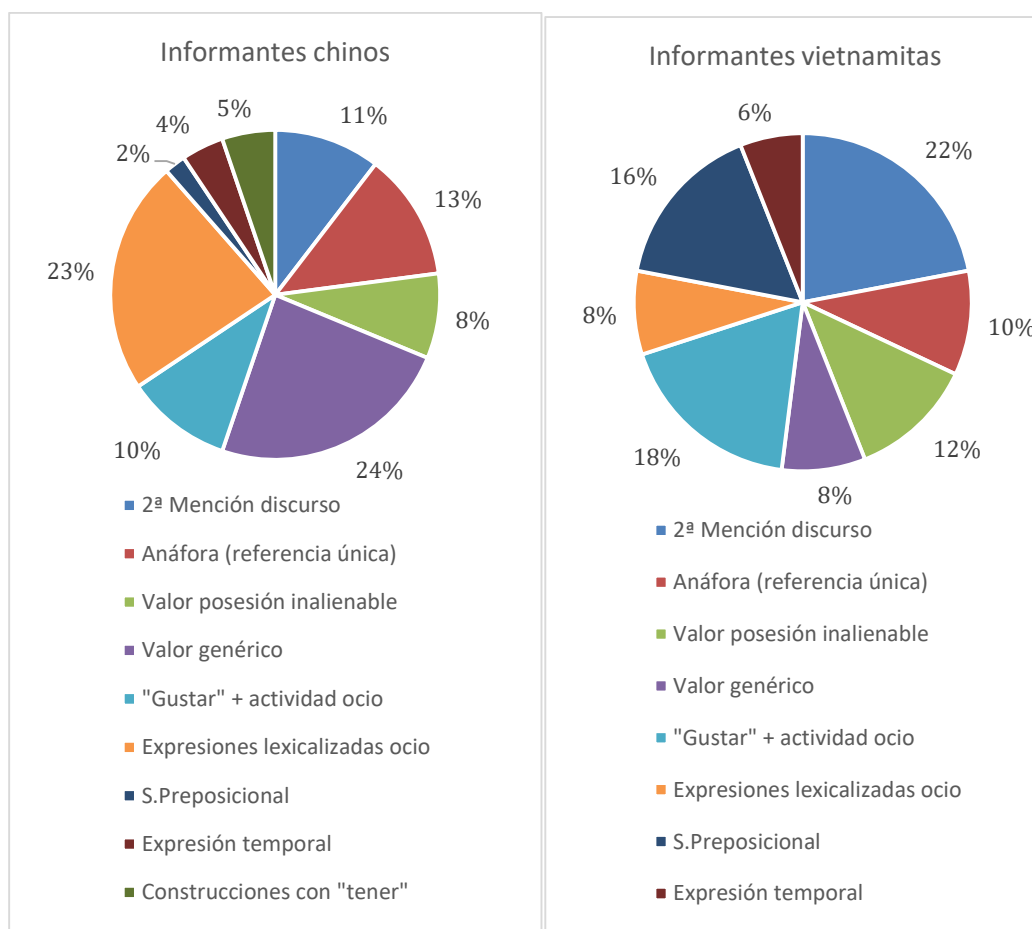


Gráfico 7. Contextos de error EAAD en la prueba piloto en informantes de L1 chino (izquierda) y vietnamita (derecha).

Como se observa en el Gráfico 7, el EAAD presenta una distribución diferente del error en la mayoría de los contextos que lo producen entre los hablantes de cada lengua.

En primer lugar, vamos a destacar los contextos y construcciones que generan mayores dificultades entre los alumnos de L1 vietnamita. La expresión de la segunda mención de un referente ya citado en el discurso provoca el doble de equivocaciones entre los vietnamitas, alcanzando un 22%, junto con las construcciones con *gustar* para expresar actividades de ocio y tiempo libre (“gusta $\emptyset$ flamenco”), que constituyen el 18% del total de EAAD en los hablantes vietnamitas. Asimismo, el uso del artículo determinado en la sintaxis de los sintagmas preposicionales asciende al 16% de los errores (“de $\emptyset$ calle”), mientras que entre los chinos representa tan solo el 2%.

En segundo lugar, los sinohablantes presentan mayores dificultades en la expresión del valor genérico (construcciones lexicalizadas de ocio y tiempo como “ver $\emptyset$ televisión”, 8 errores, o “tocar $\emptyset$ piano”, 14 errores), que supone la cuarta parte de los

errores de tipo EAAD entre estos informantes y triplica, a su vez, el número de errores de este tipo entre los vietnamitas.

- **Contextos semánticos y/o lingüísticos del error por ausencia del artículo indeterminado:**

Los errores EAAI (por ausencia del indefinido) suponen un total de 122 de los cometidos en las tareas didácticas de la población de estudio. En este caso, el EAAI tiene distinta representatividad entre los dos grupos de informantes: se producen 50 errores en los hablantes vietnamitas y 72 entre los sinohablantes.

El error EAAI aparece en los siguientes usos y contextos lingüísticos:

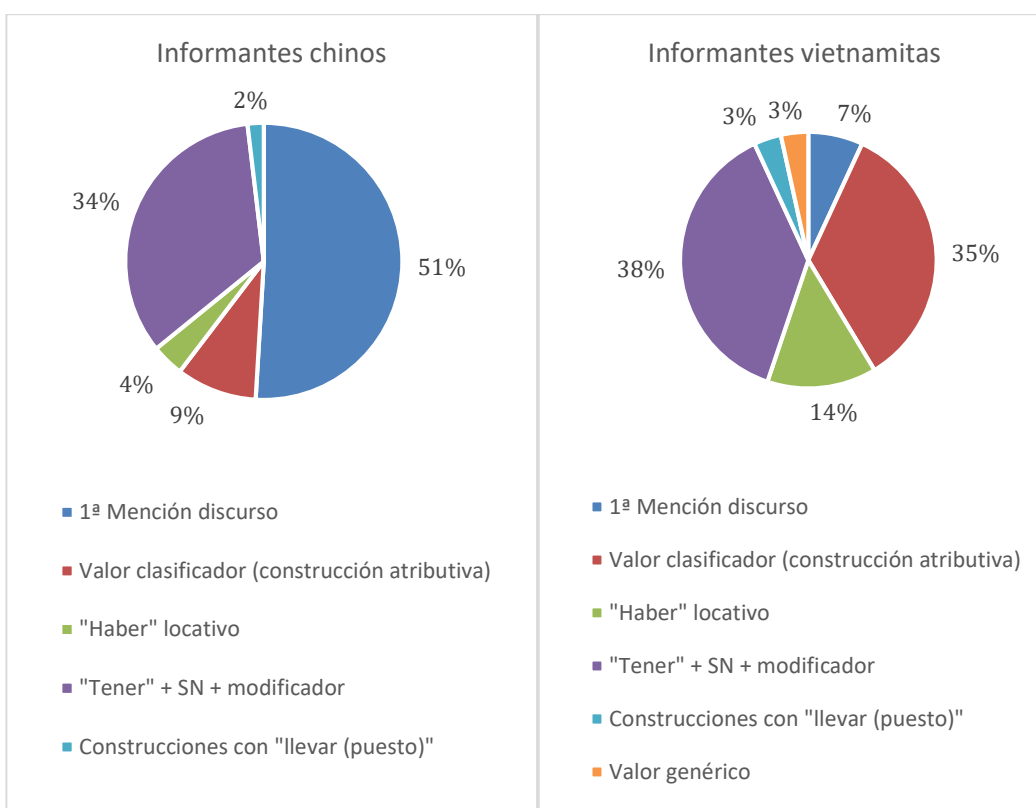


Gráfico 8. Contextos de error EAAI en la prueba piloto en informantes de L1 chino (izquierda) y vietnamita (derecha).

A nivel porcentual, en el EAAI detectamos grandes divergencias en los contextos y valores semánticos del artículo indeterminado que generan el error en cada grupo de informantes. Así, en el caso de los aprendices chinos, más de la mitad de las equivocaciones por EAAI se dan en la expresión de la primera mención de un referente en el discurso (51%), mientras que los vietnamitas apenas cometen el 7% de errores EAAI en este uso discursivo. Por otro lado, las construcciones con el verbo *tener* con un SN con modificador alcanzan porcentajes elevados

entre los hablantes de ambas L1, mientras que la expresión del valor clasificador alcanza el 35% del error entre los hablantes de mandarín y apenas el 9% entre los vietnamitas.

9.2.1.4. *Recapitulación sobre la adquisición de los principales valores y usos del artículo*

En este epígrafe presentamos algunas conclusiones que se extraen de los resultados obtenidos del AE llevado a cabo en la prueba piloto sobre los diferentes valores semánticos y usos pragmático-discursivos de los artículos que se han analizado en este trabajo.

Errores en la adquisición del valor genérico:

El valor de genericidad es uno de los que más dificultades ha generado entre nuestros informantes. X. Lu (2015: 308) ya destaca la dificultad de este rasgo en el aprendizaje de ELE y expone que los estudiantes chinos adquieren en primer lugar la genericidad expresada por el artículo cero (ante nombres plurales o incontables), seguido del artículo definido y, por último, el indefinido. En nuestra investigación hemos observado que se adquiere antes la genericidad del artículo cero (no se dan errores), seguida de la del indeterminado y la del determinado, en último lugar. Nuestros resultados coinciden, pues, parcialmente con los de X. Lu (*ibid.*) en la adquisición del valor genérico del nombre escueto en primer lugar:

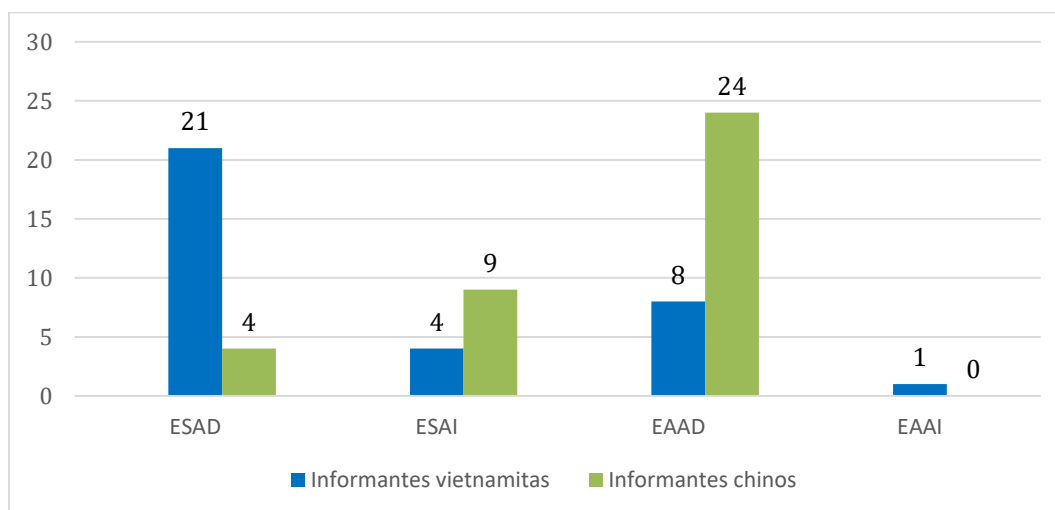


Gráfico 9. Índice de errores en la expresión de la genericidad del artículo respecto al total de los cometidos en cada tipo de error en los informantes de ambas L1.

El Gráfico 9 revela que la variable 'L1' es diferenciadora del error de selección del rasgo de genericidad en la selección errónea del artículo determinado en contextos genéricos que

requieren el indeterminado (ESAD), con mejores resultados entre los estudiantes chinos. Por el contrario, en los contextos que exigen el artículo determinado (EAAD) para expresar genericidad, los alumnos vietnamitas cometen una tercera parte de los errores efectuados por los sinohablantes.

Destaca por encima del resto de usos desviados el del artículo determinado para expresar genericidad (EPAD), que se produce en un porcentaje similar en ambos grupos de informantes, en torno al 75%. La adquisición del valor de genericidad se propone en el *PCIC* a partir del nivel A2 de competencia en español LE, por lo que el elevado índice de errores podría justificarse por este motivo, si bien algunas de las construcciones que contiene el inventario gramatical para expresar genericidad en el nivel A2 son las de estructuras que expresan actividades de ocio y tiempo libre como “leer el periódico” y, el resto de las que se han propuesto en las tareas didácticas (“escuchar música”, “ver la televisión”) pertenecen al inventario de nociones generales del *PCIC* para el nivel inicial A1.

Errores en la adquisición del uso anafórico (segunda mención):

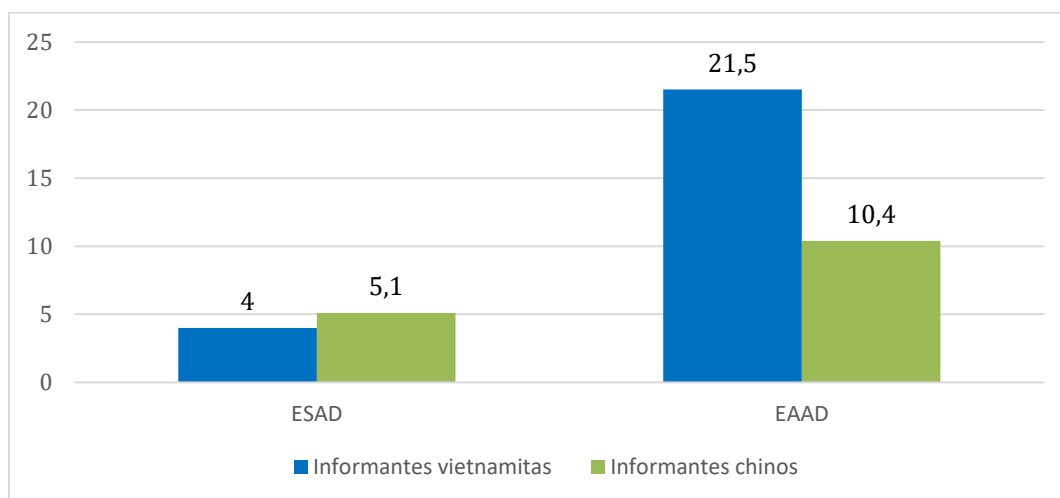


Gráfico 10. Índice de errores en la expresión de la segunda mención del artículo determinado respecto al total de cada tipo en los informantes de ambas L1.

En este caso solo encontramos una diferencia significativa en los usos anafóricos de los estudiantes vietnamitas al seleccionar el artículo cero en los casos que requieren la forma determinada. Frente al 10,4% del total de errores que cometen en estos contextos los alumnos chinos, los vietnamitas duplican esta cifra y alcanzan un 21,5% del total de EAAD por la falsa selección de la forma adecuada del artículo para nombrar un referente que aparece en segunda mención en el discurso.

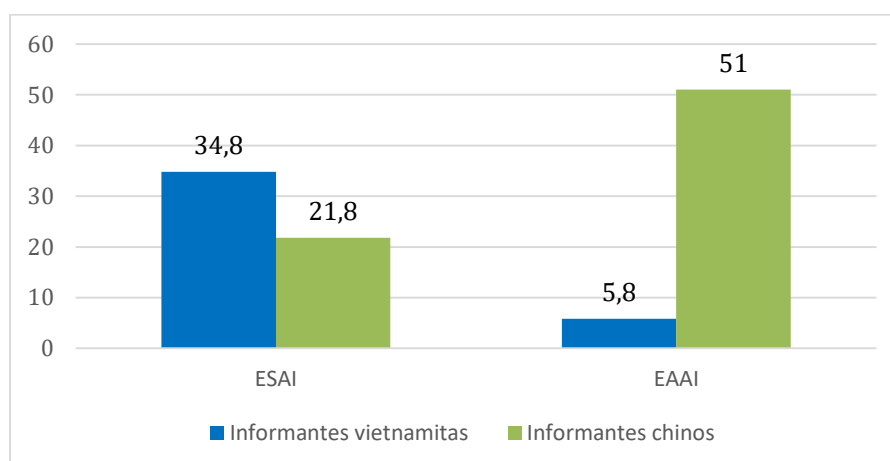
Errores en la adquisición del uso presentativo (primera mención):

Gráfico 11. Índice de errores en el uso presentativo del artículo de primera mención del referente respecto al total de cada tipo en los informantes de ambas L1.

El error en el uso presentativo de un referente en el discurso se produce por la ausencia del artículo indeterminado (EAAI) o por la falsa selección del artículo (ESAI). En la población que estudiamos se producen diferencias claras en la adquisición de este uso discursivo entre los informantes de ambas lenguas maternas. El EAAI representa el 2% entre los vietnamitas, mientras que en el caso de los chinos supone más de la mitad de los errores de este tipo (51%). La gran diferencia entre los resultados, *a priori*, no tiene una explicación basada en el AC, ya que en ambas lenguas se introduce el referente en primera mención a través de la construcción con el numeral, por lo que se debería a otras causas extralingüísticas.

En la expresión de este valor, en cambio, los vietnamitas cometen más errores de selección del indeterminado (ESAI) que los chinos, lo que indica una dificultad en la diferenciación de los valores generales del indeterminado y el determinado. Este error, junto con el error en la segunda mención discursiva por ausencia del artículo (EAAD), con mayor incidencia entre los sinohablantes, indica que nuestros informantes no adquieren adecuadamente, en estadios iniciales de la IL, la diferencia entre los usos anafóricos y presentativos del artículo en español. La contraposición del índice de errores entre la expresión de la primera y la segunda mención por cada L1 se explicaría en el sentido de que se trataría de dos valores complementarios, las dos caras de la misma moneda, lo que hace que los informantes alcancen cifras contrarias en cada caso.

Errores en la adquisición del valor clasificador:

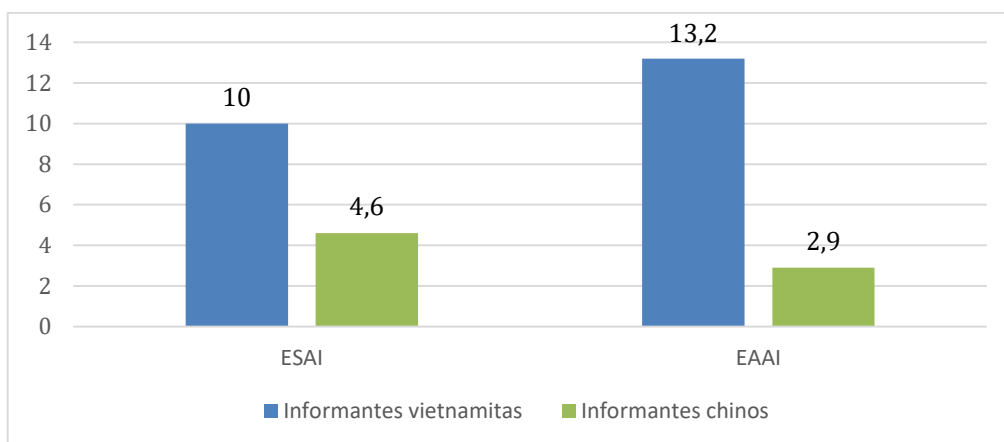


Gráfico 12. Errores en la expresión del valor clasificador en la prueba piloto en los informantes de ambas L1.

El valor clasificador se adquiere de forma muy dispar entre los informantes de las dos L1 analizadas. Los errores de expresión de este valor semántico a través del artículo indeterminado producen un índice mucho mayor de errores entre los hablantes vietnamitas tanto por la selección del artículo como por ausencia de este. La diferencia es mayor en el caso de la ausencia del indefinido (EAAI), más de cuatro veces superior al índice de errores de los chinos. Entre los sinohablantes es un error poco relevante.

Errores en la adquisición del valor de posesión inalienable:

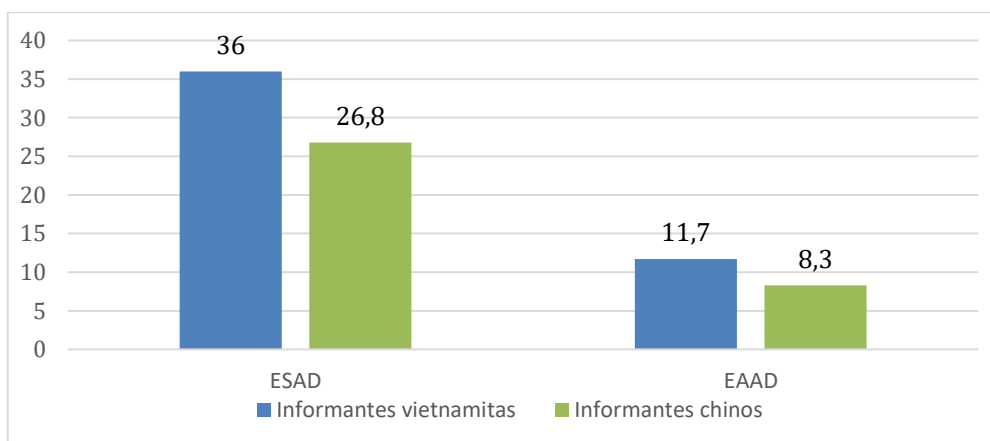


Gráfico 13. Errores en la expresión de la posesión inalienable en el proyecto piloto en los informantes de ambas L1.

La expresión del valor posesivo mediante el artículo se da de forma bastante equilibrada entre los informantes chinos y los vietnamitas, por lo que no encontramos datos diferenciadores de la adquisición por la variable 'L1', lo que puede justificarse por las limitadas ocurrencias (dos) de este valor en la secuencia de tareas.

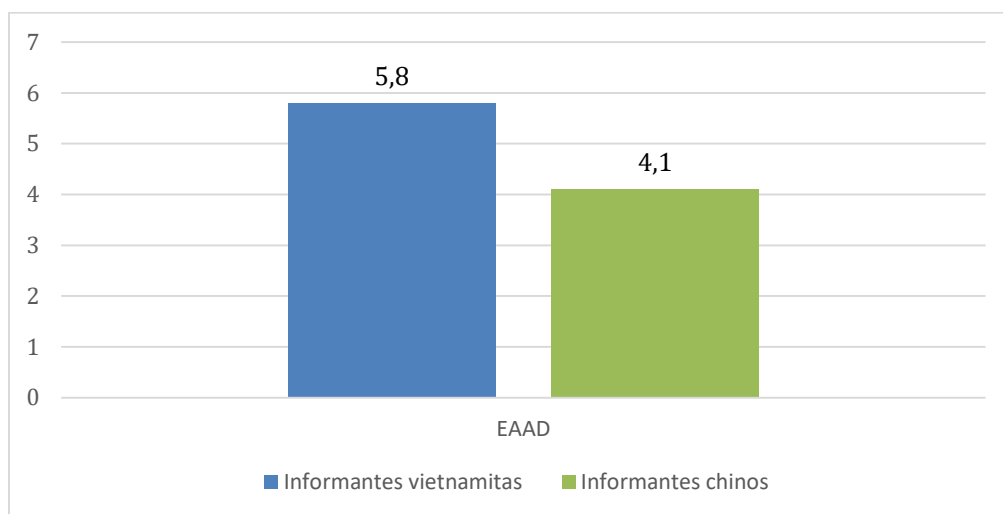
Errores en la adquisición del uso deíctico:

Gráfico 14. Errores en la adquisición de la deixis temporal y espacial en la prueba piloto en los informantes de ambas L1.

El error en la expresión deíctica del artículo determinado es poco frecuente y solo se produce por ausencia del artículo. Se da con una recurrencia bastante semejante entre los informantes de cada lengua, por lo que no se observan diferencias en función de la L1 en este caso.

9.2.1.5. *Evaluación y explicación del error a partir del resultado del análisis del corpus*

Aunque de manera concisa, conviene evaluar las posibles causas de los errores de la prueba piloto en los tipos de errores más frecuentes en la producción de los informantes chinos y vietnamitas.

En general, la presencia del error EPAD se debería a la sobregeneralización de la presencia del artículo en la lengua española frente a la carencia de esta unidad tanto en chino como en vietnamita, lo que daría lugar a equivocaciones frecuentes en el uso del artículo determinado o el indeterminado. También podría deberse al fenómeno de la ultracorrección, al tratar de incluir siempre una de las formas del artículo frente al artículo cero, porque el hablante es consciente de la interferencia negativa que puede producirse de su lengua materna e intenta evitarla en los primeros estadios de su interlengua, a veces, de manera incorrecta.

En cuanto a los errores tipo EPAI, en el caso de las expresiones de ocio, lexicalizadas en nuestra lengua, la diferencia entre los 18 errores de los informantes chinos y los dos de los

vietnamitas, es difícil de adscribir a la interferencia de la L1 o al conocimiento de segundas lenguas, ya que se trata de construcciones gramaticalizadas que se enseñan a los aprendices como fórmulas fijadas en la lengua. No obstante, el error podría deberse a factores externos o a la interferencia de la L1 de los chinos, en su caso.

Las construcciones con los predicados *llevar (puesto)* y *haber* en combinación con SSNN en plural generan errores poco significativos entre los informantes de ambas lenguas y se producen con una recurrencia similar por presencia del indefinido (EPAI), por lo que no resultan relevantes. Esto podría justificarse por la transferencia positiva de sus lenguas maternas, que favorecería la selección del artículo cero en la mayoría de los casos y una cifra baja de errores en este contexto. En cambio, en el caso del error de selección (ESAI) en estos contextos, el 100% de usos correctos entre los vietnamitas podrían deberse a la noción de inespecificidad asociada a la semántica de estos predicados. Estos aprendices seleccionarían adecuadamente la forma equivalente en español a la construcción numeral del vietnamita, así como podría producirse una transferencia positiva del inglés en los SSNN en singular (“There is a bed”). En cambio, en los SSNN plurales, en vietnamita, se construyen estas oraciones con *haber* mediante la estructura <*nhung* (plur.) + CL + N>, por lo que también sería plausible que se produjera una transferencia positiva de la lengua materna en estos casos en los que emplea el nombre escueto con sustantivos plurales.

Por otra parte, observamos que las equivocaciones en la selección del artículo determinado (ESAD) para expresar la posesión inalienable son casi equivalentes entre los hablantes de ambas lenguas maternas, de manera que podría tratarse de una dificultad común a los aprendientes de español que expresan en su lengua materna este valor semántico mediante el uso de posesivos.

Respecto al EAAD, el uso del artículo determinado supone una dificultad para los hablantes de ambas lenguas maternas, si bien presentan más o menos errores en distintos contextos de uso. La preferencia por la selección del artículo cero frente al artículo se explica por la interferencia de la L1 de nuestros informantes, que carecen de esta unidad específica en su lengua materna y que, por tanto, tenderían a calcar las estructuras de su propia L1 que emplea el SN escueto para expresar numerosos valores de nuestro sistema de artículos.

Por último, en cuanto a los errores por ausencia del indefinido (EAAI) producidos en la expresión del valor clasificador, la diferencia entre ambas poblaciones se produciría por interferencia negativa de la L1 de los sinohablantes, que emplea el artículo cero en las construcciones con este valor en su lengua materna. Además, las construcciones con *tener*

alcanzan índices similares en los sujetos chinos y vietnamitas (38% entre los vietnamitas), por lo que observamos que se trata de una dificultad común y, por tanto, no relevante en función de la variable 'L1' del aprendiente.

9.2.2. Análisis estadístico de la incidencia de las variables extralingüísticas en el error entre los aprendientes en inmersión (informantes chinos y vietnamitas)

El análisis estadístico que presentamos a continuación muestra los resultados obtenidos a través del programa *GRET*L (vid. § 6.3) en cuanto a la significatividad de las variables sociolingüísticas incluidas en las encuestas en relación con cada tipo de error. Para ello, se aplicó nuestro modelo a MCO en *GRET*L y se fueron introduciendo los distintos tipos de error lingüístico en el uso del artículo como variable dependiente para estudiar la incidencia en cada tipo de error que tenía cada una de las variables independientes extraídas de la encuesta sociolingüística. A la hora de analizar la validez y representatividad de los resultados devueltos por el programa, se tuvieron en cuenta dos factores: el p-valor y el R-cuadrado (vid. nota 331, § 6.3.1), que analizan la significatividad de cada variable y la capacidad de predicción de nuestro análisis, respectivamente.

Teniendo en cuenta el valor de ambos factores en los resultados del análisis estadístico de *GRET*L, vamos a aplicar nuestro modelo MCO, descrito en § 6.3.1, que se ejecutó varias veces seleccionando cada vez la variable dependiente (cada tipo de error en cada estimación del modelo) e introduciendo las variables independientes de la encuesta (vid. § 8.2.1).

En los siguientes subapartados se van a mostrar los resultados del análisis estadístico en el corpus inicial y en el corpus final de la recogida de datos del pilotaje de nuestra investigación, realizado entre los siguientes informantes³⁶⁶:

³⁶⁶ Recordamos que los alumnos sinohablantes sin inmersión no forman parte del análisis estadístico, ya que entre este grupo de informantes y los sinohablantes en inmersión solo se mide la variable del 'contexto de aprendizaje'.

Contexto de aprendizaje	L1 del informante	Número de informantes	Muestra inicial (M1)	Muestra final (M2)
Inmersión	Mandarín	16	Noviembre (§ 9.2.2.1)	Mayo (§ 9.2.2.2)
	Vietnamita	9		

Tabla 38. Número de informantes en contexto de inmersión por cada recogida de muestras en el proyecto piloto.

9.2.2.1. Análisis estadístico de la muestra inicial del proyecto piloto (informantes chinos y vietnamitas)

El resultado del análisis de regresión de multivariantes indica la relevancia y la significatividad de las diferentes variables independientes que se establecieron en la encuesta sociolingüística por cada tipo de error de uso del artículo, a excepción de aquellos ítems que trataban cuestiones sobre actitudes y creencias lingüísticas, que se incorporaron por otros motivos. Se presentan, a continuación, los distintos resultados del Modelo MCO aplicado a través del programa *GRET*L para cada tipo de error en la selección del artículo, que funciona como variable dependiente del análisis.

- **Error de concordancia de género (ECG):**

El resultado del R^2 al aplicar el modelo MCO a la variable dependiente ECG apuntó una predicción de los resultados del 94,15% de las veces (Anexo IV, Modelo 1). A pesar de ello, puesto que el p-valor que indicaba *GRET*L para algunas de las variables era muy alto, lo cual representa una baja significatividad, se tomó la decisión de eliminar las de recursos escritos, nivel económico medio y alto, metodología MGT y metodología oral para observar si disminuía el p-valor. Suprimidos dichos elementos, se aplicó de nuevo el modelo MCO (Anexo IV, Modelo 2) y no devolvió ningún factor significativo del error, por lo que ninguna de las variables sería relevante en el error de concordancia de género.

Por otro lado, conviene advertir que los valores de los coeficientes que devuelve *GRET*L que aparecen en negativo indican que se trata de una variable o factor que evita el tipo de error

que estamos analizando³⁶⁷. En este caso, la variable de L1 o nacionalidad china obtiene un coeficiente negativo alto, lo que indica que ser vietnamita tiene incidencia en el ECG y que, por tanto, los informantes con L1 mandarín tienden a cometer menos errores de este tipo.

- **Error de concordancia de número (ECN):**

Este error presenta un R^2 bastante alto introduciendo todas las variables del 96,16%, pero este análisis no indica valores significativos (Anexo IV, Modelo 3). El análisis con la reducción a 17 variables (eliminando las seis que se ha detectado que cuentan con un valor menos significativo durante todo el proceso: residencia, graduado, inglés autodidacta, familia angloparlante y recursos audiovisuales y escritos) indica la significatividad de la influencia de la L1 del hablante y del nivel económico alto, así como indica también un p-valor bajo en los niveles medio y alto de inglés (Anexo IV, Modelo 4).

- **Error de concordancia de género y número (ECGN):**

Un primer análisis del error de concordancia de género y número con todas las variables no muestra resultados relevantes, mientras que el análisis con reducción de variables indica que recibir *input* bilingüe en la adquisición del español sería significativo de este error. No obstante, hay que recordar que es el tipo de error más minoritario, con aproximadamente dos o tres errores como máximo por cada recogida de datos. Por este motivo, pese a que el índice del p-valor es bastante bajo en la variable mencionada, no la consideramos suficientemente significativa en este caso, ya que la recurrencia del ECGN es insuficiente para inferir tendencias.

- **Error de selección del artículo determinado (ESAD):**

En cuanto a los errores tipo ESAD, el método MGT o la influencia de la L1 obtienen un p-valor bajo (Anexo IV, Modelo 5). Con la reducción de variables analizadas, se obtiene que el contacto con nativos sería relevante en este tipo de errores (Anexo IV, Modelo 6).

³⁶⁷ Cuando hablamos de los resultados de los coeficientes que resultan de la aplicación del modelo MCO, hacemos referencia a la incidencia que tiene una variable ante un error determinado. En el caso del p-valor, este indica la significatividad de un factor para que se produzca dicho error. Son conceptos que pueden o no coincidir en un análisis estadístico.

- **Error de selección del artículo indeterminado (ESAI):**

El nivel de inglés medio y alto, junto con el hecho de haber aprendido de manera autodidacta esta lengua obtienen en el ESAI un p-valor bajo, lo que es indicador de cierta relevancia en este tipo de error (Anexo IV, Modelo 7). De hecho, en un nuevo análisis con las variables más relevantes, el p-valor del nivel de inglés obtiene valores más significativos en el ESAI, lo que indica que los hablantes con una competencia de usuario independiente en la lengua inglesa cometen el error de selección del artículo indeterminado frente al determinado en el 81% de los casos (Anexo IV, Modelo 8).

- **Error de presencia del artículo definido (EPAD):**

El análisis sobre el EPAD indica que el nivel medio de inglés es un factor significativo de este error, como refleja su coeficiente (Anexo IV, Modelo 9). Al reducir el número de variables, se reduce todavía más el p-valor del nivel medio de inglés, lo que corrobora el resultado del primer análisis (Anexo IV, Modelo 10). Esta prueba sirve para demostrar que los resultados que nos devuelve *GRET*L son concluyentes. Del mismo modo, estas pruebas nos permiten seleccionar las variables que demuestran en los distintos análisis tener una significatividad muy baja y poder afinar los análisis de las siguientes muestras trabajando solo con aquellos factores que pueden indicarnos índices relevantes.

- **Error de presencia del artículo indefinido (EPAI):**

El análisis con todas las variables no devuelve datos concluyentes (Anexo IV, Modelo 11), pero el análisis reducido de variables indica que el nivel económico alto y el sexo del informante son los factores que obtienen mayor significatividad en el EPAI. Hay que destacar, además, que el hecho de ser chino obtiene en este análisis un coeficiente muy alto, lo que indicaría que es un factor con alta incidencia en el error y, de hecho, su p-valor también es bajo, lo que indica una cierta significatividad. Por tanto, podríamos inferir que la variable más relevante en el EPAI es la L1 mandarín (Anexo IV, Modelo 12).

- **Error por ausencia del artículo determinado (EAAD):**

El método MGT y el *input* en la L1 son los dos factores que inciden más en que los informantes cometan el error EAAD, según el primer análisis completo (Anexo IV, Modelo 13).

En este caso, el segundo análisis con la reducción de variables devuelve datos mucho más significativos del error (Anexo IV, Modelo 14): el tiempo de estudio de ELE, el *input* bilingüe

de las clases de español en su país de origen y la influencia del inglés al hablar español obtienen una alta significatividad, entre el 0,002 y el 0,008 de p-valor, lo que equivale a que casi en el 100% de los informantes que cometen este error se dan estas variables individuales. Asimismo, las metodologías comunicativas y el nivel de inglés medio alcanzan valores relevantes en el EAAD y, en menor medida, el hecho de ser estudiante universitario y la influencia de la lengua materna al hablar español.

- **Error por ausencia del artículo indefinido (EAAI):**

El análisis del EAAI incluyendo todas las variables resulta concluyente, pues el programa *GRET*L nos indica la significatividad de las siguientes variables: nivel económico medio, estudiante universitario, nivel de inglés medio y alto y contacto con nativos, todas en torno al 0,09 de p-valor (Anexo IV, Modelo 15).

Eliminando las variables menos significativas (Anexo IV, Modelo 16), los resultados del análisis indican una mayor significatividad en el nivel medio de inglés (adquiere un p-valor del 0,05*) y resaltan sobre todo la influencia de la L1 del informante (p-valor de 0,03**), el tiempo estudiando ELE o el contacto con nativos.

- **Otros errores (OE):**

El caso de OE recoge los errores de uso de la variante masculina del artículo singular precediendo sustantivos femeninos que comienzan por la vocal *a*- tónica³⁶⁸ (Anexo IV, Modelo 17). Asimismo, se detectó, de forma aislada, la selección de *uno*, la forma numeral no apocopada, en lugar del artículo indeterminado *un*.

El análisis de *GRET*L señala algunas variables relevantes en esta categoría de error, como la edad, el sexo, la L1 china, nivel medio de inglés, aprendizaje autodidacta en inglés y el empleo de recursos audiovisuales en el aprendizaje del español (Anexo IV, Modelo 18). El análisis reducido de variables, en cambio, señala con un valor más significativo la influencia del inglés en el aprendizaje del español y el método MGT (Anexo IV, Modelo 19), ambos factores con un coeficiente negativo alto que indica mayor incidencia en el error que el resto de variables.

³⁶⁸ No consideramos estos casos como un error de asignación del género (ECG), ya que el género que reflejan los informantes en la selección del artículo es correcto, pero por cuestiones fonéticas no se emplea con esa forma en estos casos.

Los resultados de la M1 son relevantes en tanto en cuanto demuestran que hay una serie de factores que se repiten a lo largo de los análisis de casi todos los tipos de error de uso del artículo, como seguiremos observando en la M2.

9.2.2.2. Análisis estadístico de la muestra final del proyecto piloto (informantes chinos y vietnamitas)

El estudio de los resultados de la muestra inicial mediante el programa estadístico *GRET*L nos permitió concluir, de cara al análisis de la muestra final, que la inclusión de todas las variables examinadas a partir de la encuesta sociolingüística no resultaba relevante en la mayoría de casos, puesto que el número de variables era muy alto y los resultados que devolvía *GRET*L ganaban significatividad al eliminar algunas de ellas que habían demostrado no ser relevantes o tener una baja incidencia en el error en los tipos de errores analizados.

En consecuencia, se decidió suprimir del análisis de nuestro modelo las variables independientes: residencia urbana, graduado, autodidacta en inglés, familia angloparlante, recursos audiovisuales y recursos escritos. Estas variables aportaron en el análisis de la muestra inicial p-valores poco significativos y, además, responden en menor medida al objetivo fundamental de nuestra investigación, que se centra en la influencia en el error del conocimiento del inglés L2 y la relevancia de los factores individuales (biológicos y de nacionalidad), así como de la metodología de aprendizaje de ELE. Por tanto, las variables que se mantienen en el análisis estadístico en la segunda son aquellas que obtuvieron mayor relevancia en la aplicación del MCO con las muestras iniciales del piloto.

Los resultados que vamos a presentar tanto en la recogida final de la prueba piloto como en el análisis estadístico del proyecto definitivo van a indicar los resultados obtenidos con el número de variables independientes reducidas a 17, como se implementó en el análisis de las muestras iniciales con reducción de variables para verificar la validez de los resultados, precisar su significatividad y simplificar el procedimiento del análisis.

Los resultados del análisis estadístico de las tareas didácticas de la M2 realizadas por los informantes chinos y vietnamitas en inmersión (Anexo V) indican los siguientes resultados generales:

- En el error de concordancia de género (ECG) resultan significativos los siguientes factores: la L1 china, el estudio de español mediante métodos comunicativos, ser estudiante universitario y el tiempo estudiando español. El nivel medio de inglés también tiene una alta incidencia en el ECG (Anexo V, Modelo 1).
- En el error de concordancia de número (ECN) resultan altamente significativos la nacionalidad china (0,0092***) y el nivel medio de inglés. Con una incidencia media se sitúan también el método MGT, el uso de un manual de ELE en la lengua materna del aprendiz, tener un nivel económico alto, ser menor de 20 años y la influencia del inglés L2 al comunicarse en español (Anexo V, Modelo 2).
- En el error de concordancia de género y número (ECGN) los métodos comunicativos y la edad son las variables que obtienen un p-valor más bajo, aunque su coeficiente negativo denota que tiene escasa incidencia en el error. Además, hemos de recordar que la baja recurrencia de este tipo de error no permite hallar datos fiables sobre la significatividad de las variables analizadas (Anexo V, Modelo 3).
- El análisis del ESAD (error de selección del artículo determinado) refleja la significatividad del nivel de inglés medio, del método MGT y del sexo del informante (ser hombre), aunque el único factor con una incidencia alta (coeficiente negativo alto) es el del conocimiento del inglés (Anexo V, Modelo 4).
- El ESAI (error de selección del indefinido) muestra un p-valor más bajo para las siguientes variables: nivel medio de inglés, nivel económico alto y uso de un manual y recepción de *input* en la L1 en las clases de español en su país de origen. Cabe añadir que, aunque el p-valor no es tan bajo como en las anteriores, el coeficiente de la variable 'L1' (-15) indica una alta incidencia de este factor en el error ESAI, lo que convierte el hecho de ser chino en la característica individual más relevante en el error de selección del artículo indeterminado (Anexo V, Modelo 5).
- El análisis del error por presencia del determinado (EPAD) no presenta valores significativos, aunque presenta mayor incidencia en este error la nacionalidad/L1 china, cuyo coeficiente negativo es alto (Anexo V, Modelo 6).
- El análisis del error por presencia del indeterminado (EPAI) apunta varios factores significativos del error, con un p-valor muy bajo: el sexo, el contacto con nativos, la edad, la nacionalidad/L1 china, nivel medio de inglés, método MGT e influencia de la L1 en ELE. Los años de estudio de ELE y el método comunicativo también presentan índices

altos de significatividad. Si nos fijamos en el coeficiente, que denota la incidencia de las variables, la que cuenta con una mayor incidencia es la L1 china, seguida del método MGT, por lo que serían estos dos factores los más relevantes en este tipo de error (Anexo V, Modelo 7).

- El error EAAD (ausencia del determinado) refleja una alta significatividad de la edad, el sexo y el nivel de inglés medio y alto, que cuentan con coeficientes bajos de incidencia en este error. Es el conocimiento de inglés medio/alto el factor con una mayor incidencia, según señalan los coeficientes asignados a ambas variables (Anexo V, Modelo 8).
- En cuanto al error por ausencia del indeterminado (EAAI), no se obtienen valores relevantes respecto a ninguna variable, aunque el nivel alto de inglés es el que obtiene una mayor incidencia (Anexo V, Modelo 9).
- Finalmente, en OE (otros errores) el *input* bilingüe cuenta con un p-valor bajo y sería el factor más significativo de esta categoría (Anexo V, Modelo 10).

9.2.2.3. *Recapitulación sobre la incidencia de los factores individuales en el error en el artículo (informantes chinos y vietnamitas)*

A partir de los análisis estadísticos que hemos desarrollado en los subepígrafes anteriores, se ha ido mostrando una tendencia bastante clara sobre qué factores son los que más relevancia tienen en la incidencia de cada tipo de error y en la presencia de errores de uso del artículo en general.

El análisis comparativo entre las dos recogidas muestra algunas coincidencias en la incidencia de ciertos factores sociolingüísticos sobre la producción del error, como es el caso de la lengua materna (chino mandarín) y del nivel de inglés. En este sentido, el nivel medio de inglés es significativo en cinco tipos de error en la M1 y en otros cinco tipos de error en la M2, entre los cuales destacamos el ECN (concordancia de número), el ESAI (selección del indeterminado) y el EAAD (ausencia del determinado), que coinciden en ambas muestras (aunque también se produce en EPAD1, EAAI1, ESAD2 y EPAI2). En el caso de la L1, tiene una mayor incidencia en la M2, en la que se presenta como una variable relevante en seis tipos de error diferentes: EPAD y EPAI (presencia del artículo definido e indefinido), ESAI, ECG y ECN. En este último la alta significatividad de la variable 'lengua materna' es común en ambas muestras.

Otras variables que tienen cierto peso en los errores cometidos por nuestros informantes son el nivel alto de inglés, con una alta relevancia en dos tipos de errores en cada muestra (ECN1, ESAI1, EAAD2, EAAI2), y el método MGT, que es significativo en el error de selección del determinado (ESAD) en las dos muestras, junto con el EPAI2 (error por presencia del definido, M2) y OE1.

Finalmente, la influencia de la lengua materna en el aprendizaje del español y el contacto con nativos tienen cierta incidencia en ESAD1 y EPAI2, y los años de estudio de ELE en los errores por ausencia del artículo (EAAI1, EAAD1).

Esto nos lleva a concluir que el factor más determinante en el error, en términos generales, es el conocimiento del inglés, especialmente por los errores de selección del indeterminado (en ambas muestras entre los informantes de nivel medio y en la muestra inicial entre los de nivel alto) y por ausencia del artículo determinado (en ambas muestras entre los alumnos con nivel medio y en la M2 entre los de nivel alto) e indeterminado (en la M1 de los hablantes con nivel medio de inglés y en la M2 de los hablantes con nivel alto). Esto tendría su origen en las diferencias existentes en el uso del artículo en inglés en los contextos que emplean artículo cero y que en español exigen un artículo. En cuanto a la ausencia del artículo, podría observarse una influencia del inglés en el uso de los sustantivos con valor genérico que en inglés se emplean sin artículo, así como sucede con los nombres continuos o ciertos sustantivos en plural. Este sería el caso de las expresiones temporales (“a las 10” / “at $\emptyset$ 10”; “los lunes” / “on $\emptyset$ Monday”), expresiones de ocio y tiempo libre (“escuchar $\emptyset$ música” / “listen to the music”; “ver la televisión” / “watch $\emptyset$ TV”, “jugar al tenis” / “play $\emptyset$ tennis”), combinación del SN con verbos como *gustar* (“me gusta el flamenco” / “I like $\emptyset$ flamenco”) o *ser* con atributo que indica profesiones, características personales, etc. (“soy $\emptyset$ vegetariana” / “I am a vegetarian”), y en otros casos como la combinación con otros determinantes (“todas las películas” / “every $\emptyset$ film”). Estos ejemplos extraídos de las tareas son algunos de los que podemos explicar por la influencia del inglés L2 en la adquisición del español L3. El conocimiento del inglés también afecta directamente, según los resultados de *GRET*L, a los errores de concordancia de número (ECN), que podrían explicarse por la falta de flexión de los artículos en inglés, que carecen de género y número, lo cual interferiría en la adquisición del español.

Por otro lado, el hecho de que los informantes sean tengan como L1 el mandarín provoca un mayor índice de errores por presencia del indeterminado (EPAI), así como también los de selección y ausencia de esta forma del artículo (ESAI, EAAI) obtienen peores resultados por efecto de esta variable.

Cabría añadir que las variables biológicas de sexo (hombre) y edad (<20 años) son significativas en diversos tipos de error como el ECN, EPAI y EAAD tanto entre los sinohablantes como entre los aprendices vietnamitas.

En síntesis, las variables sociolingüísticas que favorecen el error en el uso del artículo en español por parte de los hablantes chinos y vietnamitas (especialmente en el caso de los chinos, que es nuestro perfil base) son aquellas que se articulan en torno al conocimiento del inglés L2 y a la influencia de la lengua materna del hablante, tanto como recurso al hablar en español como a nivel de empleo de la L1 durante el aprendizaje de ELE a partir de determinadas metodologías y recursos. Asimismo, los errores que generan con mayor incidencia están relacionados con la selección del rasgo de determinación o con la ausencia del artículo en mayor medida que con la presencia del artículo en contextos que exigen cero, lo que podría vincularse a la morfología de las lenguas maternas de los aprendices, que ejercerían, según se puede valorar a partir del resultado de este análisis, una interferencia negativa.

Cabe destacar que la variable de la 'L1' del hablante es uno de los factores individuales de los informantes de nuestra población que se analiza específicamente en nuestra investigación y que, de hecho, se diferencia en la descripción de todos los datos obtenidos. La conclusión que ofrece este estudio de las variables sociolingüísticas sobre el tipo de error en el artículo es que los hablantes nativos de chino mandarín tienen más dificultades el proceso de aprendizaje del artículo en español y tienen más posibilidades de cometer errores sobre todo por presencia del indefinido (EPAI). En cambio, ser hablante nativo vietnamita aumenta la posibilidad de errar en el uso del artículo en los errores de selección y presencia del determinado e indeterminado (ESAI, EPAD, EPAI) y en la concordancia de género con el sustantivo (ECG).

9.2.3. Análisis de errores de las tareas didácticas de los alumnos sin inmersión (informantes chinos)

Veamos ahora algunas de las conclusiones más destacables del AE de los alumnos que estudian ELE en China. La población que forma parte de esta muestra está compuesta por total de 15 informantes que estudian español como lengua extranjera en la Universidad de Yangzhou en China y tienen un nivel competencial inicial (A1) en ELE. De este grupo de aprendices se obtuvieron muestras en el momento final del primer curso universitario en el que estudiaron español como lengua extranjera. Esto permitió comparar los resultados entre este grupo y los estudiantes chinos de la Universidad de Zaragoza en la segunda recogida de datos:

Contexto de aprendizaje	L1 del informante	Número de informantes	Recogida única
No inmersión	Mandarín	15	mayo-junio

Tabla 39. Número de informantes y recogida en contexto de no inmersión en el proyecto piloto.

La selección de este grupo de estudiantes de ELE se efectuó en base a que contaba con unas características sociolingüísticas homogéneas, puesto que todos ellos eran estudiantes de primer curso en la Universidad de Yangzhou (China), seguían la misma metodología de enseñanza-aprendizaje en ELE basada metodologías activas y recibían *input* nativo (español de España).

La recogida de las muestras tuvo lugar durante las últimas semanas del curso académico, por lo que se encontraban en una fase de su aprendizaje equiparable a la del alumnado chino en contexto de inmersión en Zaragoza en la M2, en la que la mayoría de los informantes habría alcanzado un nivel A2.

En primer lugar, es necesario recordar que, como hemos mencionado anteriormente, el análisis entre los dos grupos de sinohablantes (con inmersión y sin inmersión) consiste en la comparación efectiva del error en el uso del artículo en función de la variable del ‘contexto de aprendizaje’. Por este motivo, a los informantes que estudiaban español en China no se les proporcionó la encuesta sociolingüística ni se aplicó el análisis mediante *GRETL*, puesto que el interés en esta fase del estudio de los errores residía en indagar la significatividad de la variable del contexto de enseñanza-aprendizaje en la producción del error en el uso del artículo entre los sinohablantes.

Como se ha mencionado anteriormente, los resultados de las tareas didácticas de los estudiantes chinos sin inmersión se obtuvieron mediante la plataforma *Qualtrics*, mediante la cual fue posible el envío de los formularios evitando la censura del gobierno chino a otras plataformas como *Google*.

El recuento de los errores cometidos por este grupo de informantes informa un total de 116 errores, distribuidos de la siguiente forma en cuanto a su tipología:

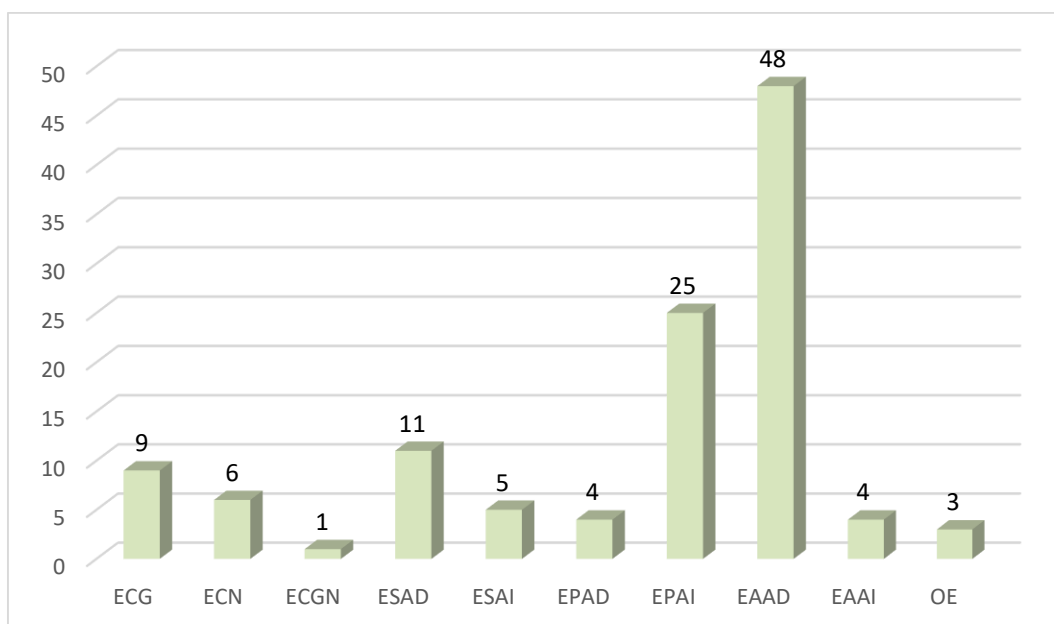


Gráfico 15. Recuento de errores en informantes chinos sin inmersión en la prueba piloto.

El error más recurrente es el de uso del artículo cero en casos en los que se requiere artículo determinado (EAAD), que alcanza el 41,3% del total de errores, seguido del error por uso de artículo indeterminado en casos en los que se exige artículo cero (EPAI), con un 21,55% de los errores totales, por lo que este representa casi la mitad de usos desviados que el EAAD.

El error de selección de indeterminado por determinado sería el siguiente en incidencia, pero a mucha distancia de los valores de los errores anteriores, con apenas un 9,48% de los errores contabilizados, cerca del resultado del ECG con un 7,75%.

El resto de errores no son significativos, pues suponen entre 1 (ECGN) y 6 (ECN) errores como máximo.

Los resultados obtenidos de los estudiantes en China reflejan a grandes rasgos lo siguiente:

- 1) Los errores más frecuentes son aquellos relacionados con la presencia o ausencia de artículo: se producen tanto si debe aparecer un determinante explícito y no se ha seleccionado como al revés, aunque el uso de artículo cero en los casos en los que la estructura del SN requiere un artículo determinado suponen casi un tercio del total de errores cometidos por los informantes.
- 2) Apenas se producen errores de concordancia de número ni, por tanto, de género y número conjuntamente, aunque la cifra de errores de concordancia de género sí es

relevante.

- 3) Las estructuras sintácticas formadas con el verbo *ser* generan el mayor número de dificultades en la selección adecuada del artículo (ESAI).

Cabe mencionar que la mayoría de errores se concentran en la ausencia del artículo determinado (EAAD) y en la presencia del indeterminado (EPAI), de manera que el resto de usos desviados no es representativo. Este es el caso del error por concordancia que, aunque alcanza algún error más que otros usos, no es significativo. En cuando a EAAI, EPAD y ESAI, solo entre 4 y 5 estudiantes cometen dichos errores.

El cómputo global de errores (116 usos desviados entre 15 sujetos) implica una media de 7,7 errores por informante, lo cual es muy inferior a los 20 errores por participante, aproximadamente, entre los aprendices chinos en inmersión. Estos datos nos conducen a la reflexión de que los estudiantes que realizaron estas encuestas digitales (que no se realizaron bajo la supervisión de los docentes, sino que las completaron los alumnos de forma independiente) pudieron contar con el soporte de buscadores de datos en Internet.

Sin olvidar lo anterior y teniendo en cuenta el índice de errores que presentan estos alumnos, podríamos representar la adquisición de los artículos entre los sinohablantes sin inmersión, tras un curso académico de estudio del español, de la siguiente forma: EAAI = EPAD > ESAI > ESAD > EPAI > EAAD. Como veremos a continuación, esta secuencia tiene más en común con la secuencia de la M1 de los hablantes chinos en inmersión que con su M2, lo que indicaría que se encuentran en un estadio anterior de la adquisición los estudiantes sin inmersión.

9.2.4. Recapitulación sobre la significatividad del contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE en los alumnos sinohablantes

En este apartado vamos a apuntar brevemente algunas comparaciones del error entre los aprendices sinohablantes en contexto de inmersión y de los sinohablantes sin inmersión, cuyos resultados de las tareas hemos sintetizado más arriba.

La diferencia fundamental entre ambos grupos es que, aunque reciben enseñanza formal en ELE, en el caso de los estudiantes de la Universidad de Zaragoza se enriquece con la inmersión lingüística que se produce al tener un contacto permanente con nativos de español para comunicarse en diversas situaciones reales de la vida cotidiana.

Respecto al índice de errores en el uso del artículo en función del contexto de aprendizaje de los sinohablantes, teniendo en cuenta que el total de errores en inmersión fue de 330 entre 16 informantes, y el número de errores en contexto de no inmersión fue de 116 usos desviados entre 15 informantes, los datos totales obtenidos pueden ser perfectamente comparables sin necesidad de recurrir a la media de errores, ya que se tratan de poblaciones con un número de individuos casi idéntico. Según el recuento total de errores, el grupo en inmersión cuenta con una media de 20,6 errores por persona y el grupo sin inmersión con 7,7 errores de media, lo que supone una tercera parte de los errores cometidos por los estudiantes en inmersión. Como ya hemos explicado, el hecho de que la encuesta del alumnado de China se realizara a través de la plataforma digital *Qualtrics* y fuera del horario lectivo pudo favorecer la búsqueda de información gramatical por parte del alumnado en Internet para la realización de la prueba y sesgar los resultados. A pesar de esta contrariedad, reparar en el porcentaje de cada tipo de error puede ayudar a comprender cuáles son las mayores dificultades en el uso del artículo por parte del alumnado sinohablante que estudia español en China, ya que estimamos que la mayor parte de los participantes respondieron la encuesta por sí mismos.

Si desglosamos el índice de errores de cada tipo en ambos contextos de aprendizaje, podemos observar lo siguiente³⁶⁹:

³⁶⁹ El Gráfico 16 y el Gráfico 17 muestran los porcentajes de cada tipo de error respecto del total de equivocaciones de cada grupo de informantes en distinto contexto. Se indica, asimismo, el número total de errores que da lugar a dicho porcentaje, calculado sobre su base, diferente en cada caso.

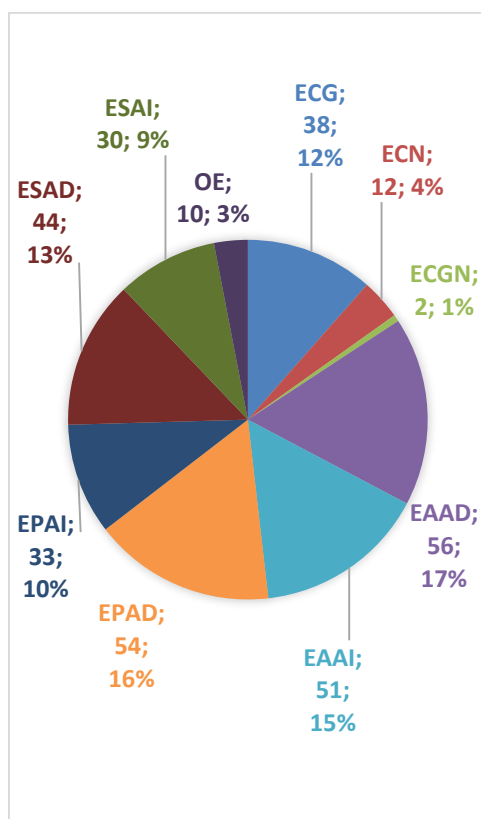


Gráfico 16. Índice de errores de los sinohablantes en inmersión (16 informantes) en el piloto.

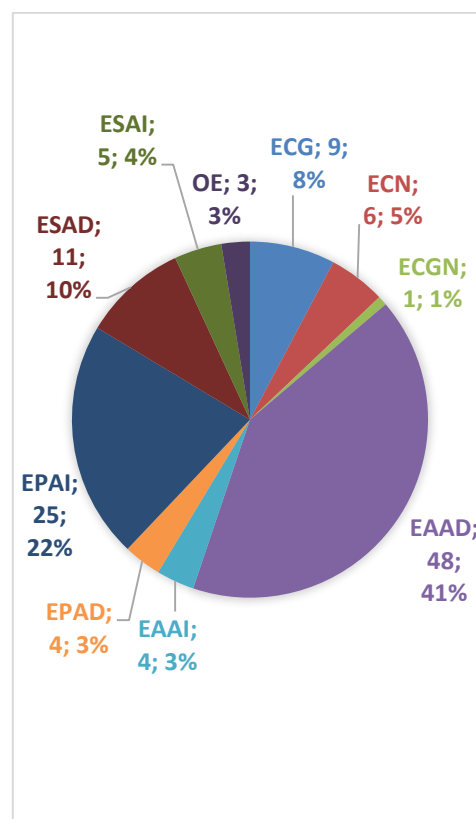


Gráfico 17. Índice de errores de los sinohablantes sin inmersión (15 informantes) en el piloto.

Como muestran estos gráficos, las diferencias entre los errores cometidos por los aprendientes chinos en ambos contextos son en algunos casos bastante llamativas. Este es el caso de los errores de tipo EAAD (“*Todos Ø días”), EPAD (“*Hay los perros”), con grandes diferencias entre ambos grupos, seguidos de los errores de uso del indefinido: EAAI (“*Ha publicado recientemente Ø novela”), EPAI (“*Ella es una española”) y ESAI (“*Mantener la vida saludable”), así como de errores de carácter morfológico como el ECG.

De manera global, observamos, pues, que el índice de errores relacionados con el uso del artículo determinado es superior, en ambos contextos, al del indeterminado³⁷⁰. De hecho, los errores de uso del definido alcanzan el 30% del total en el caso de los estudiantes en la Universidad de Zaragoza y un 51% en los alumnos de la Universidad de Yangzhou. Los usos desviados en el artículo indeterminado (por ausencia de esta unidad o selección errónea del valor de definitud) suponen el 24% del total, en inmersión, y el 7% sin inmersión, por lo que se observan diferencias en la representatividad de este error en función de la variable del ‘contexto

³⁷⁰ Aquí incluimos el error por uso del artículo determinado (ESAD, EAAD) y el indeterminado (ESAI, EAAI).

de aprendizaje'. Por otra parte, los errores por ausencia del artículo cero coinciden prácticamente en ambos contextos: representan el 26% de los usos desviados en los alumnos de la Universidad de Zaragoza y el 25% de los que estudian en Yangzhou.

En primer lugar, vamos a comentar el error que diferencia de forma más significativa los resultados de las muestras, que es el del error por ausencia del artículo determinado (uso del artículo cero) en contextos que lo exigen (EAAD). En este caso, los sinohablantes en inmersión lingüística presentan EAAD con un índice del 17% del total, mientras que entre los estudiantes en China este tipo de error representa el 41%. Igualmente, el EPAD, que es tanto un error de manejo de los valores y usos del artículo definido como del artículo cero, manifiesta diferencias relevantes entre los informantes de ambos contextos: frente al 3% de los estudiantes sin inmersión (no representativo), el EPAD alcanza el 16% en los alumnos que estudian en Zaragoza y supone, de hecho, el error con una mayor representatividad en este grupo junto con el de ausencia del determinado (EAAD). En cambio, la selección adecuada del parámetro de definitud (ESAD) presenta valores menos discordantes y apenas refleja diferencias por contexto de aprendizaje, como también sucede con los errores de concordancia.

En segundo lugar, los resultados del uso del artículo indeterminado invierten la tendencia de los del determinado: en el caso de la ausencia del indeterminado (uso del artículo cero) en construcciones que lo exigen (EAAI), entre los estudiantes en Zaragoza este error alcanza el 15% del total, frente al 3% entre los aprendientes sin inmersión, lo que indica que no es un error significativo en este contexto. Lo mismo ocurre con el ESAI, que representa el 9% de los errores en los aprendices chinos que estudian ELE en España y un 4% entre los que están en China. A diferencia de lo anterior, el índice del error EPAI entre los estudiantes sin inmersión el doble de errores de los alumnos en contexto de inmersión.

En tercer lugar, los errores por uso del artículo en contextos que exigen grupos nominales escuetos, indican una tendencia parecida a la de los errores opuestos por ausencia de estos elementos. Así, en el error de tipo EPAD (uso del determinado en lugar de artículo cero) se da el mayor porcentaje de errores totales de los sinohablantes en contexto de inmersión, mientras que es un error minoritario en el caso de los estudiantes en China. Del mismo modo, los aprendices sin inmersión generan más del doble de errores EPAI (uso del indeterminado en vez de ausencia de artículo), lo que supone el segundo valor más alto en el índice de errores en esta población y convierte el EPAI en un error con alta significatividad. Una de las explicaciones posibles de este fenómeno es la sobregeneralización del uso del artículo en los sinohablantes para evitar el error de interferencia negativa de su lengua materna que tiende a producirse en estadios de la interlengua más avanzados que el nivel inicial, como sería el caso de estos

aprendientes que se situarían en un nivel A2. Además de esto, el error por uso innecesario del artículo se relacionaría con el error anterior de ausencia de esta unidad en casos exigidos. Por tanto, los estudiantes que generalizan el uso del artículo cero en contextos que requieren artículo determinado o indeterminado (EAAD/EAAI) y producen un alto índice de errores en estos casos mantienen ese empleo del artículo cero en los contextos que exigen nombres escuetos (EPAD/EPAI) y, en consecuencia, se producen menos equivocaciones en estos ejemplos. Esto es, a mayor generalización del uso del artículo cero, mayor es el error EAAD/EAAI pero menor es el caso de EPAD/EPAI, y este tipo de sobregeneralización del artículo cero es una tendencia entre los sinohablantes por efecto de la transferencia negativa de su L1, que podría ejercer un papel más destacado entre los estudiantes que no tienen un contacto comunicativo tan estrecho con la lengua meta, es decir, entre los alumnos sin inmersión.

En cuarto lugar, los errores de selección del tipo de artículo en función de su determinación presentan valores similares en el caso de ESAD en ambos contextos y una mayor diferencia en el caso de ESAI. El error de uso del artículo determinado en lugar del indeterminado (ESAI) alcanza el 4% de los errores totales de este tipo entre los informantes en no inmersión, frente al 9% entre los sinohablantes en contexto de inmersión en España. En este sentido, comprobamos nuevamente que la selección del artículo indeterminado genera dificultades a los estudiantes chinos, sobre todo en los que se encuentran en contexto de inmersión, lo que podría justificarse por su mayor exposición al *input* real de la lengua objeto y el contacto, por ende, con muchas más construcciones y usos y valores de esta unidad, a diferencia de la adquisición más limitada de ciertos usos que se produce en el mero ámbito académico en China. Otra explicación de que la exposición a mayor *input* nativo provoque más errores es la presencia de más contextos y más estímulos que favorecen menos estrategias comunicativas como la evitación y la reducción en la percepción del riesgo a equivocarse. Este cambio conductual podría explicarse a través de la curva de desarrollo en forma de “U” postulada por Karmiloff-Smith (1981) en la que el aprendiz, tras aprender de los errores iniciales más numerosos, trata de cometer menos errores y, posteriormente, se produce un descuido temporal que “puede llevar a incurrir en nuevos errores e inflexibilidades, lo cual puede traducirse, aunque no necesariamente, en un descenso de conductas correctas, dando lugar a una curva de desarrollo en forma de U” (*ibid.*: 16). Es decir, se produciría un reanálisis, no siempre acertado, al que seguirían más ensayos y errores antes de una vuelta a cierto equilibrio.

Finalmente, no hay que olvidar los errores de carácter morfológico, como el ECG, que entre los sinohablantes sin inmersión apenas alcanza 0,6 errores de media y 2,3 errores en inmersión. Así pues, a pesar de la mayor exposición al *input* nativo, los aprendices de la

Universidad de Zaragoza no experimentan mejores resultados en los errores de concordancia. La diferencia entre los resultados podría justificarse, además de por los motivos explicados anteriormente, por la estrategia de evitación³⁷¹ del léxico cuyo género desconocen en las tareas abiertas entre los aprendices que estudian en China. Igualmente, los resultados totales pueden distar tanto entre unos y otros informantes debido a que los informantes de la Universidad de Zaragoza respondieron a las tareas de elaboración (Tarea 2) con un número mayor de enunciados, lo que da lugar a que el número de errores, en consecuencia, también pueda ser mayor, pero no representativo, necesariamente, de esta realidad.

Observamos, pues, que los errores más frecuentes de nuestra población sinohablante sin inmersión se dan en el uso mayoritario del artículo cero en construcciones que exigen el artículo determinado, mientras que, entre los alumnos que aprenden español en contexto de inmersión, la mayor dificultad se da en la presencia errónea del artículo determinado en grupos nominales que deben ser escuetos. Por tanto, concluimos que los estudiantes chinos que aprenden español en su país de origen tienden a cometer un mayor número de errores por sobregeneralización del artículo cero como consecuencia de la interferencia de su L1 en su interlengua en ELE, mientras que los estudiantes que se encuentran en inmersión lingüística generalizan el empleo del artículo en los SSNN y cometen más errores por el uso de esta unidad en contextos de artículo cero. Se trata, pues, de fenómenos opuestos que son perfectamente observables y que podrían indicar, por tanto, que el contexto de aprendizaje tiene una gran incidencia en el papel que la L1 del aprendiente representa en el proceso de adquisición del español LE y en la interlengua de los sinohablantes. Este fenómeno puede explicarse en relación con la mayor influencia que puede tener para los sinohablantes que estudian español en su país su propia lengua materna, puesto que probablemente solo se comunican en español durante las clases de ELE.

9.2.5. Evaluación de la prueba piloto y sugerencias de mejora

Para descubrir la adecuación de los instrumentos de recogida de datos se llevó a cabo una evaluación de su funcionamiento en los grupos de estudiantes sobre los que se aplicó la investigación. Para ello, la investigadora mantuvo sendas entrevistas con las profesoras de cada grupo, que permitieron conocer las dificultades surgidas durante la difusión de los instrumentos

³⁷¹ Las distintas causas del error, incluida la estrategia de evitación, se tratan en el apartado § 6.1.3.

de elicitación y resolverlas con vistas al proyecto definitivo.

En la encuesta, las preguntas sobre el lugar de residencia y el nivel socioeconómico generaron algunas dudas respecto al vocabulario, así como reticencias entre los estudiantes. Por tanto, tras las numerosas preguntas a las profesoras o el uso continuo del diccionario para conocer el significado de ciertas voces o expresiones como “entorno rural”, “entorno urbano”, “especifique la localidad” o “instrucción formal”, se creyó conveniente modificarlas en la siguiente fase de la investigación por enunciados más simples y adecuados al nivel de los informantes (*vid.* Anexo II).

Además de esto, se retocaron las preguntas en las que se nombraba el “chino” o el “vietnamita” específicamente y se sustituyeron por “lengua materna”, para que resultara así más neutral y abierto y se evitara cualquier tipo de alteración en las respuestas sobre el conocimiento de lenguas³⁷². Este cambio sirvió, asimismo, para subsanar otro error hallado en la pregunta número 16 acerca de los métodos de aprendizaje de español en su país. En esta pregunta se hacía referencia únicamente al chino como lengua materna al mencionar los métodos monolingües en la L1 del aprendiz. De este defecto de formulación obtuvimos como conclusión que las respuestas en torno a esta cuestión podían estar sesgadas debido a que los estudiantes vietnamitas podrían no haber contestado adecuadamente al no existir una opción que los representara. Esto explicaría, como veremos más adelante, que las respuestas no se hayan confirmado exactamente en los resultados estadísticos previstos sobre esta cuestión.

Por otra parte, una vez analizados los resultados de este proyecto piloto, se resolvió lo siguiente para obtener datos más precisos: especificar en las preguntas sobre conocimiento de lenguas “además del español” y, en la número 13, sobre las lenguas habladas en el entorno familiar, se añadió: “además de tu lengua materna”. Igualmente se eliminó la especificación de la localidad de residencia, puesto que no proporcionaba más información relevante respecto a la pregunta número 5.

En otro orden de cosas, en cuanto a las tareas didácticas, aunque los resultados obtenidos tras su análisis fueron satisfactorios y sirvieron para identificar las dificultades y necesidades reales de la población estudiada, se realizaron algunos reajustes en la estructuración de la secuencia de las tareas. En primer lugar, se comprobó que algunos de los

³⁷² Además, hay que recordar que los instrumentos se aplicaron a grupos completos de alumnos en la Universidad de Zaragoza, entre los que se encontraban otras nacionalidades, por lo que de este modo se podía llevar a cabo la misma actividad con todos los alumnos y facilitar a las profesoras la tarea en esta sesión.

enunciados de las tareas resultaban un poco ambiguos o incompletos en cuanto a las instrucciones ofrecidas, por lo que se reformularon de forma más clara, explícita y completa para evitar fallos en las respuestas producidos, no por el desconocimiento de un uso, sino por un problema contextual o de comprensión. Asimismo, para facilitar la secuenciación, se introdujeron algunas tareas introductorias (Tarea 0) y se modificaron los enunciados de las tareas, añadiendo las formas del artículo que se debían emplear, introduciendo ejemplos y, en definitiva, guiando al aprendiente para realizar de forma más independiente las tareas (*vid.* Anexo III).

En segundo lugar y, tras comprobar que en algunas de las oraciones que los alumnos tenían que completar en las actividades no había una respuesta única correcta, ya que en algunos casos había varias opciones correctas debido a la falta de un contexto más amplio, se amplió la contextualización de los enunciados para favorecer una sola opción gramaticalmente adecuada en cada ítem. Por ejemplo, frente a oraciones donde la respuesta es unívoca como en 3.B.6: “Ella es Ø española”, hay otros ejemplos más ambiguos como el 3.B.9: “-¿Qué llevas en la cartera? -La/Una carpeta”, donde ambas serían posibles en función del contexto de la enunciación. En este último ítem, el contexto resulta insuficiente, pues podría tratarse o no de un referente conocido o introducido previamente en la conversación. En este enunciado se solucionó esta deficiencia añadiendo el posesivo de primera persona a la respuesta. También se modificó la 3.B.23 añadiendo un cuantificador para evitar la posibilidad de elección del artículo cero (“Me encanta ver *todas las* películas”) y un sintagma adjetival de valor gradativo que restringe el uso al artículo indefinido (“*una* serie *muy buena*”). También los enunciados en 3.B.7 y 3.B.22 fueron sustituidos por oraciones más simples y adecuadas al nivel competencial de los informantes, como se observa al comparar la encuesta inicial y la encuesta final (*vid.* Anexo III).

Asimismo, se modificó la Tarea 3.B a través de un reordenamiento de los enunciados respecto al nivel de adquisición de la lengua por considerarse óptimo para su transcripción estadística y para la valoración de los errores, así como para analizar la evolución de la interlengua de los informantes. Así pues, se propuso una gradación ascendente (de A1 a A2) de los enunciados en función de los epígrafes del inventario gramatical y de nociones específicas adscritas al usuario básico de ELE según el *PCIC*. El objetivo de este cambio era ser capaces de observar más fácilmente si los contenidos propuestos para cada uno de los niveles se habían alcanzado o no a lo largo del curso académico, según el cual las primeras recepciones de materiales se enmarcarían en el nivel acceso (A1) y las últimas muestras recabadas pertenecerían, según el progreso esperado, al nivel plataforma (A2).

Finalmente, a pesar de que los alumnos en aquel momento del curso ya habían estudiado algunas formas verbales en pasado, se observó que el empleo del indefinido y el imperfecto había podido generar ciertas dificultades en la tarea final (3C), donde se presentaba un breve texto narrativo que empleaba ambos tiempos verbales. En este sentido, frente a centrar la atención en el uso del artículo, la complejidad de los verbos empleados podría haber generado frustración entre algunos alumnos o problemas a la hora de comprender el contenido del texto, por lo que los errores hallados podrían estar sesgados y alterar el resultado del AE por motivos ajenos al empleo del artículo. En consecuencia, se consideró conveniente modificar el texto de esta tarea y transformarlo con verbos en presente de indicativo (*vid.* Anexo III), lo que facilitaba la comprensión y permitía a los aprendices afrontar el texto con menor ansiedad, centrar las respuestas en el uso del artículo y obtener unos resultados fieles a su nivel competencial y óptimos para nuestro objeto de estudio.

Así pues, se modificó el texto de la encuesta original para hacerlo más adecuado y preciso a nuestros intereses y a las características de los informantes³⁷³ teniendo en cuenta las pequeñas eventualidades surgidas durante esta primera prueba de nuestro proyecto y se aplicaron los cambios mencionados anteriormente en las tareas didácticas.

La puesta en práctica de la prueba piloto de nuestra investigación nos permitió ser conscientes de la importancia de la naturaleza de las tareas y cuestionarios que utilizamos para recabar datos, puesto que la elección del diseño de estos instrumentos, la transparencia en los enunciados o la disposición y selección de los ítems son factores que pueden afectar de manera indirecta a los resultados obtenidos y, como consecuencia, a la interpretación de los errores. Si no tenemos esto en cuenta, como afirma Purpura (2004: 101): “we run the risk of masking the very constructs we wish to measure by factors in performance that are non-linguistic”.

En definitiva, a través de este experimento piloto, se consiguió garantizar la validez de nuestra encuesta y de las tareas al asegurar la comprensión correcta de las mismas por parte de la población de estudio, así como permitió afinar las hipótesis de la investigación, tomar en consideración los aspectos señalados y evaluar la funcionalidad de los procedimientos estadísticos. Al identificar y eliminar estas imprecisiones, se evitaron futuros obstáculos en su aplicación y resolución y se aportaron beneficios en la calidad de los materiales que nos aseguraron alcanzar los objetivos de la investigación en el proyecto definitivo con el máximo de validez y fiabilidad, minimizando el riesgo de desviaciones. Una vez revisadas y modificadas las

³⁷³ En el Anexo II se encuentran, en primer lugar, la encuesta inicial utilizada durante la prueba piloto y, en segundo lugar, la reformulada que se usó en el proyecto definitivo.

cuestiones indicadas, se procedió durante el curso siguiente a la puesta en práctica de la recogida definitiva de datos que se va a describir en el siguiente capítulo.

10. Recogida definitiva (curso académico 2016/2017)

Tras la puesta en práctica del pilotaje de la investigación durante el curso anterior, en el curso académico 2016/2017 se desarrolló la fase definitiva de la investigación. Dicho proyecto se implementó con las modificaciones pertinentes del piloto (*vid.* § 9.2.5).

Del mismo modo, el proyecto definitivo amplió sus objetivos respecto a la prueba piloto e introdujo un análisis más detallado de las variables extralingüísticas, así como se realizó un análisis íntegro de la adquisición de los valores semánticos del artículo tratados en las tareas didácticas tras comprobar en el pilotaje la relevancia que apuntaban los resultados en este sentido. De esta manera, la recogida definitiva resulta más específicamente diseñada para los objetivos de nuestra investigación y, tras ser testada previamente, alcanza una mayor fiabilidad.

Nuestro estudio final consta, al igual que la prueba piloto, de dos instrumentos de recogida de datos: la encuesta sociolingüística y las tareas didácticas, de las que se extrajo el corpus escrito para el análisis de errores, que se reajustaron según las observaciones de la prueba experimental.

La encuesta personal consta de los mismos 25 ítems del piloto y se presentó a los estudiantes de la Universidad de Zaragoza (chinos y vietnamitas) en formato digital a través de *GoogleForms*. Además, se tradujo la encuesta para evitar dificultades de comprensión entre los informantes.

Las tareas didácticas se plantearon del mismo modo que el proyecto piloto, a través de la misma secuencia de tareas introductorias, intermedias y finales con las modificaciones pertinentes tras el pilotaje, por lo que las novedades que se introducen en el proyecto final son, pues, de carácter formal: se presentó el material didáctico en formato digital, elaborado a través de las plataformas de *GoogleForms*, para los alumnos de Zaragoza, y se empleó de nuevo *Qualtrics* para los aprendices de ELE en China.

El proceso de AE del proyecto definitivo se desarrolló en distintos momentos entre los siguientes informantes:

Contexto de aprendizaje	L1 del informante	Número de informantes	Muestra inicial (M1)	Muestra final (M2)
Inmersión	Mandarín	18	noviembre	mayo-junio
	Vietnamita	13		
No inmersión	Mandarín	21	-	

Tabla 40. Número de informantes y fases de recogida del proyecto definitivo.

A lo largo de este capítulo se desarrolla el AE de los datos obtenidos de las muestras de los informantes del curso 2016/2017 siguiendo el mismo procedimiento que en el desarrollo de la prueba piloto en § 9. Se analizan, en primer lugar, los datos de la encuesta y la relevancia de las variables sociolingüísticas en el error; en segundo lugar, los resultados cuantitativos y cualitativos del error y la persistencia en el tiempo del error en las tareas; y finalmente, se ofrece un análisis estadístico de la incidencia de las variables extralingüísticas (incluido el contexto de aprendizaje) en el error.

10.1. Análisis de la encuesta personal de la recogida definitiva (informantes en contexto de inmersión³⁷⁴)

Un análisis detallado de las características sociolingüísticas de la población china y vietnamita en contexto de inmersión nos permite extraer conclusiones acerca de la significatividad en el error de los factores demoesociales, de conocimiento de lenguas, uso de recursos y otros factores de carácter individual y afectivo que pueden interactuar en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En el proyecto definitivo contamos con un total de 31 informantes que completaron tanto la encuesta sociolingüística como las dos muestras de tareas (la M1, en noviembre y la M2 en mayo-junio). Respecto a su lengua materna, se distribuyen en 18 sinohablantes y 13 hablantes vietnamitas.

En cuanto a los datos personales, el 48,3% de los estudiantes se sitúan en el primer rango de edad, entre los 18 y 20 años, el 45,7% entre los 21 y 25 años, y el 6% restante son mayores

³⁷⁴ Recordamos que la encuesta sociolingüística solamente la realizaron los informantes chinos y vietnamitas participantes en los Cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza para observar si la L1 y las características socioculturales asociadas a cada comunidad de habla resultan factores diferenciadores en la adquisición del artículo.

de 25 años. Nuestros informantes son mujeres en su mayoría (61,2%), frente al 38,7% de hombres, y todos ellos residen en ciudades, salvo en el caso de una mujer vietnamita. En un nivel socioeconómico medio se sitúan 25 de los encuestados (80,6%), uno en nivel bajo y solo cinco alumnos, de origen chino, se posicionan en un nivel alto (16,1%). Respecto al nivel de estudios, nueve participantes son graduados (29%), uno posgraduado y el resto estudiantes de grados universitarios (68,2%).

Los resultados en el campo de conocimiento de lenguas son bastante homogéneos en todo el grupo. Así, en cuanto a la pregunta de control sobre la lengua materna de cada informante, se corresponde en todos los casos con su L1, aunque uno de ellos anota tanto el chino mandarín como el taiwanés como L1, por lo que se consideraría bilingüe³⁷⁵. Por otra parte, las cuestiones sobre conocimiento y aprendizaje de L2 otorgan a la lengua inglesa el mayor número de respuestas. De esta forma, el inglés es la L2 conocida por el 100% de los alumnos y todos los informantes aprendieron formalmente esta lengua y reconocen que pueden comunicarse en ella. Únicamente cinco sujetos admiten no haber estudiado inglés por su cuenta, por lo que el 83,8% son autodidactas en inglés LE y se trata de una L2 que se habla en ocho de las familias de los participantes (25,8%). En cuanto al nivel de competencia lingüística en inglés, diez informantes lo sitúan en nivel bajo A1-A2 (3 vietnamitas, el 23%, y 7 chinos, el 39%³⁷⁶) y el resto lo clasifica en el nivel B1-B2 (67,8%). Ningún informante selecciona el nivel superior de competencia en inglés.

En cuanto a otras lenguas indoeuropeas, tres informantes estudiaron francés (9,6%), de los cuales ninguno admite comunicarse eficazmente en esta lengua. Además, hay un sujeto que afirma que su familia habla italiano, si bien este individuo no se comunica en esta lengua.

Respecto a idiomas procedentes de una rama no indoeuropea, algunos informantes aislados sitúan al japonés, indonesio y cantonés como lenguas conocidas (un único caso de cada lengua en sendos sujetos), uno de ellos afirma haber aprendido de manera autodidacta el japonés y, en cuanto a las lenguas habladas por los familiares, encontramos un caso de taiwanés y otro de japonés.

³⁷⁵ Cabe anotar que el taiwanés comparte muchos rasgos con el chino mandarín; de hecho, se habla de mandarín taiwanés para referirse a la lengua hablada en Taiwán por la mayor parte de la población. Las similitudes entre el taiwanés y el mandarín hacen que se considere un dialecto.

³⁷⁶ En los casos en los que no se diferencian explícitamente los datos por L1, indican que no hay diferencias significativas. Por el contrario, se especifica cuando la lengua materna del informante resulta relevante en los resultados individuales.

Por otra parte, respecto al aprendizaje del español L3, todos los informantes habían estudiado español durante un periodo inferior a un año salvo en un caso, lo que ratifica que la población analizada se situaba en una fase aproximada de su interlengua en ELE.

En las preguntas sobre la metodología de aprendizaje del español en su país, 11 informantes (35,4%) afirman que los métodos utilizados en el aula eran manuales bilingües frente a los manuales en su L1 (6,4%) y, en el resto de casos, se emplean manuales monolingües en español. Igualmente, el *input* recibido en su país de origen era bilingüe en el 41,9% de la población (13 casos), frente al 12,9% en la L1 y el 46% en español. Igualmente, la enseñanza de la gramática y el léxico predomina frente a los métodos comunicativos (38,7% frente a 9,6%). En función con la variable 'L1', estos resultados generales sobre los recursos y métodos empleados en ELE se resumen en la Tabla 41:

Ítem	Sinohablantes	Hablantes vietnamitas
Método MGT	44%	30%
Método comunicativo	11%	7,7%
<i>Input</i> bilingüe	44%	37,7%
<i>Input</i> L1	16,6%	7,7%
<i>Input</i> español	39,4%	54,6%
Manual bilingüe	33,3%	92%
Manual L1	11%	-
Manual español	55,7%	8%

Tabla 41. Metodología del aprendizaje del español en los informantes en su país de origen en el proyecto definitivo.

Como reflejan los datos de la Tabla 41 (en sombreado aquellos datos que establecen diferencias relevantes entre ambos grupos de informantes), resulta muy significativo que los vietnamitas afirmaran estudiar con manuales bilingües o recursos bilingües, puesto que no hemos hallado manuales de ELE publicados para estos hablantes específicamente, por lo que puede que se trate de materiales diseñados o adaptados por el profesor de español. En cuanto al *input* recibido, los vietnamitas indicaron que el *input* nativo era más frecuente que el que recibían los sinohablantes, así como en cuanto a los métodos, los de carácter comunicativo no resultan habituales en la enseñanza del español en China y Vietnam según estos datos, por lo que concluimos que este puede ser un déficit que resulta necesario solucionar en la enseñanza a estos grupos de aprendientes de ELE.

En otro orden de cosas, la motivación de nuestros estudiantes para aprender español es fundamentalmente personal y por estudios, que obtienen resultados iguales. Asimismo, algunos alumnos añaden la motivación laboral, puesto que reconocen que el español permite ampliar las oportunidades laborales.

En cuanto a las creencias sobre la adquisición, 20 alumnos (64,5%) indican que la comprensión oral era la destreza más complicada en español, seguida de la expresión oral (29%), lo que reafirma que las destrezas de carácter activo y oral son aquellas que generan mayores dificultades a los alumnos asiáticos. Por otro lado, trece estudiantes consideran que el artículo era una de las cuestiones más difíciles del español (41,9%), junto con la concordancia del género y el número en menor medida.

Además de la situación de inmersión en Zaragoza, muy pocos alumnos reconocen haber realizado estancias para aprender español en otro país o región hispanohablante, únicamente se registran tres casos aislados y se trata de estancias de corta duración.

Respecto al contacto con nativos, 18 alumnos (7 vietnamitas y 11 chinos) afirmaron comunicarse diariamente con hablantes nativos fuera del aula de ELE, lo que supone el 58% de la población total. De otra parte, las respuestas sobre los recursos didácticos para aprender español de forma autónoma fueron muy variados, aunque destacan las series y películas (21 respuestas: 67,7%), las revistas y periódicos en español (11 respuestas: 35,4%) o el uso de páginas web y *podcasts* educativos (9 respuestas: 29%). Como vemos, tanto los soportes digitales audiovisuales como los soportes escritos eran empleados por un porcentaje elevado de la muestra.

Finalmente, respecto a la pregunta que analizaba si el aprendiente de ELE recurre a otros idiomas o traduce de otras lenguas al hablar en español, once personas consideran que no lo hacen (35,4%), mientras que el resto responde afirmativamente, como se muestra a continuación:

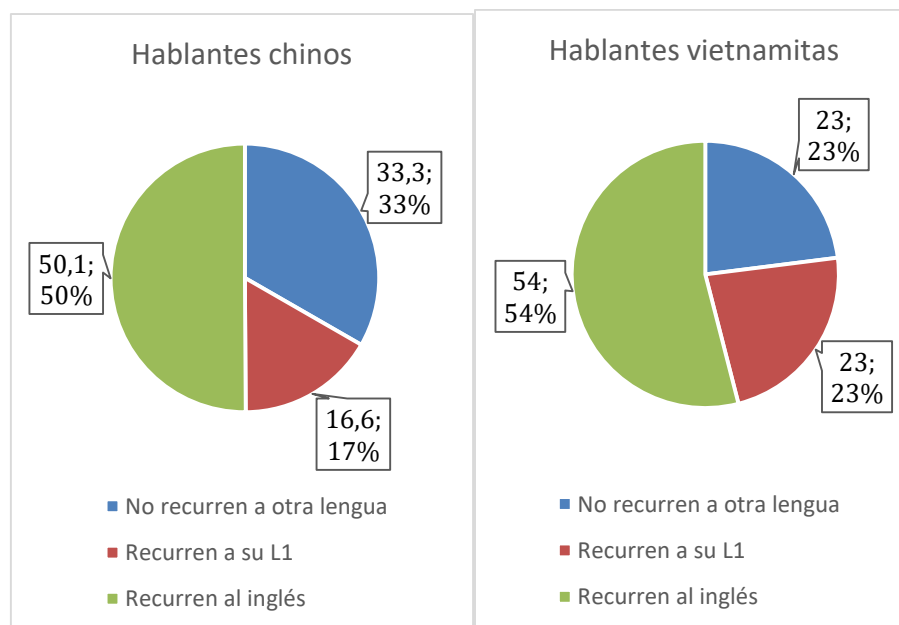


Gráfico 18. Recurso a otras lenguas en el aprendizaje del español LE entre los hablantes chinos (izquierda) y los hablantes vietnamitas (derecha).

Según los porcentajes que muestran los gráficos, la distribución es bastante uniforme en cuanto al recurso a la lengua inglesa, conocida por todos los informantes, si bien es algo superior en el caso de los vietnamitas, quienes clasifican su nivel de inglés en un rango superior al de los sinohablantes. Por otro lado, el recurso a la lengua materna es más frecuente entre los vietnamitas que entre los chinos, quizá porque el aprendiente vietnamita observa más equivalencias entre su L1 y el español. No obstante, este ítem registra las creencias de la población de estudio, que se podrán contrastar a través de los resultados del AE.

10.2. Análisis de errores de las tareas didácticas de la recogida definitiva entre los informantes en inmersión (chinos y vietnamitas)

El corpus procedente de los alumnos que estudian español en la Universidad de Zaragoza se recogió, inicialmente, en tres momentos distintos del curso académico: noviembre, marzo y finales de mayo. De esta manera, se obtuvieron datos concretos sobre la evolución de la interlengua de esta población al inicio, en un momento intermedio y al finalizar su inmersión lingüística en Zaragoza. El número de informantes de la muestra no se mantuvo estable a lo largo de todo el proceso debido a distintas circunstancias fortuitas que no son controlables en una investigación (enfermedades, absentismo, reagrupamientos...), por lo que en cada fase de recogida contamos con un número diferente de alumnos: en la primera se obtuvieron muestras

de 45 alumnos (32 chinos y 23 vietnamitas), mientras que en la segunda se alcanzaron los 51 informantes (27 chinos y 24 vietnamitas) y en la recogida final apenas se recolectaron 31 muestras. Debido a esta circunstancia, aunque el número de aprendices y de muestras recabadas durante el curso académico fue superior, la población total del estudio definitivo fue de 31 individuos, 18 chinos y 13 vietnamitas, que eran los informantes coincidentes en la recogida inicial y final y que, por tanto, nos permitían observar la evolución de la IL en cada sujeto. Por otro lado, la muestra tomada en marzo se desechó del análisis tras observar en un examen preliminar que no aportaba datos diferenciadores del error y al considerar que un periodo de tres meses aproximadamente entre cada muestra resultaba insuficiente para establecer una comparación entre los distintos momentos de la IL y obtener datos fiables sobre su evolución.

En los siguientes subepígrafes se expone el AE de los alumnos en inmersión a nivel cuantitativo y a nivel cualitativo y se reflexiona sobre las causas del error.

10.2.1. Análisis cuantitativo del AE de los alumnos en inmersión en el proyecto definitivo

De forma global podemos indicar que los aprendices en inmersión cometieron en el proyecto definitivo un total de 1591 errores en las muestras recabadas, distribuidos en 923 en la primera recogida del corpus y 668 en la segunda. Atendiendo a la lengua materna de los informantes, los errores en cada muestra de la interlengua se distribuyen del siguiente modo:

Estadio de la interlengua del informante	Informantes de L1 chino mandarín (18)	Informantes de L1 vietnamita (13)
Muestra inicial (M1)	534 ($\bar{x}$ = 29,6)	389 ($\bar{x}$ = 29,9)
Muestra final (M2)	385 ($\bar{x}$ = 21,4)	283 ($\bar{x}$ = 21,7)
TOTAL	919 ($\bar{x}$ = 51)	672 ($\bar{x}$ = 51)

Tabla 42. Recuento de errores por lengua materna en la recogida definitiva.

Como muestra la Tabla 42, la media de errores por informante disminuye en ocho errores por sujeto en la M2, independientemente de su L1, lo que supone una reducción del índice global de errores en un 28%.

Por otro lado, el recuento por cada tipo de error en el uso del artículo arroja los siguientes datos en cifras totales por muestra y L1, lo que ya da algunos indicios acerca de la evolución de la interlengua de los participantes:

	Informantes chinos (18)			Informantes vietnamitas (13)			Total en inmersión (31)	
	Tarea inicial	Tarea final	Total	Tarea inicial	Tarea final	Total	Tarea inicial	Tarea final
ECG	52	29	81	35	21	56	87	50
ECN	31	16	47	11	8	19	42	24
ECGN	2	1	3	0	2	2	2	3
ESAD	94	35	129	68	25	93	162	60
ESAI	46	45	91	60	38	98	106	83
EPAD	67	41	108	65	50	115	132	91
EPAI	97	60	157	66	43	109	163	103
EAAD	91	104	195	48	68	116	139	172
EAAI	37	42	79	20	21	41	57	63
OE	17	12	29	16	7	23	33	19
Total	534	385	919	389	283	672	923	668

Tabla 43. Recuento de errores por L1 y momento de la interlengua en cifras totales.

La Tabla 43 indica que el error más común entre los sinohablantes es, con mucha diferencia respecto al resto, el error por ausencia del artículo determinado (EAAD), que alcanza un 20% más de errores que el siguiente más representativo en la M1 y un 57% más en la M2. A este le sigue el EPAI (error por presencia del indeterminado), el segundo más frecuente entre estos informantes. También son numerosos los errores ESAD (error de selección del determinado) y EPAD (error por presencia del definido) entre los hablantes chinos, aunque este último representa la mitad de errores que el EAAD. En el caso de los vietnamitas, cometen con una frecuencia casi idéntica tanto el EPAD como el EAAD (más numeroso el EAAD en la M2 y el EPAD en la M1), seguidos del EPAI, con una incidencia muy alta en la primera muestra, y el ESAI.

Por otro lado, los aprendices experimentan una cierta mejoría en todos los errores más frecuentes de la primera muestra a excepción del EAAD y, en menor medida, en el EAAI, ambos por ausencia del artículo en contextos obligatorios. El error de tipo EAAD se incrementa un 30% entre los vietnamitas y un 35% entre los chinos. Pese a estos datos, la mejora del *output* de los

aprendientes es significativa y se manifiesta en el resto de los tipos de error de uso del artículo en español.

Los resultados globales de los hablantes chinos y vietnamitas señalan que se reduce la cifra de errores en segunda muestra en ambos grupos de informantes en un 28%, lo que indica que se produce una mejora significativa en el uso del artículo conforme avanza el proceso de aprendizaje con indiferencia de la L1 del hablante.

Cabe destacar que los participantes de ambas lenguas maternas experimentan una evolución favorable en los errores de tipo morfológico, en los de presencia agramatical del artículo y, de forma significativa, en los usos desviados en la selección del artículo determinado (ESAD), que se reducen a menos la mitad en la segunda muestra. Por otro lado, empeoran los resultados en los errores por ausencia del artículo (EAAI y, en mayor medida, un 20% más, EAAD), lo que sería indicativo de que resulta más complejo para estos aprendices emplear el artículo determinado e indeterminado por interferencia negativa de su lengua materna, que carece de artículos y podría conducir a los aprendices a trasladar las construcciones escuetas de la L1 a SSNN con artículo cero en español.

Por cada muestra, los datos medios de error por informante en función de la variable 'L1', serían los siguientes:

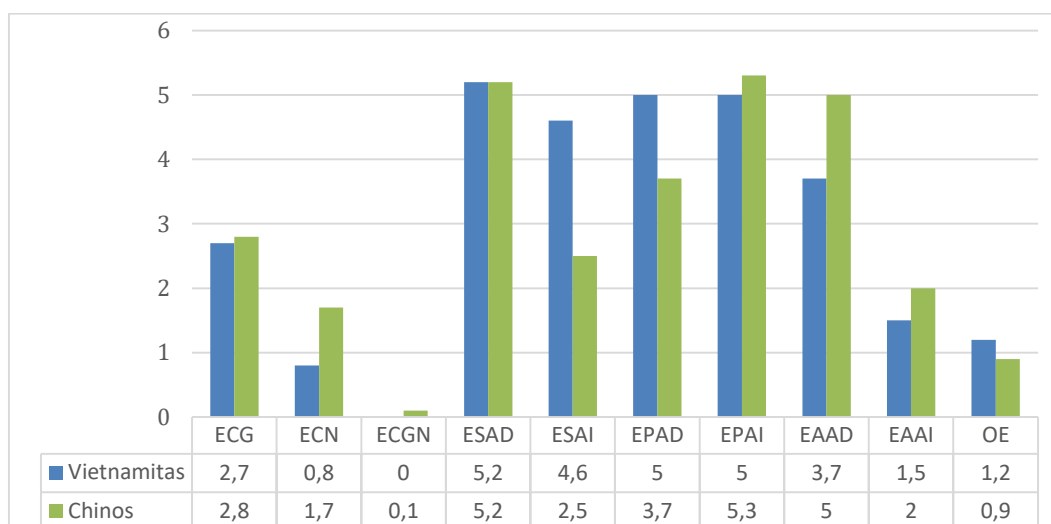


Gráfico 19. Media de errores por informante y por L1 en la primera muestra del proyecto definitivo.

Según los datos del Gráfico 19, la media de errores en el uso del artículo es bastante uniforme, aunque encontramos algunas diferencias significativas en el caso del error de tipo ESAI (error de selección del indefinido), que casi se duplica entre los vietnamitas. En EPAD (error por presencia del definido) y EAAD (error por ausencia del definido) los errores se dan de forma

invertida entre los informantes de cada L1: el EPAD es más frecuente entre los vietnamitas y el EAAD entre los chinos, que cometen una media de 1,3 errores más que el otro grupo en cada tipo de error, respectivamente. Por otro lado, el error más frecuente y común a ambas L1 es el ESAD y el EPAI en la primera muestra, a los que siguen, por lengua materna, el EPAD y ESAI, entre los vietnamitas, y el EAAD entre los chinos.

Si analizamos los datos de la media de errores por informante y L1 en la muestra final del proyecto definitivo, los errores se encuentran distribuidos de manera bastante equitativa:

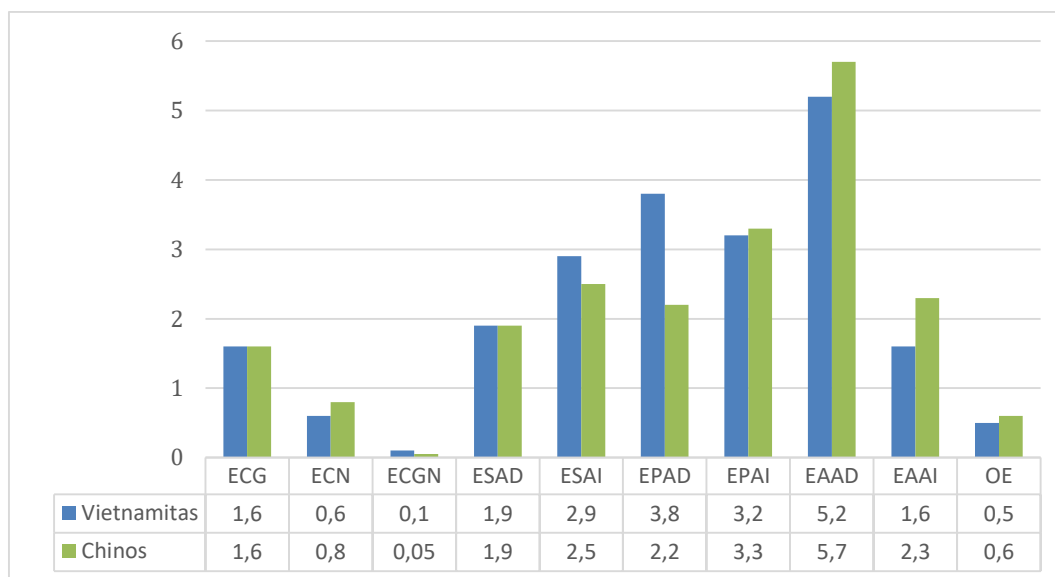


Gráfico 20. Media de errores por informante y por L1 en la segunda muestra del proyecto definitivo.

En este caso, las mayores diferencias se perciben en el caso del EPAD, el segundo error más frecuente entre los vietnamitas, que cometen 1,6 errores más por informante que los hablantes chinos y, de forma menos relevante, el EAAI, que tiene una incidencia de 0,7 puntos más entre los sinohablantes.

En términos globales, cabe destacar el EAAD (error por ausencia del determinado) como el tipo de error mayoritario, en que se produce la mayor parte de los usos desviados (más de 5 por informante). En cuanto a la diferencia por lengua materna, tras el EAAD, los estudiantes chinos cometen la mayoría de errores por presencia del indefinido (EPAI), mientras que los vietnamitas lo hacen por presencia del definido (EPAD), seguido del EPAI. Esto nos hace inferir que los hablantes chinos y vietnamitas sobregeneralizan el uso del artículo conforme avanza su aprendizaje y se familiarizan con los artículos. En cambio, el artículo definido tendría más dificultad para nuestros informantes, que identificarían algunos de sus usos con las

construcciones escuetas, como demuestra la recurrencia del error por ausencia del definido (EAAD), que podría deberse a la interferencia de la L1.

A partir de los datos de los gráficos anteriores, se obtiene la siguiente comparación entre la producción media de cada tipo de error entre los informantes chinos y vietnamitas de nuestro estudio definitivo:

	$\bar{X}$ error/informante chino		$\bar{X}$ error/informante vietnamita		Media por tipo de error
	Tarea inicial	Tarea final	Tarea inicial	Tarea final	
ECG	2,8	1,6	2,7	1,6	2,1
ECN	1,7	0,8	0,8	0,6	0,9
ECGN	0,1	0,05	0	0,1	0,06
ESAD	5,2	1,9	5,2	1,9	3,5
ESAI	2,5	2,5	4,6	2,9	3,1
EPAD	3,7	2,2	5	3,8	3,6
EPAI	5,3	3,3	5	3,2	4,8
EAAD	5	5,7	3,7	5,2	4,9
EAAI	2	2,3	1,5	1,6	1,8
OE	0,9	0,6	1,2	0,5	0,8
Media por tarea	2,9	2,1	2,9	2,1	

Tabla 44. Media de errores por informante y por muestra según la variable 'L1' en el proyecto definitivo.

Las cifras que se encuentran destacadas en la Tabla 44 corresponden a los valores más altos en el error de uso del artículo y que, además, superan la media global por tipo de error. La frecuencia de estos errores está alrededor de los cinco errores por individuo, por lo que se trata de una cifra superior a la de la prueba piloto, aunque vemos que los índices más altos de error descienden en la M2, quedando los más elevados solo en el EAAD.

10.2.1.1. Recapitulación sobre la evolución de la interlengua de los alumnos en inmersión a nivel cuantitativo

A partir de los datos expuestos más arriba que recogen la cuantificación del error en el uso del artículo por los informantes que aprenden español en contexto de inmersión, se obtienen las siguientes conclusiones:

- La tarea didáctica de inicio de curso obtiene un mayor número de errores de media por alumno (2,9) frente a la segunda muestra (2,1). Estos datos ponen de manifiesto que se produce una evolución favorable, en términos generales, en la interlengua de los aprendices en cuanto a la adquisición de los valores y usos del artículo en español.
- En términos totales, se alcanzan las mismas cifras medias de errores en ambas tareas por parte de los informantes vietnamitas y chinos indistintamente, aunque se observan diferencias por tipo de error.
- Los errores de presencia del artículo y de selección del determinado/indeterminado son más frecuentes entre los vietnamitas.
- El error por ausencia del artículo determinado es el más común entre los informantes de la muestra y se mantiene en las dos recogidas. De hecho, los aprendices chinos y vietnamitas empeoran su *output* en cuanto al error por ausencia (EAAD) en la segunda recogida de muestras, si bien los vietnamitas en la primera muestra obtienen cifras más bajas en este error. Por tanto, estos últimos cometen más errores de tipo EAAD al final del curso académico. Con una diferencia poco relevante entre ambas muestras, también aumenta el error por ausencia del indeterminado (EAAI).
- El error por presencia del indefinido (EPAI) junto con el error por ausencia del definido (EAAD) son los tipos de error que alcanzan los valores más altos de media en los usos desviados por informante en el proyecto definitivo, superando en 1,2 y 1,3, respectivamente, la media de error por individuo sobre el siguiente error más frecuente.
- En términos generales, el error por presencia del artículo indeterminado (EPAI) y el error de selección del definido (ESAD), con una incidencia semejante en chinos y vietnamitas, mejora a valores casi idénticos en la segunda muestra, así como también mejoran su actuación en cuanto al error por presencia del definido (EPAD).

- El artículo cero supone una dificultad para estos estudiantes: la presencia errónea del artículo cero en estadios iniciales o la generalización del empleo de los artículos en contextos que requieren la ausencia de artículo provocan un alto índice de errores en las muestras.
- La evolución del error por cada tipo de artículo indica que los errores en el artículo determinado se acumulan en el ESAD (error de selección) en ambos grupos de aprendices, mientras que, en el caso del artículo determinado, destacan los errores ESAI entre los vietnamitas en la M1, pero evolucionan favorablemente en la M2. No obstante, estos errores denotan una dificultad entre los aprendices chinos y vietnamitas en la selección del rasgo de determinación de la forma determinada e indeterminada del artículo. Respecto al artículo cero, los errores disminuyen tanto en EPAD como en EPAI en la segunda muestra en los informantes de ambas L1³⁷⁷.

En definitiva, la elección del artículo determinado o indeterminado frente al artículo cero genera problemas entre estos aprendices que, de hecho, se acentúan conforme avanzan en la adquisición del español. A partir de estos datos, concluimos que esto puede deberse a la transferencia negativa de su lengua materna, que favorecería el uso del artículo cero en otros contextos que requieren la presencia del artículo. En cambio, los aprendices son capaces de mejorar en la selección del artículo cero en los casos en los que se requiere a lo largo de su proceso de aprendizaje. Los usos desviados en cuanto a la presencia del artículo en contextos que exigen artículo cero se reducen, lo que lleva a inferir una transferencia positiva de la L1 del alumno ante algunas expresiones con artículo cero que el estudiante puede transferir de su lengua materna, como “tener hijos”, “ser + (nacionalidad)” “tener años”, etc.

En conclusión, aunque diverge el contexto en el que se producen los usos desviados del artículo, el *output* de estos aprendientes refleja una adquisición del artículo bastante pareja entre chinos y vietnamitas en la M2, en la que coinciden casi todos los resultados del error salvo en EPAD:

³⁷⁷ Se pueden examinar estos datos en los gráficos del Anexo VI.

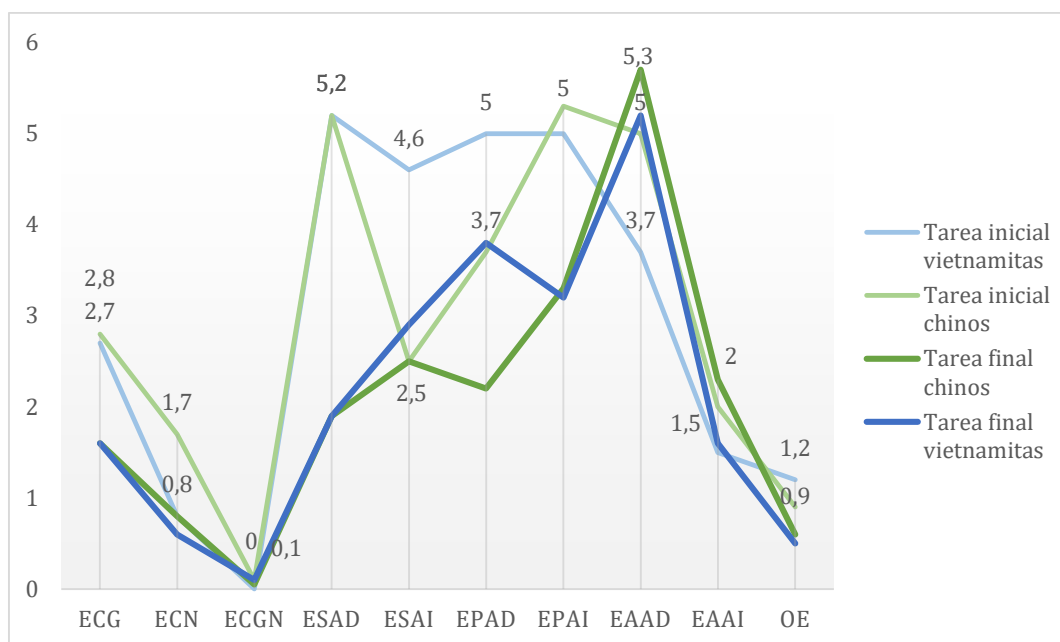


Gráfico 21. Evolución en la adquisición del artículo por lengua materna de los aprendices en la M1 y la M2 (destacada).

Respecto al progreso de la interlengua en ELE, el Gráfico 21 reproduce una secuencia de adquisición análoga a excepción de los errores EPAD (error por presencia del definido) y, en menor medida, ESAI (error de selección del indefinido), lo que indica que su interlengua evoluciona en estadios similares independientemente de la L1 del aprendiz. Esto podría ser concluyente para apuntar a la posibilidad de que los hablantes de lenguas sin artículo adquieren esta unidad del español a través de una secuencia de adquisición común.

Las conclusiones de nuestro análisis nos permiten apuntar algunos indicios sobre la posible secuencia de adquisición del artículo en estos hablantes que, según la evolución del error, proponemos, de menor a mayor dificultad en la adquisición, como sigue:

- Vietnamitas: EAAI > ESAD > ESAI > EPAI > **EPAD** > **EAAD**
- Chinos: ESAD > **EPAD**/EAAI > ESAI > EPAI > **EAAD**

Recapitulando las observaciones de nuestro análisis, el error por ausencia del indefinido (EAAI) y el de selección del definido (EAAD) serían los que más fácilmente se resuelven entre los hablantes de ambas L1. La adquisición de los artículos sería bastante semejante en los dos grupos de aprendices y, de hecho, es el error por ausencia del definido (EAAD) el que más errores genera en ambos, incluso en la M2, por lo que el empleo del artículo determinado en lugar de cero sería el más difícil entre estos hablantes a lo largo de la adquisición del español.

10.2.2. Análisis cualitativo de los errores en el uso del artículo en el proyecto definitivo

En este apartado se va a realizar un análisis descriptivo del error en torno a los valores y contextos en los que se genera el error en el uso del artículo en español por los aprendices chinos y vietnamitas³⁷⁸. Para ello, se van a incluir referencias a las lenguas maternas de los hablantes (AC) que servirán para comprender parcialmente el porqué de estas equivocaciones de los aprendientes en determinadas construcciones, a lo que se sumarán otras cuestiones de carácter extralingüístico (§ 10.3).

Identificaremos, en primer lugar, los errores en la selección del artículo determinado, en segundo lugar, en el uso del indeterminado y, en tercer lugar, en el artículo cero.

- **Artículo determinado**

Los errores en el uso del artículo determinado en relación con los contextos lingüísticos en los que se emplea se distribuyen entre los hablantes chinos y vietnamitas y en ambas muestras de la siguiente forma:

Artículo determinado						
Nivel	Valores semántico-pragmáticos	Tipo de error	Informantes chinos (18)		Informantes vietnamitas (13)	
			Muestra inicial	Muestra final	Muestra inicial	Muestra final
	Valor de anáfora asociativa	ESAD	1	-	1	-
		EAAD	1	-	1	-
	Valor anafórico (2.ª mención)	ESAD	7 ($\bar{X}=0,3$)	3	15 ($\bar{X}=1,1$)	2
		EAAD	6	2	-	2

³⁷⁸ El Anexo VII presenta un cuadro sinóptico de los valores semánticos y restricciones combinatorias que recoge nuestra secuencia de tareas.

A2	Valor deíctico	EAAD	41 ($\bar{X}= 2,2$)	35 ($\bar{X}= 1,9$)	11 ($\bar{X}= 0,8$)	25 ($\bar{X}= 1,9$)
	Valor genérico	EAAD	2	7	6	6
	Valor de posesión inalienable	ESAD	5	2	5	5
		EAAD	5	1	5	2

Tabla 45. Recuento de errores en la expresión de los valores semántico-pragmáticos del artículo determinado en el proyecto definitivo.

Respecto a la enunciación de la anáfora asociativa, se hallan algunos errores aislados en ESAD y EAAD en la primera muestra tanto en los hablantes chinos como en los vietnamitas en el ítem “por el centro de la ciudad”, lo que se explicaría por el hecho de que pertenece al nivel A2 (PCIC) y en la M1 los informantes cuentan con un nivel A1.

Los usos desviados en el uso del artículo definido para expresar el valor anafórico se producen en los errores de tipo ESAD y EAAD y tienen lugar en contextos en los que se introduce un referente en segunda mención, conocido por el interlocutor porque se ha mencionado previamente en el discurso. En estos casos, el error se produce fundamentalmente por introducir el artículo indefinido en lugar lugar del definido (ESAD) y, en menos casos, por la ausencia de artículo (EAAD). En cuanto al error en la expresión de la deixis, se comete exclusivamente por ausencia del definido (EAAD).

Todos los errores en el valor genérico se producen por ausencia del definido (EAAD) y se dan en el ítem 3B. 25 de las tareas, aunque el índice de errores es poco representativo respecto al cómputo global, pues en la secuencia didáctica se recogen solamente dos ocurrencias de este valor semántico, por lo que hay un máximo de 5 informantes que yerran en este uso del artículo definido.

Para expresar la posesión inalienable, los errores de uso del artículo determinado se concentran en la expresión “doler la cabeza” (de las dos ocurrencias posibles), que produce usos desviados por ESAD (error de selección del determinado) y EAAD (error por ausencia del determinado). El ESAD tiene un índice algo mayor que el EAAD para expresar esta noción, aunque no es significativo.

En síntesis, el error en el uso del artículo determinado indica una clara tendencia al error en la expresión de los usos deícticos que no experimenta mejoría en la segunda recogida de muestras. La expresión de la segunda mención discursiva también muestra dificultades en la M1 entre los hablantes vietnamitas, si bien manifiestan una notable mejoría en la M2. Por otra

parte, la expresión de la genericidad presenta unos valores constantes y semejantes en ambos grupos de informantes (la muestra inicial de los sinohablantes presenta un índice más bajo de error), lo que indica la dificultad que genera la expresión de este valor semántico a pesar de que no constituye un porcentaje significativo de los ítems de las tareas, como ya hemos explicado. Gráficamente, la evolución del error en el artículo determinado en función de las variables 'L1' y 'persistencia en el tiempo' se puede representar del siguiente modo:

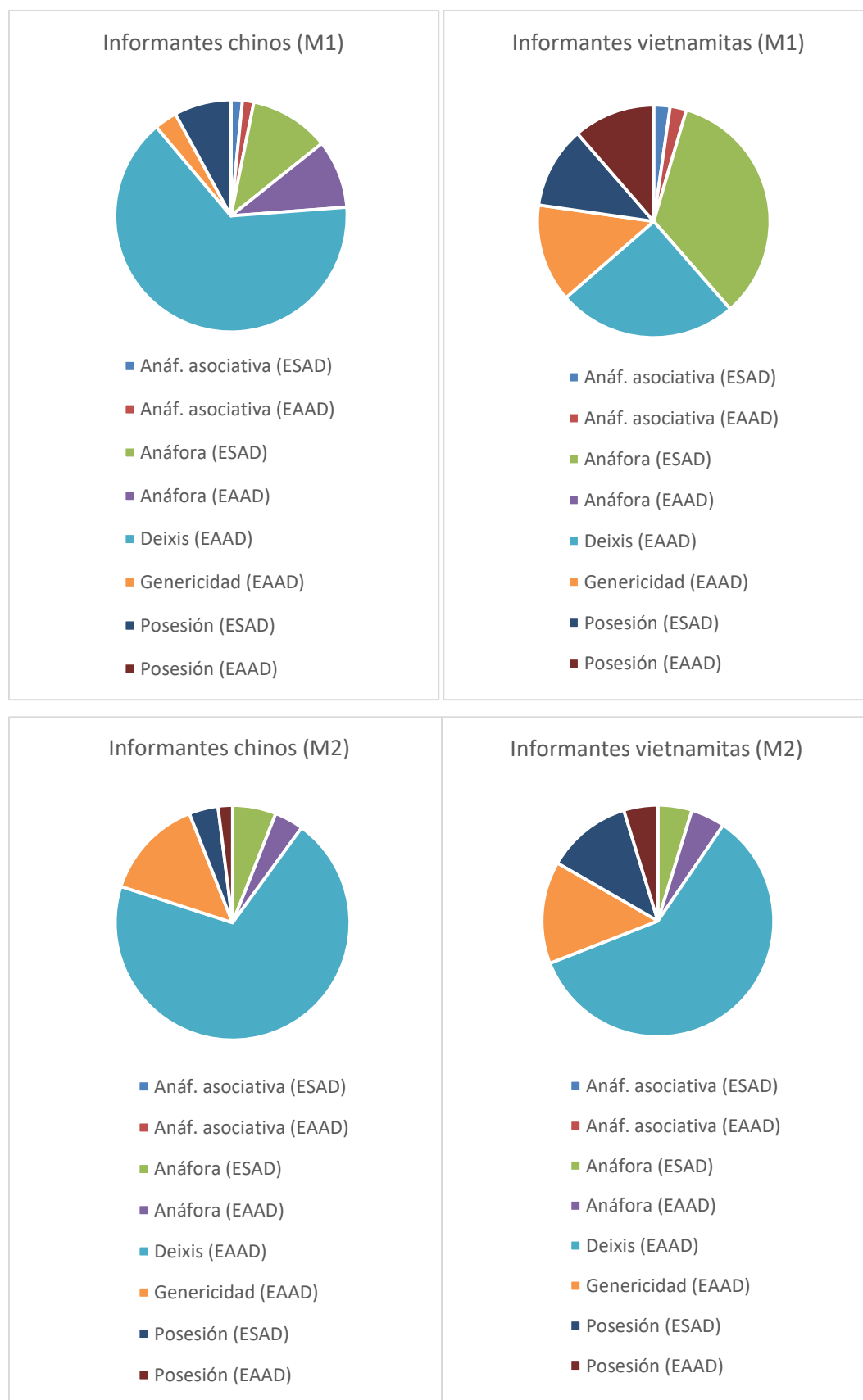


Gráfico 22. Distribución del error por valor semántico en el artículo determinado en la M1 y en la M2 entre los hablantes chinos (izquierda) y vietnamitas (derecha) en el proyecto definitivo.

En cuanto a la incidencia del contexto lingüístico en el que se inserta el grupo nominal, en los errores en el artículo determinado, el análisis cuantitativo recoge los siguientes datos términos totales en ambos grupos de informantes a lo largo del curso académico:

Artículo determinado						
Nivel	Restricciones sintácticas	Tipo de error	Informantes chinos (18)		Informantes vietnamitas (13)	
			Muestra inicial	Muestra final	Muestra inicial	Muestra final
A1	Obligatorio en función de sujeto con <i>gustar</i>	EAAD	42 ($\bar{X}=2,3$)	35 ($\bar{X}=1,9$)	19 ($\bar{X}=1,4$)	15 ($\bar{X}=1,1$)
		ESAD	-	-	1	-
	Obligatorio en función de sujeto en construcciones con <i>estar</i> con valor locativo	EAAD	4	-	-	1
		ESAD	30 ($\bar{X}=1,6$)	23 ($\bar{X}=1,2$)	12 ($\bar{X}=0,9$)	8 ($\bar{X}=0,6$)
	Obligatorio en SS. Prep. que indican nociones temporales generales	EAAD	3	6	6	4
		ESAD	1	-	-	-
	Obligatorio con predicados que indican actividades de ocio	EAAD	8 ($\bar{X}=0,4$)	8	2	5 ($\bar{X}=0,3$)
		ESAD	1	-	-	-
	Expresión de acciones estereotipadas	EAAD	9 ($\bar{X}=0,5$)	5 ($\bar{X}=0,2$)	6 ($\bar{X}=0,4$)	5 ($\bar{X}=0,3$)
		ESAD	6 ($\bar{X}=0,3$)	5	1	6
	Incompatibilidad sintáctica con otros determinantes (salvo <i>todos</i>) ³⁷⁹	ESAD	-	-	-	1
		EPAD	12 ($\bar{X}=0,6$)	6	16 ($\bar{X}=1,2$)	14 ($\bar{X}=1$)

³⁷⁹ Esta incompatibilidad del artículo definido con otros determinantes se contabiliza aquí en lugar del apartado sobre los errores en el artículo cero.

	Combinación con sustantivos continuos	EAAD	-	-	1	-
		ESAD	5	1	2	1
A2	Obligatorio en SN con aposición especificativa	EAAD	1	2	2	3
		ESAD	2	1	2	-
	Combinación sintáctica con <i>todos</i>	EAAD	4	1	-	-

Tabla 46. Recuento de errores por las restricciones sintácticas en el artículo determinado en el proyecto definitivo.

Los usos desviados que se relacionan con las restricciones sintácticas del artículo determinado sitúan los errores en los SSNN en función de sujeto con el predicado *gustar* como uno de los más recurrentes entre nuestros informantes. La ausencia del artículo registra el doble de usos desviados entre los sinohablantes respecto a los hablantes vietnamitas. El único error de selección del artículo determinado en estas construcciones es un caso aislado³⁸⁰.

En las construcciones existenciales con valor locativo con el verbo *estar* se producen errores de tipo ESAD, es decir, los informantes emplean de forma incorrecta la forma indeterminada del artículo. Este error tiene una incidencia algo mayor en el caso de los sinohablantes.

Las equivocaciones en los sintagmas preposicionales que expresan nociones temporales generales se producen sobre todo con los días de la semana, seguidos de las horas, y se producen por ausencia del artículo determinado (EAAD). No obstante, no se trata del contexto principal de este tipo de errores, sino que es minoritario.

Con predicados como *jugar o tocar (un instrumento)* no mejoran los resultados en la segunda muestra ni entre los sinohablantes ni entre los vietnamitas en los errores EAAD. Frente a los 15 errores en el enunciado “jugar al tenis”, se producen ocho con “tocar el piano”. La diferencia de errores podría deberse a la presencia de la forma contracta con la preposición en el primero, aunque, previendo dicha dificultad, se separó la preposición del hueco para completar con el artículo en este ítem.

³⁸⁰ En adelante, los errores con uno o dos registros se consideran errores aislados sin relevancia para la investigación y se obvia su mención.

La expresión de acciones estereotipadas tiene una distribución más homogénea entre el error por ausencia (EAAD) y por falsa selección del artículo determinado (ESAD), aunque sigue siendo mayoritario el primero. En estos contextos (tres ocurrencias en las tareas), la expresión “ver la televisión” genera el mayor número de errores: nueve entre los chinos y siete entre los vietnamitas en ambas muestras en ESAD y nueve y tres en EAAD, respectivamente. En cuanto a “leer el periódico”, se hallaron cinco errores entre los sinohablantes y ocho entre los vietnamitas. “Salir a la calle” registra el menor número de equivocaciones, con apenas tres errores entre los chinos y dos errores entre los vietnamitas en total. Observamos que se trata de un contexto que genera un índice significativo de errores.

Los errores por la combinación errónea del artículo determinado (EPAD) con el determinante posesivo *mi*, el numeral *dos* y los indefinidos *algunos* y *muchos*, que son los que aparecen en los enunciados de las tareas didácticas, son más frecuentes con los indefinidos y con el numeral y muestran más usos desviados entre los hablantes vietnamitas. En cambio, cuando aparece con el indefinido *todos*, los errores EAAD se producen solamente entre los sinohablantes, si bien no es un error muy significativo en la muestra puesto que solo hay una ocurrencia con este contexto.

En otro orden de cosas, aunque apenas aparecen sustantivos no contables entre los ejemplos de la secuencia didáctica (dos ocurrencias: *pan*, *gente*³⁸¹), el caso de la expresión “costar el pan” generó errores de tipo ESAD (también se dio un error aislado EAAD) en siete de los 31 miembros en la primera recogida, lo que supone que el 22% de los informantes cometieron este error en un único ítem.

La distribución gráfica del error en el artículo determinado en función del contexto lingüístico en el que se produce es la siguiente³⁸²:

³⁸¹ También aparece *tiempo*, pero se analiza con las construcciones lexicalizadas con el verbo *tener*.

³⁸² Por tratarse de errores no significativos y mostrar un reflejo más claro de los errores, se han eliminado del gráfico aquellos en los que solo se halló un error aislado, la mayoría de ellos por error de selección del artículo en el sujeto de *gustar*, en SSPrep temporales, predicados que expresan actividades de ocio, incompatibilidad con otros determinantes y, como error por ausencia del artículo determinado, en combinación con sustantivos continuos.

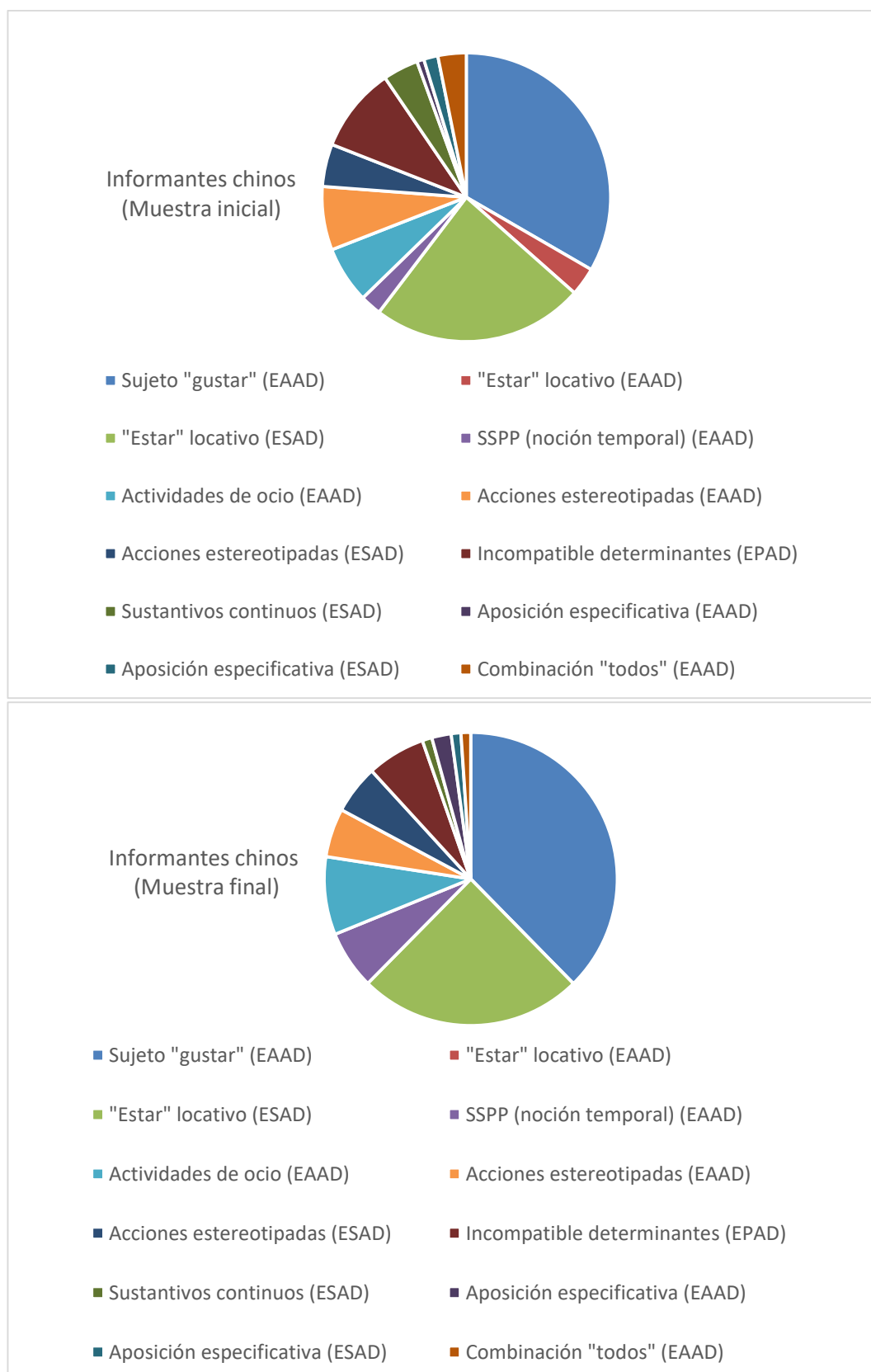


Gráfico 23. Errores en el uso del artículo determinado por contexto (M1 y M2, sinohablantes) en el proyecto definitivo.

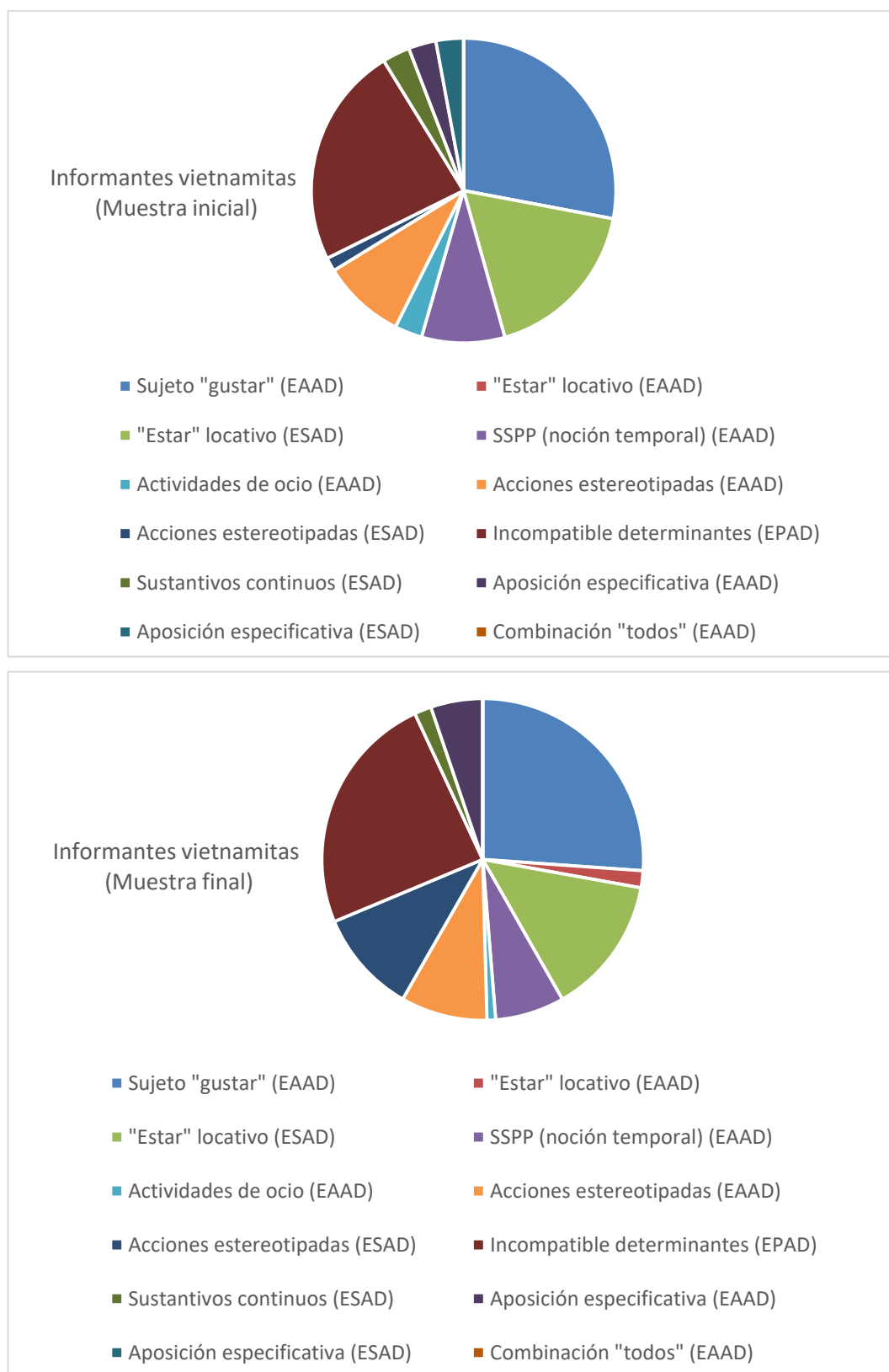


Gráfico 24. Errores en el uso del artículo determinado por contexto (M1 y M2, vietnamitas) en el proyecto definitivo.

En resumen, el contexto lingüístico que presenta el mayor porcentaje de error en la selección del artículo es, entre chinos y vietnamitas y en ambas muestras, la combinación del SN con el verbo *gustar* en la función sintáctica de sujeto. Este contexto, junto con la expresión del sujeto con el verbo *estar* con valor locativo, son los más numerosos entre los sinohablantes. En cambio, los vietnamitas cometen más usos desviados en el artículo determinado al no respetar las restricciones sintácticas que este impone en su combinación con otros determinantes.

- **Artículo indeterminado**

Respecto al uso del artículo indeterminado, el error se distribuye entre los diferentes valores semántico-pragmáticos que es capaz de expresar de la siguiente forma:

Artículo indeterminado						
Nivel	Valores semántico-pragmáticos	Tipo de error	Informantes chinos (18)		Informantes vietnamitas (13)	
			Muestra inicial	Muestra final	Muestra inicial	Muestra final
A1	Valor presentativo (1.ª mención)	ESAI	12 ($\bar{X}=0,6$)	15 ($\bar{X}=0,8$)	23 ($\bar{X}=1,7$)	6 ($\bar{X}=0,4$)
		EAAI	3 ($\bar{X}=0,1$)	10 ($\bar{X}=0,5$)	11 ($\bar{X}=0,8$)	7 ($\bar{X}=0,5$)
A2	Valor numeral	-	-	-	-	-
	Valor clasificador	ESAI	0	1	6	9
		EAAI	4	1	3	1
	Valor genérico	ESAI	9 ($\bar{X}=0,5$)	8 ($\bar{X}=0,4$)	7 ($\bar{X}=0,5$)	4 ($\bar{X}=0,3$)
		EAAI	3	6	1	5

Tabla 47. Recuento de errores en la expresión de los valores semántico-pragmáticos del artículo indeterminado en el proyecto definitivo.

El único valor del artículo indefinido que se introduce en el nivel inicial (A1), el de la primera mención discursiva, presenta la cifra más alta de errores en ambas muestras. Este uso desviado se da en ESAI y EAAI. La distribución es desigual por L1 y por muestra, de manera que los chinos, que cuentan con cifras más bajas en la M1 empeoran en la M2 y superan, de hecho,

a los vietnamitas, quienes experimentan una mejora significativa en la muestra final y manifiestan una menor persistencia de este error.

En cuanto a las nociones del artículo indeterminado adscritas al nivel A2, cabe destacar que el valor numeral no presenta ningún error en ninguna de las muestras, a diferencia del resto, lo que indicaría una transferencia positiva de la L1.

El valor clasificador resulta poco problemático entre los chinos, aunque los vietnamitas obtienen peores resultados. Respecto a este valor es necesario comentar que los errores en el ítem 3B. 2 (“un águila”) fueron generalizados, aunque el error se debió no a la selección del artículo, sino a su morfología, puesto que casi el 90% de la población seleccionó la forma femenina para el sustantivo *águila*.

Respecto al valor genérico, a diferencia de lo que ocurría con el artículo determinado, en el indeterminado se cometieron más usos desviados. Los errores de tipo ESAI para expresar esta noción registra peores datos que el EAAI y se concentran casi en su totalidad (el 72%) en el ejemplo “escuchar una canción relajante” (3B. 8), uno de los ítems que generó mayores problemas a los estudiantes chinos. Únicamente había dos ocurrencias con este valor en la encuesta y, por tanto, los datos registrados denotan que se trata de un uso complejo para estos hablantes.

En síntesis, la distribución del error en la expresión de los distintos valores semántico-discursivos muestra un mayor porcentaje de errores en la expresión de la primera mención discursiva en casi todas las muestras, a excepción de la muestra final de los alumnos vietnamitas, prevaleciendo en estos casos el error por ausencia del artículo indeterminado (EAAI). Por otro lado, el error en el valor clasificador es únicamente significativo entre los vietnamitas, especialmente en la muestra final, donde el error de selección del indeterminado (ESAI) más numeroso se da en la expresión de dicho valor:

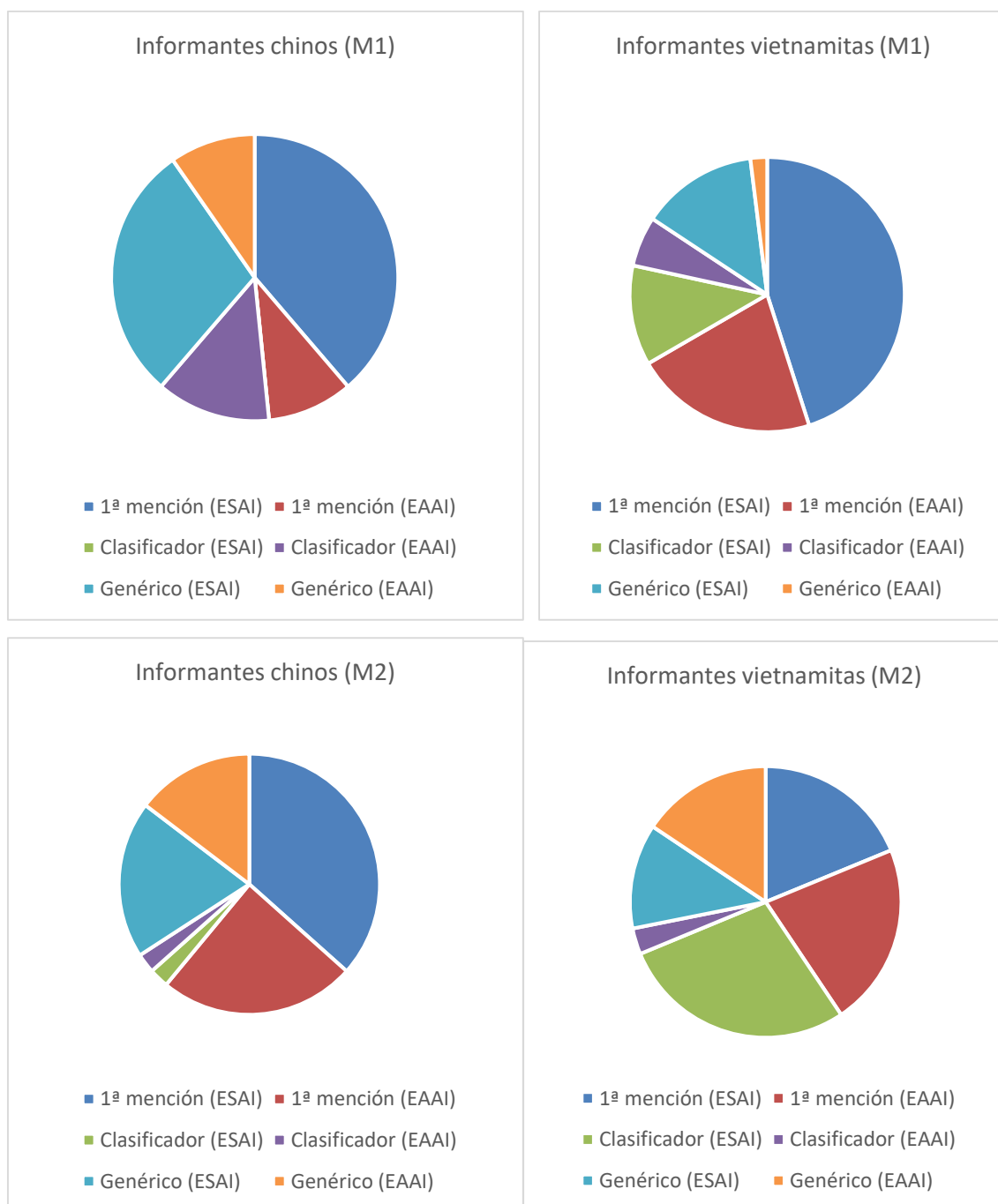


Gráfico 25. Errores en el artículo indeterminado por valor semántico en la M1 y en la M2 entre los hablantes chinos (izquierda) y vietnamitas (derecha) en el proyecto definitivo.

En cuanto al error en la selección del artículo indeterminado en función de los contextos lingüísticos en que se inserta el SN, se obtuvieron los siguientes resultados:

Artículo indeterminado						
Nivel	Restricciones sintácticas	Tipo de error	Informantes chinos (18)		Informantes vietnamitas (13)	
			Muestra inicial	Muestra final	Muestra inicial	Muestra final
A1	Construcciones existenciales con <i>haber</i>	ESAI	1	4	9	5
	Incompatibilidad sintáctica con posesivos, numerales e indefinidos ³⁸³	EPAI	3	2	4	4
A2	Combinación con <i>llevar (puesto)</i> con SSNN en singular	EAAI	1	11 ($\bar{X}=0,6$)	10 ($\bar{X}=0,7$)	12 ($\bar{X}=0,9$)
		ESAI	3	4	1	3
	Obligatorio con <i>querer</i> con SSNN en singular inespecíficos	EAAI	-	2	-	-
	Uso en algunos predicados complejos	EAAI	2	2	1	1
		ESAI	3	-	6	2
	Empleo en SSNN con adjetivos de relación	EAAI	1	1	-	-
		ESAI	15 ($\bar{X}=0,8$)	12 ($\bar{X}=0,6$)	12 ($\bar{X}=0,9$)	9 ($\bar{X}=0,7$)

Tabla 48. Recuento de errores debidos a las restricciones sintácticas del artículo indeterminado en el proyecto definitivo.

Como muestra la Tabla 48, los usos desviados adscritos a contenidos del nivel A1 muestran índices bajos del error entre los sinohablantes. Este número de errores es más elevado entre los vietnamitas en las construcciones con *haber* de carácter existencial y levemente en combinación con otros determinantes.

³⁸³ Este error se contabiliza en el artículo indeterminado, aunque implica el uso de este en lugar del artículo cero.

Respecto a los del nivel A2, el verbo *llevar (puesto)* registra un mayor repunte de equivocaciones en la M2, incluso entre los aprendices chinos, entre los que se trata de un error casi residual en la M1 y en la M2 se triplica. En cambio, *querer* no genera dificultades a estos aprendices y apenas se hallan dos casos aislados en estudiantes chinos en toda la muestra.

El único ítem de las tareas que presenta un predicado complejo es “dar un paseo”, en el que los informantes registran algunos errores por ausencia o falsa selección del indeterminado (EAAI y ESAI, respectivamente). Es significativo que este uso desviado en la M1 alcanza a casi el 54% de los informantes vietnamitas, lo que da indicios de que se trata de uno de los valores más complejos para estos aprendices en los estadios iniciales de la adquisición, mientras que se da en la mitad de casos entre los sinohablantes (27%).

Por último, la presencia de adjetivos relacionales supone una de las mayores dificultades a los informantes de una y otra lengua materna. Únicamente hay una ocurrencia en las tareas didácticas que trate esta restricción sintáctica (“una vida saludable”, Tarea 3C. 41). Casi el total de la población (salvo dos alumnos chinos y uno vietnamita) yerran en la selección del artículo en este contexto en la M1 y solo cinco chinos y cuatro vietnamitas lo seleccionan correctamente en la M2, lo que indica valores en torno al 90% de error en la M1 y al 70% en la M2. Esto demuestra que la selección del artículo indeterminado (ESAI) en este contexto sintáctico es un error persistente durante el periodo de tiempo analizado.

En resumen, las restricciones sintácticas que afectan de forma más habitual al error en la selección del artículo indeterminado son, fundamentalmente, la presencia de un adjetivo relacional en el SN, lo que provoca errores de selección del rasgo de indeterminación del artículo (ESAI), error mayoritario en todas las muestras, especialmente entre los sinohablantes. Para ellos, este contexto más de la mitad de errores en la M1. Respecto a los vietnamitas, las construcciones con el predicado *llevar (puesto)* contienen la mayoría de errores en la muestra final, donde también adquiere más peso entre los sinohablantes:



Gráfico 26. Errores en el artículo indefinido por contexto en la M1 y en la M2 entre los hablantes chinos (izquierda) y vietnamitas (derecha) en el proyecto definitivo.

- **Artículo cero**

Respecto al artículo cero, el valor genérico es el único que se registra, tanto por presencia del indeterminado (EPAI) como del determinado (EPAD). La expresión de la genericidad es una de las cuestiones más complejas de adquirir, puesto que se manifiesta a través de todas las formas del paradigma. Los ítems que transmiten esta noción son “tener Ø zapatillas” y “necesitar Ø gafas” (2 ocurrencias), los cuales generaron, respectivamente, once errores entre los sinohablantes y nueve entre los vietnamitas (M1) y diez en los chinos y seis en los vietnamitas (M2). Cabe destacar que, en la primera muestra, 12 de los 13 vietnamitas y 14 de los 18 chinos cometieron este error, si bien los datos mejoraron en las muestras finales, especialmente entre los sinohablantes. Teniendo en cuenta que solo había dos ocurrencias de valor genérico del artículo cero en las tareas, la representatividad de este error es aún mayor.

Artículo cero						
Nivel	Valores semántico-pragmáticos	Tipo de error	Informantes chinos		Informantes vietnamitas	
			Muestra inicial	Muestra final	Muestra inicial	Muestra final
A2	Valor genérico	EPAI	38 ($\bar{X}=2,1$)	34 ($\bar{X}=1,9$)	31 ($\bar{X}=2,4$)	28 ($\bar{X}=2,1$)
		EPAD	25 ($\bar{X}=1,4$)	12 ($\bar{X}=0,6$)	19 ($\bar{X}=1,5$)	17 ($\bar{X}=1,3$)

Tabla 49. Recuento de errores en la expresión de nociones semánticas en el artículo cero en el proyecto definitivo.

En otro orden de cosas, los errores detectados en función del contexto lingüístico³⁸⁴ en el que se halla el SN con artículo cero se distribuyen de la siguiente manera:

³⁸⁴ También los errores por EPAD/EPAI señalados en las tablas del artículo determinado (Tabla 46) e indeterminado (Tabla 47) incorporan los errores por las restricciones combinatorias con otros determinantes y se contabilizan allí.

Artículo cero						
Nivel	Restricciones sintácticas	Tipo de error	Informantes chinos		Informantes vietnamitas	
			Muestra inicial	Muestra final	Muestra inicial	Muestra final
A1	Obligatorio en función de atributo con <i>ser</i> con nombres de profesión, nacionalidad o creencia	EPAl	26 ($\bar{X}=1,4$)	19 ($\bar{X}=1$)	14 ($\bar{X}=1$)	6 ($\bar{X}=0,4$)
		EPAD	5	5	6	7
	Obligatorio en contextos presentativos con <i>haber</i> con sustantivos plurales o continuos	EPAl	11	1	9	6
		EPAD	4	3	7	4
	Obligatorio en construcciones fijadas relacionadas con el ocio y el tiempo libre	EPAl	-	-	-	2
		EPAD	21 ($\bar{X}=1,1$)	7 ($\bar{X}=0,3$)	11 ($\bar{X}=0,8$)	7 ($\bar{X}=0,5$)
	Obligatorio con <i>saber</i> (+ <i>idioma</i>)	EPAl	-	1	-	-
		EPAD	3	3	2	2
	Obligatorio en expresiones fijadas sobre aspectos físicos con <i>llevar/tener</i>	EPAl	11 ($\bar{X}=0,6$)	3	12 ($\bar{X}=0,9$)	5 ($\bar{X}=0,3$)
		EPAD	10 ($\bar{X}=0,5$)	5 ($\bar{X}=0,2$)	5	2
A2	Expresiones lexicalizadas sobre nociones de tiempo generales	EPAD	2	-	1	-
	Obligatorio con <i>tener</i> cuando indica estereotipos sociales o enfermedades	EPAl	13 ($\bar{X}=0,7$)	11 ($\bar{X}=0,6$)	7 ($\bar{X}=0,5$)	8 ($\bar{X}=0,6$)
		EPAD	13	9 ($\bar{X}=0,5$)	13 ($\bar{X}=1$)	10 ($\bar{X}=0,7$)

Tabla 50. Recuento de errores por las restricciones sintácticas del artículo cero en el proyecto definitivo.

La expresión de los SSNN en función de atributo que expresan características personales alcanza las cifras más altas entre los errores en el uso del artículo cero, por lo que es el error más representativo. Se produce mayoritariamente por la presencia del artículo indeterminado (EPAI), que genera un total de 40 errores en la M1 y 25 en la M2, siendo más numeroso entre los chinos. El error EPAD obtiene 11 y 12 errores en cada muestra en términos globales. Llama especialmente la atención el hecho de que se hallan algunos errores en la expresión de la nacionalidad, que suele aprenderse en las primeras clases de ELE para llevar a cabo las presentaciones. En este sentido, la mejora de la M2 puede ser indicadora de que estos contenidos ya se habrían trabajado y asimilado mejor en la fase final del periodo analizado.

Las construcciones existenciales con *haber* suponen un error común entre los dos grupos de informantes que se produce tanto por la presencia del artículo determinado como del indeterminado, aunque las cifras son superiores en el EPAI.

De forma aislada hallamos algún uso desviado en la expresión temporal general “tener tiempo”, que no es significativo del EPAD ni del total de errores de la muestra.

El artículo cero apenas presenta errores con el predicado *saber* cuando expresa un idioma o materia, si bien solo hay una ocurrencia de este contexto en las tareas, por tanto, las cifras de errores señalan el número de informantes que han fallado en este ítem: 3 y 4 chinos y 2 vietnamitas en cada muestra. Esto puede deberse a que los informantes podrían haber aprendido esta construcción en una fase inicial de su aprendizaje del español como parte de las presentaciones y descripciones personales.

Otro contexto del nivel A1 que obtiene un número destacado de resultados erróneos entre los informantes, sobre todo en la primera muestra, es la expresión de algunos rasgos físicos con los predicados *tener* (*barba/bigote*) o *llevar* (*gafas/sombrero/corbata*). Este contexto genera ciertas dificultades a los aprendices de ambas lenguas maternas con unos resultados bastante semejantes en la M1. Toda la población mejora sustancialmente su uso del artículo en este contexto en la M2 en los errores de tipo EPAI y EPAD.

Podemos resumir los errores producidos en la selección del artículo cero en función del contexto lingüístico a través de los siguientes gráficos, que indican que la distribución del error es más uniforme que en el caso del artículo determinado y del indeterminado. Destacan, no obstante, los errores por presencia del indefinido (EPAI) en las construcciones atributivas con *ser* y los errores por presencia del determinado (EPAD) en las construcciones fijas sobre

actividades de ocio y en combinación con el verbo *tener* para expresar estereotipos sociales o enfermedades:

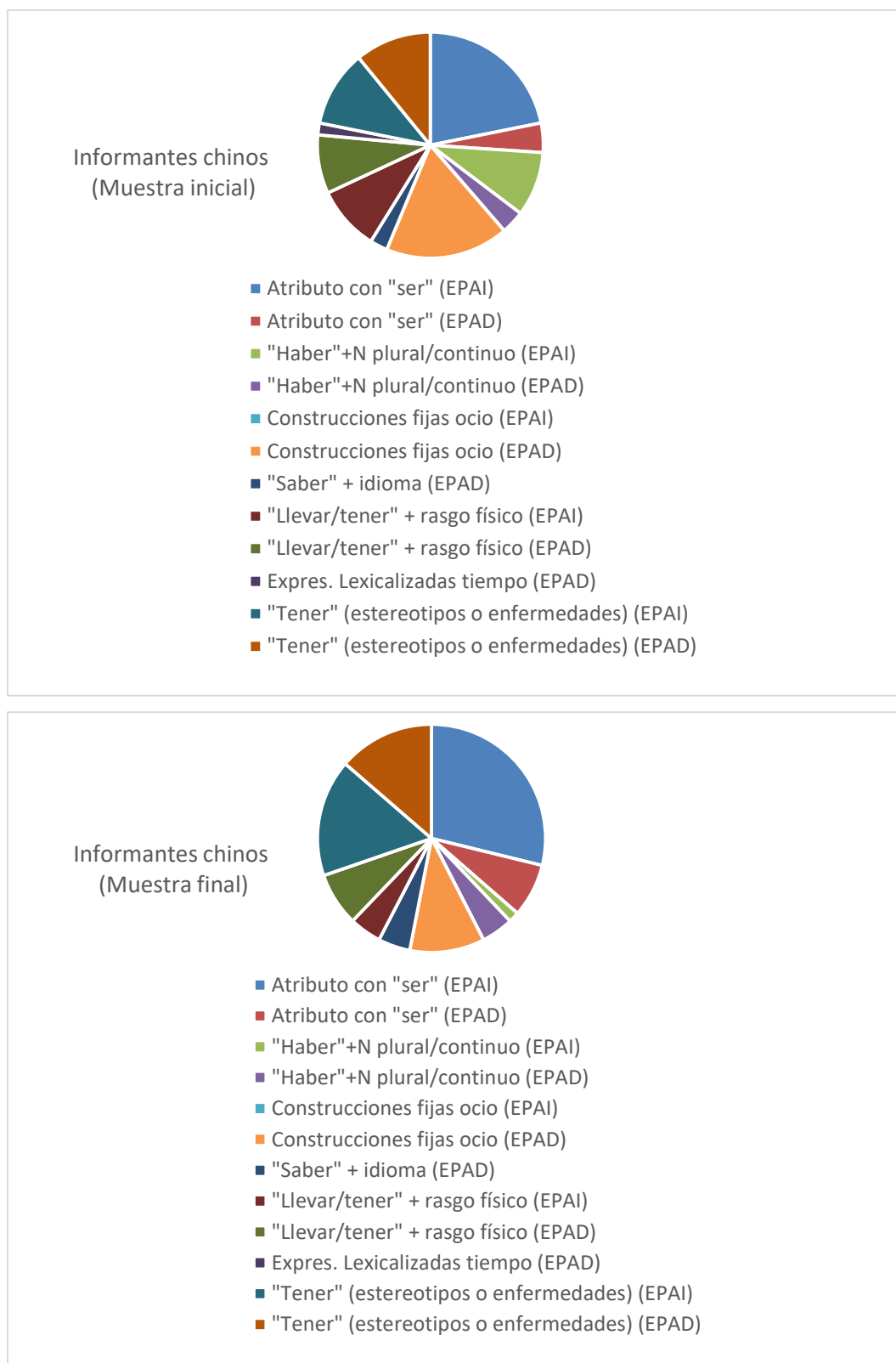


Gráfico 27. Errores en el artículo cero por contexto (sinohablantes) en el proyecto definitivo.

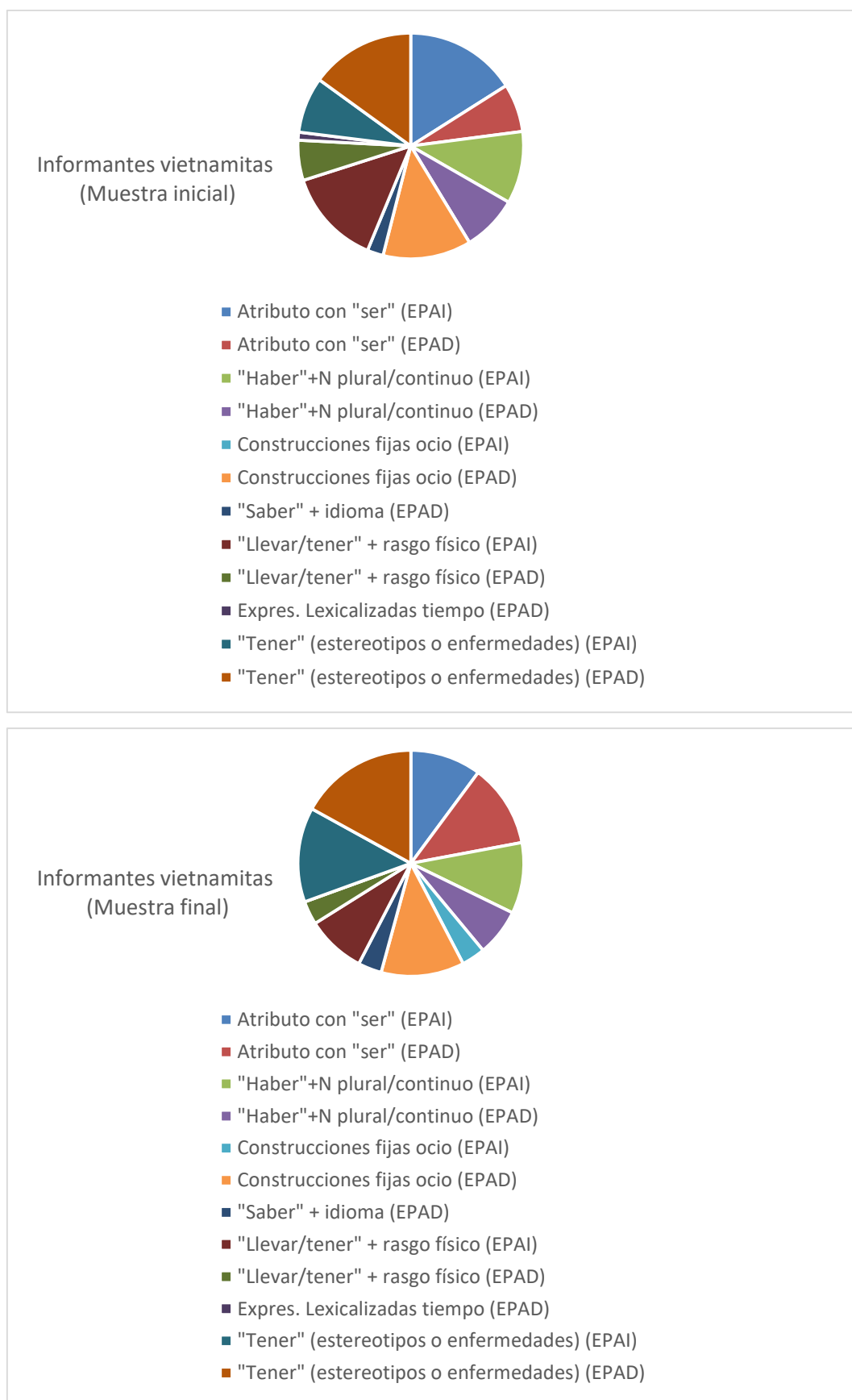


Gráfico 28. Errores en el artículo cero por contexto (vietnamitas) en el proyecto definitivo.

En síntesis, los datos descritos anteriormente demuestran que el error más frecuente en los distintos contextos semánticos es la ausencia del artículo determinado (EAAD), que también es el más común en las equivocaciones por cuestiones sintácticas de presencia/ausencia del artículo, junto con el error de selección del mismo (ESAD). El determinado es, por tanto, el artículo que más errores genera entre los sinohablantes y hablantes vietnamitas. La causa de que el artículo determinado suponga la mayor parte de los errores del cómputo global puede residir en el hecho de que es la forma del paradigma que expresa un mayor número de nociones y posee numerosas restricciones combinatorias atribuidas a los niveles A1-A2 que nos conciernen. La diversidad de valores y usos de esta variante del artículo dificulta que los aprendices de los niveles iniciales sean capaces de identificar todos ellos y diferenciarlos de los del artículo indeterminado, fundamentalmente.

Asimismo, el hecho de que se cometan errores por ausencia del artículo podría tener su origen en la interferencia de la L1 de estos aprendices, que carece de artículos. Del mismo modo, el hecho de que la inespecificidad, que corresponde habitualmente con el artículo indeterminado o el artículo cero, sea lo marcado semánticamente en mandarín y vietnamita podría generar más errores por falsa selección del artículo determinado.

10.2.2.1. Recapitulación sobre el error en la adquisición de los valores y usos más significativos del artículo

Después de la presentación del error en los diferentes contextos semántico-pragmáticos y restricciones sintácticas de cada forma del paradigma del artículo, en este apartado se muestra una recapitulación de la adquisición los valores semánticos fundamentales de los artículos en español: la genericidad, los usos anafóricos y presentativos, el valor clasificador y la posesión inalienable³⁸⁵.

³⁸⁵ En cuanto a los usos deícticos, únicamente se producen errores por la ausencia del artículo determinado, luego no vamos a mencionarlos en este apartado.

- **Errores en la adquisición del valor genérico:**

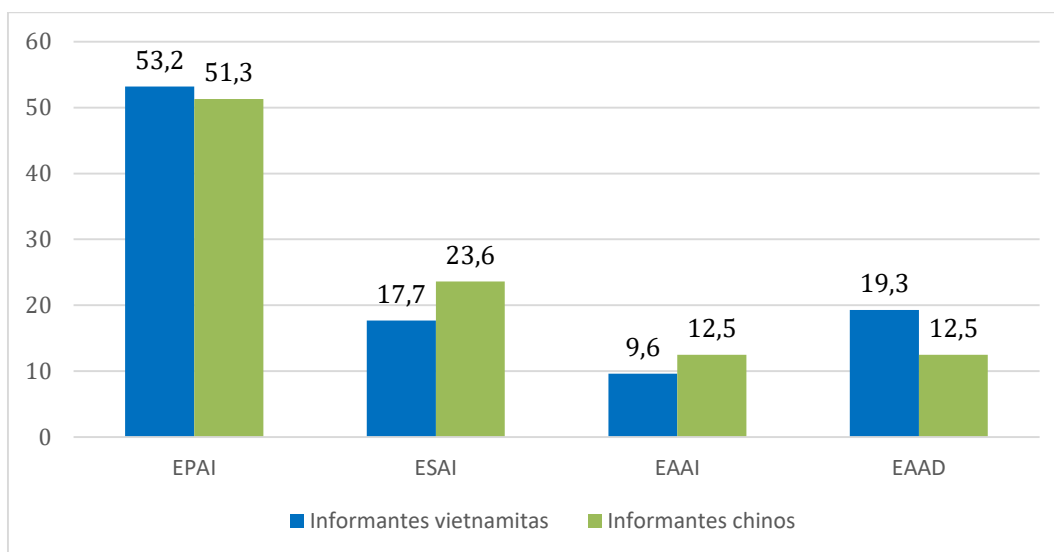


Gráfico 29. Errores en la expresión de la genericidad en el proyecto definitivo.

La genericidad se expresa a través de las tres formas del artículo, de manera que los errores en la expresión de la genericidad tienen lugar en EPAI, ESAI, EAAI y EAAD. El tipo de error más común en el valor genérico es el de presencia del artículo indeterminado en lugar de cero (EPAI), que alcanza más de la mitad de los errores totales en la expresión de esta noción semántica en los informantes de ambas lenguas maternas. El error de selección del indeterminado (ESAI) sería el siguiente en incidencia, si bien supone menos de la mitad de los errores EPAI. Como se observa en el Gráfico 29, son minoritarios los errores que conciernen al artículo determinado (únicamente se dan en algunos casos por ausencia del artículo), aunque los menos frecuentes de la muestra se dan en EAAI.

- **Errores en la adquisición de los usos presentativos (primera mención):**

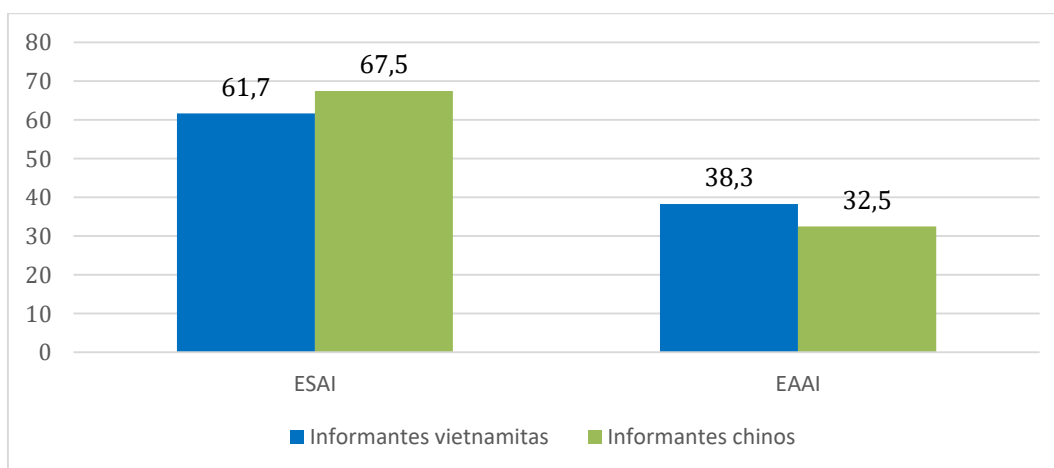


Gráfico 30. Errores en los usos presentativos en el proyecto definitivo.

La introducción en el discurso de referentes en primera mención genera errores tanto de selección del artículo indeterminado (ESAI) como por la ausencia de este (EAAI), aunque el primer tipo alcanza casi el doble de los usos desviados que el segundo, lo que indica la dificultad en la selección del rasgo de indefinitud.

- **Errores en la adquisición de los usos anafóricos (segunda mención):**

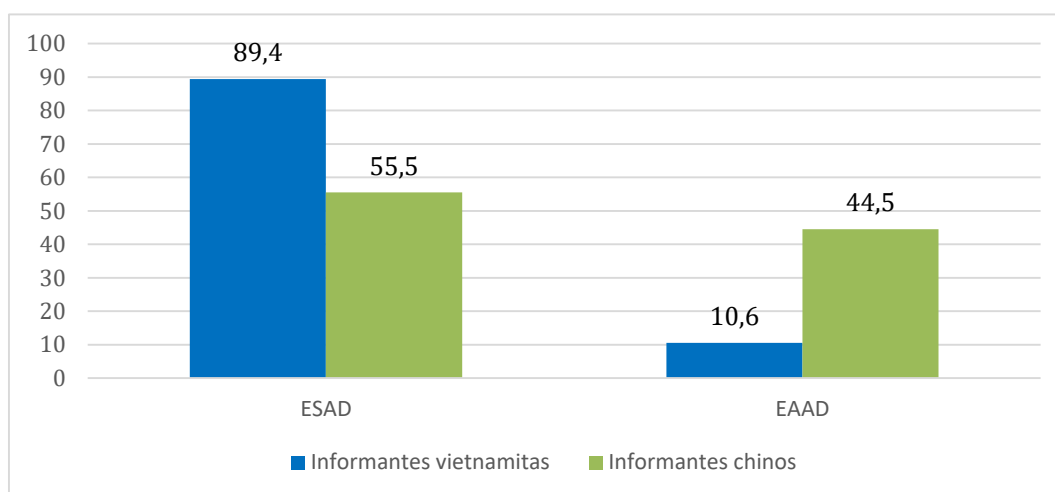


Gráfico 31. Errores en los usos anafóricos en el proyecto definitivo.

Los usos anafóricos presentan errores de selección del artículo determinado (ESAD) en un alto porcentaje respecto al EAAD, en el que también se manifiesta. Esto es especialmente visible en el caso de los vietnamitas, entre los cuales casi el 90% de los errores en segunda mención se dan por la falsa selección del definido. Por el contrario, los sinohablantes presentan un índice más parejo de errores ESAD y EAAD en este uso.

- **Errores en la adquisición del valor clasificador:**

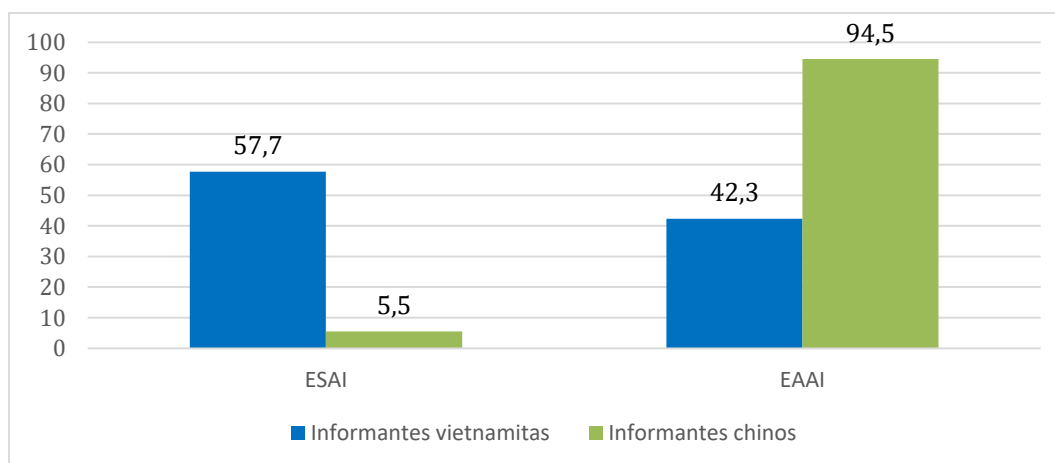


Gráfico 32. Errores en el valor clasificador en el proyecto definitivo.

El valor clasificador presenta un alto índice de errores por ausencia del artículo indeterminado (EAAI) entre los alumnos chinos, que apenas cometen errores en la expresión de esta noción por falsa selección (ESAI). En cambio, los aprendices vietnamitas producen un 20% más de errores de selección del artículo indeterminado que en el EAAI, por lo que no presentan una tendencia tan clara. A este respecto, los informantes chinos podrían acusar la interferencia negativa de su L1 al representar el 95% de los usos desviados el error por ausencia del artículo indeterminado.

- **Errores en la adquisición del valor de posesión inalienable:**

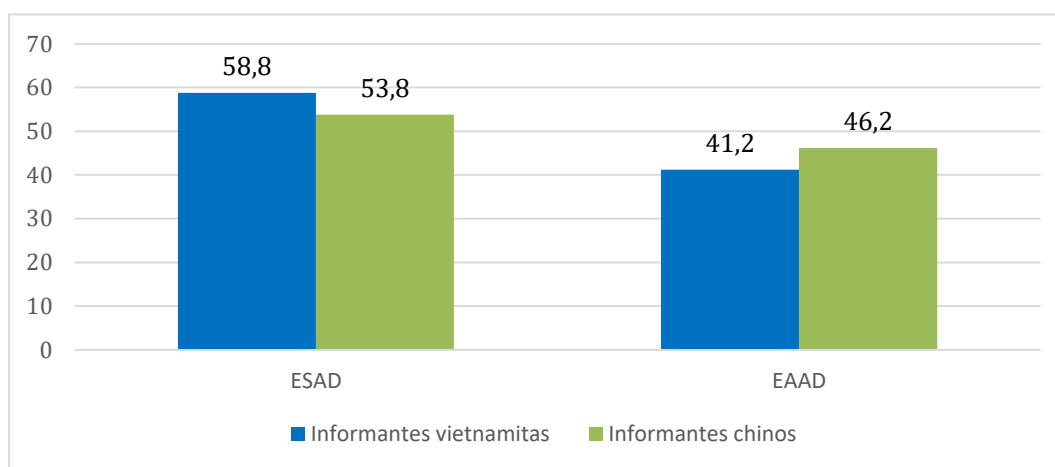


Gráfico 33. Errores en el valor de posesión inalienable en el proyecto definitivo.

Los errores en la expresión del valor posesivo están bastante equilibrados, si bien tanto chinos como vietnamitas cometen un número ligeramente superior de equivocaciones por la selección del artículo determinado (ESAD) que por la ausencia de este (EAAD), aunque se trata de porcentajes muy compensados.

La Tabla 51 resume las observaciones anteriores sobre el error en los distintos valores y usos del artículo:

Valor semántico	EPAI		ESAI		EAAI		ESAD		EAAD	
	Vie.	Chi.	Vie.	Chi.	Vie.	Chi.	Vie.	Chi.	Vie.	Chi.
Genérico	53%	51%								
Presentativo			62%	67%						
Anafórico							90%	55%		45%
Clasificador			58%		42%	95%				

Posesivo							59%	54%	41%	46%

Tabla 51. Incidencia de cada tipo de error en los valores principales del artículo en el proyecto definitivo.

En síntesis, los resultados de nuestro análisis sobre la adquisición de los valores semánticos y usos discursivos de los artículos en español revelan dificultades desiguales entre los participantes chinos y vietnamitas en función de su lengua materna. Por un lado, algunas nociones como el valor genérico, el uso presentativo o el valor de posesión inalienable no presentan diferencias significativas en función de la variable 'L1'. Por otro lado, el valor anafórico o el valor clasificador muestran una tendencia distinta al error en cada grupo que es claramente perceptible: por ejemplo, el uso anafórico (segunda mención discursiva) genera el doble de errores entre los vietnamitas, mientras que el valor clasificador supone entre estos hablantes menos de la mitad de errores de los chinos. Los errores menos frecuentes son el de presencia del artículo indeterminado (EPAI) para la expresión de la genericidad y el EAAD en el valor posesivo, mientras que los más significativos son el error de selección del determinado (ESAD) en los usos anafóricos entre los vietnamitas y el EAAI entre los chinos para expresar el valor clasificador.

10.2.3. Evaluación y explicación del error a partir de los resultados del análisis del corpus

Los resultados del AE permiten inferir, según los datos de evolución de los mismos entre la M1 y la M2, una tendencia en el proceso de adquisición del artículo en función del índice de cada tipo de error³⁸⁶:

- Informantes chinos: ECG > ESAD > EPAD/EAAI > ESAI > EPAI > EAAD
- Informantes vietnamitas: EAAI > ECG > ESAD > ESAI > EPAI > EPAD > EAAD

Aunque no contamos con datos en relación con la adquisición de los artículos entre los vietnamitas, sobre los aprendices chinos de inglés L2, Lang (1998: 140) expone que los errores más frecuentes serían, en esta población: EAAD > EAAI > ESAI > EPAD > ESAD, de manera que la secuencia de adquisición sería a la inversa: ESAD > EPAD > ESAI > EAAI > EAAD. El error por

³⁸⁶ En esta secuencia se obvian los datos del ECN, ECGN y OE, todos ellos con un índice mínimo de errores en el total de la población.

ausencia del artículo determinado quedaría respaldado por este análisis empírico como el más recurrente entre los aprendices sinohablantes en estadios más avanzados de la IL.

Según nuestra propuesta, el EAAD sería el error más frecuente tanto entre los hablantes de mandarín como entre los hablantes vietnamitas, lo que podría explicarse por la interferencia negativa de la L1 de estos aprendices. En cambio, el EAAI es uno de los errores menos frecuentes, sobre todo entre los vietnamitas, lo que indicaría que existe una dificultad mayor en la selección de las funciones del artículo determinado que de las del indeterminado.

Este apartado sintetiza la fase de evaluación y explicación del error propias del modelo del análisis de errores. En primer lugar, se expone la evaluación del error en función de las predicciones y orientaciones proporcionadas por el análisis contrastivo y, en segundo lugar, se proporcionan algunas explicaciones posibles del error respecto a factores lingüísticos (contexto lingüístico, expresión de nociones y usos determinados) y teniendo en cuenta las diferencias por L1 identificadas en el AC previo.

10.2.3.1. Evaluación del error en relación con las nociones y usos del artículo

En este subapartado vamos a enfrentar, por un lado, los resultados de nuestro experimento con las predicciones del AC (*vid.* § 4.1) y, por otro lado, examinaremos qué contextos lingüísticos son los más favorecedores del error entre estos aprendientes.

Retomando las predicciones del error de nuestro análisis contrastivo, los errores más significativos en la expresión de los usos discursivos y valores semánticos del artículo entre estos hablantes deberían ser, por interferencia negativa de la L1:

- La expresión del valor genérico del artículo determinado y del artículo indeterminado entre los vietnamitas.
- El valor de anáfora directa y de anáfora asociativa del determinado (ambos grupos), ya que también el nombre escueto es posible en chino y vietnamita.
- El valor individualizador del artículo determinado (ambos grupos).
- El uso catafórico del artículo determinado (ambos grupos), ya que en ambas lenguas puede emplearse el nombre escueto para expresar este valor.
- El valor de posesión inalienable del artículo determinado (ambos grupos), puesto que en chino también es posible el nombre escueto.
- El uso deíctico del definido (chinos).

- El valor aproximativo del indeterminado plural (chinos), que es posible expresar en mandarín a través del sustantivo escueto.

Dicha interferencia negativa, aludiendo exclusivamente a criterios contrastivos, se produciría por el empleo de construcciones o elementos gramaticales diferentes del equivalente a cada forma prototípica del artículo en español en la mayoría de ocasiones, es decir, de la construcción con el numeral, para el artículo indeterminado, y de la construcción con demostrativo, para el determinado. Otra cuestión llamativa es el hecho de que algunos usos que en español se asignan exclusivamente a una forma del artículo, como el valor aproximativo del artículo indeterminado en plural, se puede manifestar, por ejemplo, en chino, tanto mediante la construcción equivalente con el numeral plural (*yīxiē*) como a través del sustantivo escueto, lo que permitiría tanto la transferencia positiva como la interferencia.

Para comprobar el comportamiento lingüístico de nuestros informantes, vamos a comparar la predicción del AC respecto con los resultados obtenidos del análisis de errores del corpus de los aprendices chinos y vietnamitas que aprenden español LE en contexto de inmersión en la Universidad de Zaragoza. A continuación, mostramos unas tablas que sintetizan dichas predicciones y que nos permiten analizar y evaluar los errores detectados en los instrumentos de elicitación³⁸⁷:

- **Artículo cero**

Los resultados del error en el uso del artículo cero previstos por el análisis contrastivo respecto a los datos obtenidos a partir de nuestro análisis de errores muestran lo siguiente:

Artículo cero				
L1	Valor semántico (predicción)	Tipo de error	Índice de error Muestra inicial	Índice de error muestra final
Chino y vietnamita	Genérico <CL+N>	EPAD	Chinos: 27% Vietnamitas: 28%	Chinos: 17% Vietnamitas: 28%
		EPAI	Chinos: 40% Vietnamitas: 46%	Chinos: 48% Vietnamitas: 47%

Tabla 52. Predicción y resultados del error en el artículo cero en el proyecto definitivo.

³⁸⁷ La predicción del error se indica, en las tablas, en verde, si se trata de una transferencia positiva, y en rojo, si se trata de interferencia negativa. Se resaltan en negrita los índices de error que suponen el mayor porcentaje del tipo de error indicado.

En la adquisición del artículo cero se preveía, en el estudio contrastivo, la transferencia positiva de su valor genérico, ya que tanto el chino como el vietnamita expresan dicha noción a través de sintagmas clasificadores y, por tanto, con ausencia de una marca explícita de determinación. En nuestro experimento observamos diferencias entre la predicción del AC y los resultados del *output* de los informantes. Frente a los pronósticos del AC, se produce un alto índice de errores en el uso del artículo cero para la expresión de la genericidad. Concretamente, dichos errores alcanzan el mayor porcentaje de los de tipo EPAI (errores por presencia del artículo indeterminado en contextos que requieren artículo cero) en los sujetos de ambas L1, rozando casi la mitad de los errores recuperados, lo que sitúa esta noción semántica como la que más dificultades genera en ambos grupos en cuanto a la presencia del artículo.

En cuanto a los errores por presencia del determinado (EPAD), no alcanzan valores tan altos, aunque llegan a sumar porcentajes representativos del error de expresión de la genericidad, por lo que este valor semántico supone, frente a la expectativa del AC, un gran escollo entre nuestros informantes³⁸⁸.

Las investigaciones de otros autores señalan que el error en la expresión de la genericidad a través del artículo cero es habitual, según señala Lang (1998: 141), quien clasifica el error en el uso partigenérico de cero en la segunda posición entre los errores más frecuentes entre los sinohablantes. Lo mismo sostienen Y. Hu (2011: 111), sobre todo con sustantivos en plural o no contables y en un contexto [- específico, + familiar], ya que se produciría la transferencia negativa de la L1, y X. Lu (2018a), quien adopta la “Hipótesis de la universalidad de la genericidad de los grupos nominales escuetos” de J. Liu (2002) para proponer la “Hipótesis de la genericidad latente de los SSNN escuetos en español”.

- **Artículo indeterminado**

Veamos ahora las predicciones de nuestro análisis contrastivo sobre la adquisición del artículo indeterminado junto con los resultados de nuestro análisis de errores:

³⁸⁸ Hemos de recordar, asimismo, que el *PCIC* no contempla el valor genérico del artículo como tal en los niveles A1-A2 para el español, si bien en nuestro trabajo hemos incluido algunos usos genéricos habituales en expresiones generales y del ámbito cotidiano que se enseñan en estos niveles, entre otros, “tener hijos/coche”.

Artículo indeterminado				
L1	Predicción	Tipo de error	Índice de error Muestra inicial	Índice de error muestra final
Chino	Genérico <Num + CL + N>	EAAI	10%	15%
		ESAI	29%	20%
Ambas	Anafórico (1.ª mención) <Num + CL + N>	EAAI	Chinos: 10% Vietnamitas: 22%	Chinos: 24% Vietnamitas: 22%
		ESAI	Chinos: 39% Vietnamitas: 45%	Chinos: 37% Vietnamitas: 19%
	Numeral <Num + CL + N>	-	-	-
	Aproximativo <Num + CL + N>	-	-	-
	Clasificador <Num + CL + N>	EAAI	Chinos: 13% Vietnamitas: 6%	Chinos: 2% Vietnamitas: 3%
		ESAI	Chinos: 0 Vietnamitas: 12%	Chinos: 2% Vietnamitas: 28%
Chino	Aproximativo <Ø N>	-	-	-
Vietnamita	Genérico -	EAAI	2%	16%
		ESAI	14%	13%

Tabla 53. Predicción y resultados del error en el artículo indeterminado en el proyecto definitivo.

De las predicciones del AC sobre la adquisición de los usos y valores del artículo indeterminado, la hipótesis de la transferencia positiva del mandarín en la expresión del valor genérico arroja datos contradictorios en las muestras analizadas. El total de errores de este valor semántico por ausencia o selección del artículo indeterminado acumula porcentajes en torno al 40% entre los sinohablantes, lo que constituye uno de los mayores errores en el uso del indefinido entre estos informantes. Esta misma noción, de la que se predecía una interferencia negativa de la L1 en el caso de los vietnamitas, genera, en cambio, porcentajes más bajos (15%-30%), lo que destaca la desviación de la predicción del AC en los resultados sobre la adquisición de la genericidad en ambos grupos de informantes.

En cuanto a las nociones transmitidas por el artículo indeterminado sobre las que el AC predecía una transferencia positiva de la lengua materna, los resultados son acertados en el caso del valor clasificador, aunque alcanza picos más elevados de errores (como en el caso de los vietnamitas en el ESAI2), pero se mantiene en torno a cifras poco significativas en el resto de

casos. La explicación del aumento del índice de errores en la M2 de los informantes vietnamitas no se sustenta en motivos interlingüísticos, por lo que puede deberse a dificultades ligadas al manejo del rasgo de definitud en determinados contextos lingüísticos conforme avanza la adquisición de las normas de uso del artículo entre los aprendices.

Por el contrario, la expresión de la primera mención discursiva obtiene el mayor porcentaje de errores en el uso del artículo indefinido. En ambas L1, la selección del rasgo de [-definitud] en la M1 casi supone la mitad de los errores para la población vietnamita, mientras que entre los hablantes chinos el porcentaje de errores se mantiene en valores en torno al 40% del error³⁸⁹ en ambas muestras. Por el contrario, los informantes vietnamitas presentan una mejora notable en la M2 y reducen a la mitad sus errores. No obstante, el empleo del artículo indeterminado para la expresión anafórica no presenta, en ningún caso, la transferencia positiva de la L1 propuesta por el AC.

Finalmente, la expresión del valor numeral del artículo indefinido no genera ningún error. Este sería un ejemplo claro de la construcción encabezada por el numeral tanto en mandarín como en vietnamita con este mismo valor.

En definitiva, las predicciones de nuestro AC fallan en la predicción de la interferencia negativa en la expresión de la genericidad entre los aprendices vietnamitas³⁹⁰ y en los usos anafóricos en ambos grupos de aprendices, frente a la predicción de una transferencia positiva de la construcción con el numeral, la expresión de la anaforicidad genera alrededor de la mitad de errores por ausencia del artículo indeterminado (EAAI). El análisis longitudinal indica en la muestra final una tendencia a la reducción de este tipo de error entre los vietnamitas, pero se mantiene estable entre los chinos, por lo que esta noción podría adquirirse en estadios posteriores entre los hablantes chinos o podría tener un mayor riesgo de fosilizarse en la interlengua de los aprendices. Otra posibilidad sería una adquisición en forma de “U”, ya que se observa una mejoría en la M1 respecto a la M2 y, probablemente, conforme avanzara el proceso de aprendizaje se observaría una mejora de nuevo en el manejo de este uso del artículo, aunque la limitación temporal del análisis restringe la confirmación de esta eventualidad.

³⁸⁹ Lang (1998: 141) observa que la selección incorrecta del artículo determinado por el indeterminado (ESAI) es un error muy frecuente a la hora de introducir referentes en primera mención en el discurso entre los sinohablantes.

³⁹⁰ Los vietnamitas no emplean la forma correspondiente al artículo indeterminado en su lengua (uso del <SNum + CL>), pero sí expresan genericidad a través del nombre escueto o de la forma equivalente al artículo determinado (<N + Dem>).

- **Artículo determinado**

Para terminar el cotejo entre las predicciones del análisis contrastivo y los resultados de nuestro análisis de errores, los resultados sobre el artículo determinado indican lo siguiente:

Artículo determinado				
L1	Predicción	Tipo de error	Índice de error muestra inicial	Índice de error muestra final
Ambas	Anafórico <Dem + CL + N> / <N + Dem>	ESAD	Chinos: 11% Vietnamitas: 34%	Chinos: 6% Vietnamitas: 5%
		EAAD	Chinos: 10% Vietnamitas: -	Chinos: 4% Vietnamitas: 5%
	Deíctico <Dem + CL + N> / <N + Dem>	EAAD	Chinos: 65% Vietnamitas: 25%	Chinos: 70% Vietnamitas: 60%
	Anafórico <∅ N>	ESAD	Chinos: 11% Vietnamitas: 34%	Chinos: 6% Vietnamitas: 5%
		EAAD	Chinos: 2% Vietnamitas: 2%	Chinos: - Vietnamitas: -
	Anáfora asociativa <∅ N>	ESAD	Chinos: 2% Vietnamitas: 2%	Chinos: - Vietnamitas: -
	Catafórico ³⁹¹ - / <∅ N>	-	-	-
	Individualizador -	-	-	-
	Posesivo - / <∅ N> / pron. pers.	ESAD	Chinos: 8% Vietnamitas: 11%	Chinos: 4% Vietnamitas: 12%
		EAAD	Chinos: - Vietnamitas: 11%	Chinos: 2% Vietnamitas: 5%
Chino	Genérico <Dem + CL + N>	EAAD	Chinos: 3% Vietnamitas: 14%	Chinos: 14% Vietnamitas: 14%
	Catafórico <Dem + CL + N>	-	-	-
	Deíctico	EAAD	65%	70%

³⁹¹ Ciertas predicciones sobre el uso catafórico o el valor individualizador no se analizaron en los ítems de nuestro instrumento de elicitación, por lo que no contamos con datos que corroboren dichos usos, que quedaron descartados de las tareas didácticas por tratarse de usos catalogados en niveles superiores del aprendizaje del español según el PCIC.

	<Ø N>			
Vietnamita	Genérico - / <Ø N>	EAAD	14%	14%

Tabla 54. Predicción y resultados del error artículo definido en el proyecto definitivo.

El análisis contrastivo acierta en la predicción de transferencia positiva en la expresión del uso anafórico en ambos grupos, por lo que estos hablantes trasladarían la noción de primera mención discursiva de su referente equivalente en la L1 (demostrativo) a la forma definida del artículo en español³⁹². No obstante, llama la atención que el índice de errores es elevado en la primera muestra de los estudiantes vietnamitas (el tercer error más frecuente) y, sin embargo, se reduce hasta casi convertirse en un error residual en la segunda muestra, por lo que la explicación de este error podría deberse a otros factores no interlingüísticos.

Asimismo, el valor genérico del artículo definido confirma la transferencia positiva de la L1 en el caso de los sinohablantes, ya que genera porcentajes de error bajos, pese al incremento que sufre en la muestra final. En el caso de los estudiantes vietnamitas, para quienes no se preveía una transferencia positiva, la cifra de errores también es moderada, llegando a igualarse en la M2 en ambos grupos de informantes. Esto nos lleva a puntualizar que, frente a la predicción de interferencia negativa de la construcción con sustantivo escueto en vietnamita para expresar la genericidad, no se produce tal interferencia de forma pronunciada como preveía el AC³⁹³. A diferencia de lo que sucedía con las otras formas del artículo que expresan genericidad, la expresión mediante el artículo definido se muestra con menos dificultades a partir de nuestro corpus. La mayoría de los errores registrados de este tipo se producen en el ítem 3B.25 de las tareas (de las dos ocurrencias posibles) y, pese a la dificultad manifiesta en esta noción, los resultados demuestran que los informantes la manejan con bastante corrección en el caso del artículo determinado, teniendo en cuenta que se trata de una noción que el *PCIC* adscribe al nivel B1 para el español.

³⁹² Wu (2004) observa que la expresión anafórica con el artículo determinado supone una dificultad para los sinohablantes, aunque otros autores como Xu *et al.* (2016) o Feng (2019) concluyen que resultan más difíciles de adquirir los rasgos no anafóricos de *the* que los anafóricos, si bien se trata de estudios basados en la adquisición del inglés L2.

³⁹³ La investigación de Huong (2005) sobre la adquisición del inglés L2 señala que los vietnamitas cometen un alto índice de errores en la expresión de la genericidad a través del artículo determinado en el contexto [+ específico, + familiar]. Esto nos conduce a pensar que nuestros resultados, frente a lo esperable a partir del AC y de los resultados de experiencias de otros lingüistas, está condicionado por factores extralingüísticos, como la metodología, el *input* o el contexto de aprendizaje, ya que los participantes del experimento de Huong se encuentran en contexto sin inmersión.

Si observamos el resto de valores del artículo determinado sobre los que contamos con datos empíricos, inferimos ciertos hallazgos significativos, que refutan algunas hipótesis del AC. En el caso del uso deíctico, sobre el que se preveía una transferencia positiva en ambos grupos, se alcanzan porcentajes de error entre el 65% y el 70% en cada muestra entre los sinohablantes y, aunque las cifras son significativas entre los hablantes vietnamitas en la M1, en la M2 superan el doble de errores, lo que indica que se trata de un uso del artículo determinado que se adquiriría en estadios más avanzados del aprendizaje.

Por otro lado, la expresión de la anáfora directa, la anáfora asociativa y el valor posesivo, que el estudio contrastivo indicaba como áreas de posible interferencia negativa entre los hablantes chinos y vietnamitas, apenas genera errores significativos, por lo que la predicción del AC yerra también en estos casos. Únicamente, la M1 de los hablantes vietnamitas indica un porcentaje relevante de error en la anáfora directa, que prácticamente desaparece en la M2. El hecho de que los errores no sean significativos podría explicarse por el carácter discursivo del mandarín y del vietnamita y por la presencia de elementos en estas lenguas que transmiten el concepto de información consabida o no consabida.

Respecto a la anáfora asociativa, hay un único ítem en las tareas (“por el centro de la ciudad”, Tarea 3C), pero el índice es casi de cero errores, por lo que no se cumplirían las predicciones.

En cuanto a la expresión de la posesión inalienable, el ítem “doler la cabeza” (Tarea 3B.22) presenta un índice alto de errores (sobre todo entre los vietnamitas) teniendo en cuenta que solo hay dos ocurrencias de este tipo en las tareas. Esto podría indicar que, aunque no sea un error numeroso en la cuantificación total de errores, sí es representativo de esta noción y la predicción sería parcialmente correcta.

En síntesis, el error en el uso del artículo determinado indica una clara tendencia al error, de forma generalizada y mayoritaria en la expresión de los usos deícticos, que no experimentan mejoría en la recogida final de datos, por lo que se impone como el error más representativo de esta forma del artículo que podría fosilizarse en el desarrollo de la interlengua de los aprendices chinos y vietnamitas según los datos de resistencia observados en el *output* de los informantes durante el periodo analizado.

10.2.3.2. Evaluación del error en relación con las restricciones sintácticas

Aunque el AC no indica predicciones del error en cuanto a cuestiones de carácter contextual, nuestro AE nos permite observar algunas tendencias claras en los diferentes contextos lingüísticos analizados:

- **Tener + estereotipos sociales**

Las construcciones con el predicado *tener* para expresar estereotipos sociales son las que generan un mayor número de errores de presencia del artículo (EPAD, EPAI), especialmente el indeterminado. El error en este contexto mejora levemente en el EPAD y mantiene la incidencia en la M2 en el EPAI en ambos grupos de informantes (del 11% de errores al 17%, entre los aprendices chinos, y cerca del doble de errores de tipo EPAI, del 8% al 14%, en el caso de los vietnamitas). Se observa, por tanto, una dificultad en la adquisición de las restricciones sintácticas de este verbo al avanzar el proceso de aprendizaje. De hecho, este contexto lingüístico genera el mayor número de errores de tipo EPAI en los informantes de ambas lenguas maternas.

De forma específica, atendiendo al índice de errores por cada grupo de informantes en términos globales:

- La construcción “tener Ø hijos” alcanza el 52% de los errores EPAD entre los sinohablantes y un 42% en el error EPAI.
- En el caso de los vietnamitas, las construcciones que generan más errores son “tener Ø coche” y “tener Ø fiebre/tos”, que suponen el 49% de los errores EPAD y el 38% de los errores EPAI.

- **Llevar/tener + rasgo físico o prenda de vestir**

Los SSNN en posición de objeto directo con los verbos *llevar* o *tener* para describir un rasgo físico (e. g. “tener/llevar Ø barba”) o la vestimenta (e. g. “llevar una camisa”) suponen un porcentaje significativo de los errores cometidos por nuestros informantes. En las expresiones fijadas sobre aspectos físicos con *tener/llevar*, que se combinan con artículo cero, se registraron errores de tipo EPAI (por presencia del indeterminado) y EPAD (por presencia del determinado).

En cuanto a la expresión de *llevar (puesto)*, los errores generados por ausencia del artículo indeterminado (EAAI) o por falsa selección de este (ESAI) empeoraron en ambos casos: de no representar un porcentaje significativo de este error en la M1, en M2 supone el 29% de

los errores de este tipo entre los sinohablantes, y también aumenta del 23% al 33% entre los vietnamitas. Con estos datos se sitúa como el contexto lingüístico que mayores dificultades presenta en el error por ausencia del indeterminado en ambos grupos en la M2.

- **Construcciones de ocio lexicalizadas**

Las expresiones lexicalizadas relacionadas con el ocio y el tiempo libre, como “escuchar Ø música” o “jugar al tenis”, suponen el 30% de los errores por presencia del artículo determinado (EPAD) en el caso de los aprendientes chinos y el 36% en los vietnamitas. La progresión del error en este contexto es favorable, ya que se produce una evolución significativa de 1,1 errores de media a 0,3 errores en la muestra final, entre los sinohablantes, y de 0,8 a 0,5 errores de media, entre los vietnamitas.

- **SN en función de sujeto del verbo *gustar***

La restricción sintáctica impuesta por el predicado *gustar* en la función de sujeto genera entre los hablantes chinos el 33% de errores por ausencia del artículo determinado (EAAD), en la M1, y el 38% en la M2. Se trata del error tipo EAAD más común en la M2 con una media de dos errores por informante. Para los vietnamitas supone el 28% de los errores de tipo EAAD en la M1 y el 26% en la M2. En ambos grupos supone un contexto frecuente de errores por ausencia del artículo determinado.

- ***Estar* con valor locativo**

Este contexto alcanza el 24% (M1) y 25% (M2) de los errores de este tipo entre los sinohablantes y el 18% (M1) y 14% (M2) entre los vietnamitas, por lo que no se perciben mejoras destacadas en este uso conforme avanza el proceso de adquisición del español, sino que se mantiene, con una leve mejoría entre los hablantes vietnamitas.

- **Construcciones existenciales con *haber***

Los errores aislados en el SN con función de objeto directo en construcciones existenciales con el predicado *haber* no representan un índice significativo en los errores de selección del artículo indeterminado (ESAI), lo cual contradice los resultados de estudios como el de Wu y Garza (2014), que concluye que el artículo indeterminado genera el mayor índice de errores en contextos existenciales. En el caso de los estudiantes vietnamitas, en este contexto se alcanza un 0,7 de errores de media por informante en la M1, cifra que se reduce a la mitad en la M2.

En contextos presentativos, con sustantivos continuos o plurales, se producen algunos errores de tipo EPAD poco representativos, y de tipo EPAI son algo más numerosos en la M1. Resulta llamativo el hecho de que los estudiantes chinos lleguen a dominar este uso completamente (se contabiliza un error aislado en la muestra final), mientras que los vietnamitas mantienen todavía 0,5 errores de media por informante.

- **Función de atributo con el verbo *ser***

Los SSNN que funcionan sintácticamente de atributo del verbo *ser* para indicar características individuales (nombres de profesión, nacionalidad o creencias) generan errores por la presencia del artículo (EPAD/EPAI).

En el caso del artículo determinado (EPAD), el índice de errores no es muy representativo, frente al error por presencia del artículo indeterminado (EPAI), en el que los errores alcanzan el 22% (M1) y el 29% (M2) en los sinohablantes. Entre los aprendices vietnamitas, representa el 16% de los errores EPAI, en la primera muestra, y el 10% en la final.

- **Construcción con sustantivo + adjetivo de relación**

Este contexto lingüístico es el que produce el mayor porcentaje de errores de carácter sintáctico entre los sinohablantes en el momento inicial del experimento. Así pues, estos errores se concentran en la selección del artículo indeterminado (ESAI) y alcanzan el 52% de dicho tipo de error en la M1 de los estudiantes chinos. Este porcentaje disminuye significativamente en la M2, hasta el 31%, un porcentaje que sigue siendo elevado. Por su parte, los estudiantes vietnamitas mantienen la recurrencia de este error en ambas muestras (un 28% en la M1 y un 25% en la M2 respecto al total de errores de selección del indefinido). Aun así, la media de errores por informante es comparable entre ambos grupos.

- **Incompatibilidad con determinantes posesivos, demostrativos e indefinidos (salvo *todos*)**

Los errores producidos por la incompatibilidad sintáctica con otros determinantes mantienen unos valores estables en el error a lo largo del periodo analizado. Dichos errores se manifiestan en forma de EPAD (error por presencia del artículo determinado) y EPAI (error por presencia del indeterminado). Estos últimos no suponen un índice representativo del error, puesto que se presentan entre tres y dos casos aislados, en el caso de los alumnos chinos, y cuatro errores en cada muestra de los vietnamitas.

- **Combinación con sustantivos contables o no contables**

Mencionamos brevemente este factor sintáctico, ya que la combinación del artículo con distintos tipos de sustantivos (continuo/discontinuo) no supuso un aumento del error entre nuestros informantes. De las dos ocurrencias posibles, apenas se registraron seis errores de selección del artículo determinado (ESAD) entre los sinohablantes y cuatro entre los vietnamitas en total en ambas muestras en la expresión “costar el pan”. En su combinación con *haber* (“hay Ø gente”), se generó algún error aislado por presencia del determinado (EPAD)³⁹⁴.

A diferencia de los resultados de nuestro AE, otros estudios indican que la naturaleza contable o no contable de los sustantivos entraña cierta dificultad a estos aprendices. Así lo confirman los trabajos de Huong (2005), sobre hablantes vietnamitas, o los de Master (1987, 1997), Lang (1998), F. C. Lu (2001) o Y. Hu (2011) sobre sinohablantes.

El análisis de la evolución de los errores en el uso del artículo nos permite advertir que el mayor índice de errores se sitúa en la ausencia del artículo determinado (EAAD), si bien se produce lo siguiente: la frecuencia del error es mayor en los casos del EAAD, EAAI y EPAI entre los aprendices de ambas L1, aunque los sinohablantes encuentran más dificultades en el uso del indeterminado (EAAI). Por otro lado, ESAI y EPAI son los que muestran resultados más favorables en ambos grupos, así como el ESAD en el caso de los vietnamitas³⁹⁵.

10.2.3.3. *Evaluación de las tendencias en el error en función de la variable ‘L1’*

A tenor de las conclusiones sobre el error que se han extraído de los resultados de las pruebas didácticas, observamos algunas coincidencias y tendencias semejantes en la evolución de la adquisición del artículo entre los informantes chinos y los informantes vietnamitas que podrían explicar que los hablantes de lenguas maternas sin artículo y, en nuestro caso, de familias lingüísticas cercanas entre sí (austroasiática y sinotibetana), experimentan un proceso de adquisición semejante del artículo en ELE. En este sentido se advierten las siguientes coincidencias y divergencias entre los hablantes chinos y vietnamitas:

³⁹⁴ Los datos respecto a este tipo de casos son difícilmente analizables, ya que formaban parte de una subtarea de tipo más abierto, por lo que se generaron SSNN diversos.

³⁹⁵ En el Anexo VIII se presenta una tabla que resume los datos sobre el error en los distintos contextos y usos de los artículos.

- **Coincidencias en la adquisición del artículo entre los informantes chinos y vietnamitas:**
 - 1) Ambos grupos de informantes experimentan mejoras en los errores de selección del indefinido y en los errores por presencia incorrecta del indefinido.
 - 2) Tanto los chinos como los vietnamitas aumentan el índice de errores por ausencia del artículo, sea indeterminado o determinado.
 - 3) Se observa una coincidencia en la evolución del error en el uso del artículo cero en los contextos lingüísticos <*tener* + estereotipo social o enfermedad> (EPAD y EPAI) y en las construcciones atributivas por el uso del artículo determinado (EPAD), que empeoran levemente. Del mismo modo, mejoran sutilmente en ambos grupos los resultados de las construcciones lexicalizadas relacionadas con el ocio o las construcciones con <*llevar/tener* + rasgo físico>.

- **Diferencias en el proceso de adquisición del artículo entre los informantes chinos y vietnamitas:**
 - 1) El uso del artículo indeterminado en primera mención discursiva experimenta una evolución desigual: mientras que los vietnamitas mejoran considerablemente la selección de esta forma del artículo (ESAI), los hablantes de mandarín cometen un mayor número de errores en estos casos debido a la ausencia del indeterminado (EAAI). Es decir, la selección del rasgo de determinación mejora entre los vietnamitas conforme avanza su proceso de adquisición del español, pero los sinohablantes muestran una mayor generalización del artículo cero por influencia de la L1.
 - 2) En cuanto a la expresión de la segunda mención con el artículo determinado, un error minoritario entre los estudiantes chinos, los vietnamitas experimentan un progreso favorable que les hace pasar de ser su tercer error más recurrente en la M1 a tratarse de un error residual en la M2.
 - 3) Los errores en torno al uso del artículo determinado se producen en cada grupo en diferentes entornos y evolucionan favorablemente entre los vietnamitas, quienes experimentan mejoras en la selección del determinado (ESAD) con el verbo *estar* con valor locativo. En cambio, empeoran su empleo del valor deíctico por la ausencia del artículo determinado (EAAD). El EAAD también es frecuente entre los informantes chinos en la realización del sujeto del verbo *gustar* y no experimenta ninguna mejoría a lo largo del periodo analizado.

- 4) En cuanto al artículo cero, los sinohablantes cometen más errores en la expresión de la genericidad por el uso inadecuado del artículo indefinido (EPAI) y mejoran, en cambio, en la expresión de este mismo valor semántico por uso incorrecto del artículo definido (EPAD).

En definitiva, se advierte que, conforme avanza el proceso de adquisición, los aprendices chinos y vietnamitas tienden a presentar más errores por ausencia del artículo determinado o indeterminado en contextos obligatorios, por ejemplo, en el sujeto del verbo *gustar*, en la introducción de un referente nuevo en el discurso, en la expresión del objeto directo con *llevar puesto* o en el uso deíctico del artículo determinado. En cambio, disminuye el índice de errores en la selección del artículo, especialmente el indeterminado, así como en la presencia de este cuando es requerido sintácticamente. Estas observaciones indican una evolución favorable en la adquisición de los usos del artículo indeterminado, que en la muestra inicial presenta muchos errores, y de la selección de la noción de $[\pm \text{determinación}]$. Sin embargo, mientras que en el inicio del proceso de aprendizaje el uso del artículo cero era moderado y más acertado, conforme avanzan en la adquisición del español se observa una tendencia clara a la sobregeneralización del artículo cero entre los hablantes chinos y vietnamitas de manera bastante semejante, probablemente motivada por la transferencia de la L1 de los aprendientes.

Por otra parte, el incremento de algunos tipos de error en la M2 puede demostrar la dificultad en la adquisición de ciertos usos del artículo o la fluctuación natural que se produce al añadir nuevos valores a los artículos en la interlengua de los aprendientes. Esto es, conforme el aprendiz de ELE aprende nuevos usos del artículo o nuevas nociones expresadas por este, se generan conflictos con las reglas anteriormente adquiridas al aumentar la dificultad por un incremento de las restricciones combinatorias de cada forma, incorporar usos más complejos, etc.

Por último, de forma global, se advierten ciertas tendencias en la secuencia de adquisición del artículo en los distintos contextos discursivos. En primer lugar, hay ciertas similitudes en ambos grupos de informantes, como el alto índice de errores por ausencia del artículo determinado (EAAD) en la expresión de la deixis y en combinación con el predicado *gustar*, o por ausencia del indeterminado (EAAI) en la expresión de la primera mención discursiva o con predicados como *llevar (puesto)*. En segundo lugar, los errores que se mantienen o empeoran ligeramente en la M2 son aquellos relacionados con el artículo cero, por la presencia del artículo determinado o indeterminado (construcciones atributivas, expresión de estereotipos sociales o enfermedades con el verbo *tener*). En tercer lugar, los errores que

indican una mejora más patente del error en ciertos contextos son aquellos vinculados a la selección del rasgo de definitud, siendo el ESAD en la expresión de la segunda mención discursiva y el uso anafórico (ESAI) los que mejoran más claramente entre los vietnamitas y el error tipo ESAI para expresar genericidad y en los SSNN con modificador los que lo hacen entre los sinohablantes.

Los siguientes diagramas muestran los usos más significativos de la mejoría en el error (Figura 36) y del retroceso en la adquisición del artículo (Figura 37) entre los dos grupos de informantes, integrando tanto los contextos sintácticos como los valores semántico-discursivos más significativos del error que se han analizado en este trabajo:

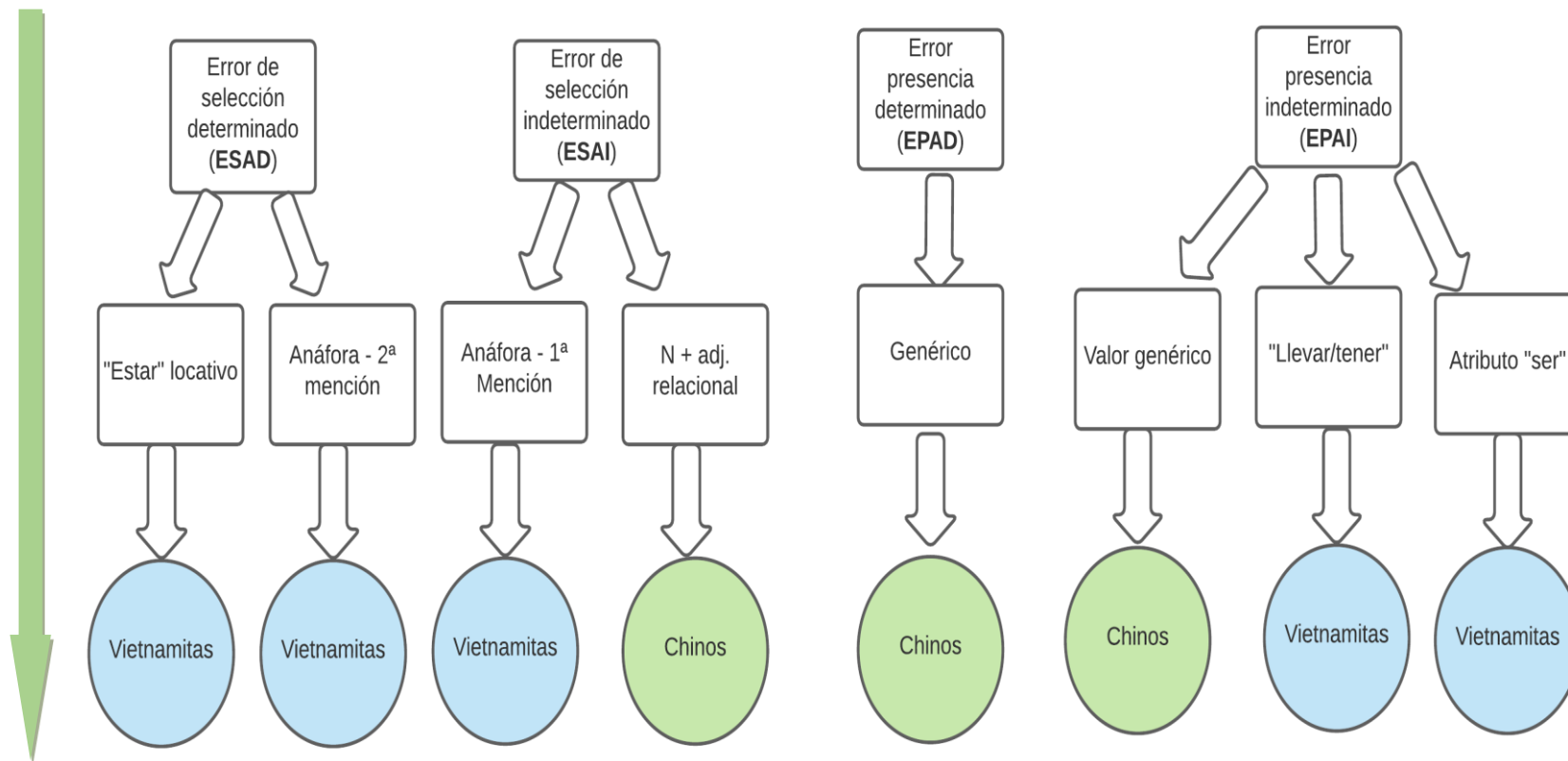


Fig. 36 Contextos y nociones del artículo con evolución favorable (disminución del error) en la interlengua de los estudiantes chinos y vietnamitas en inmersión en el proyecto definitivo.

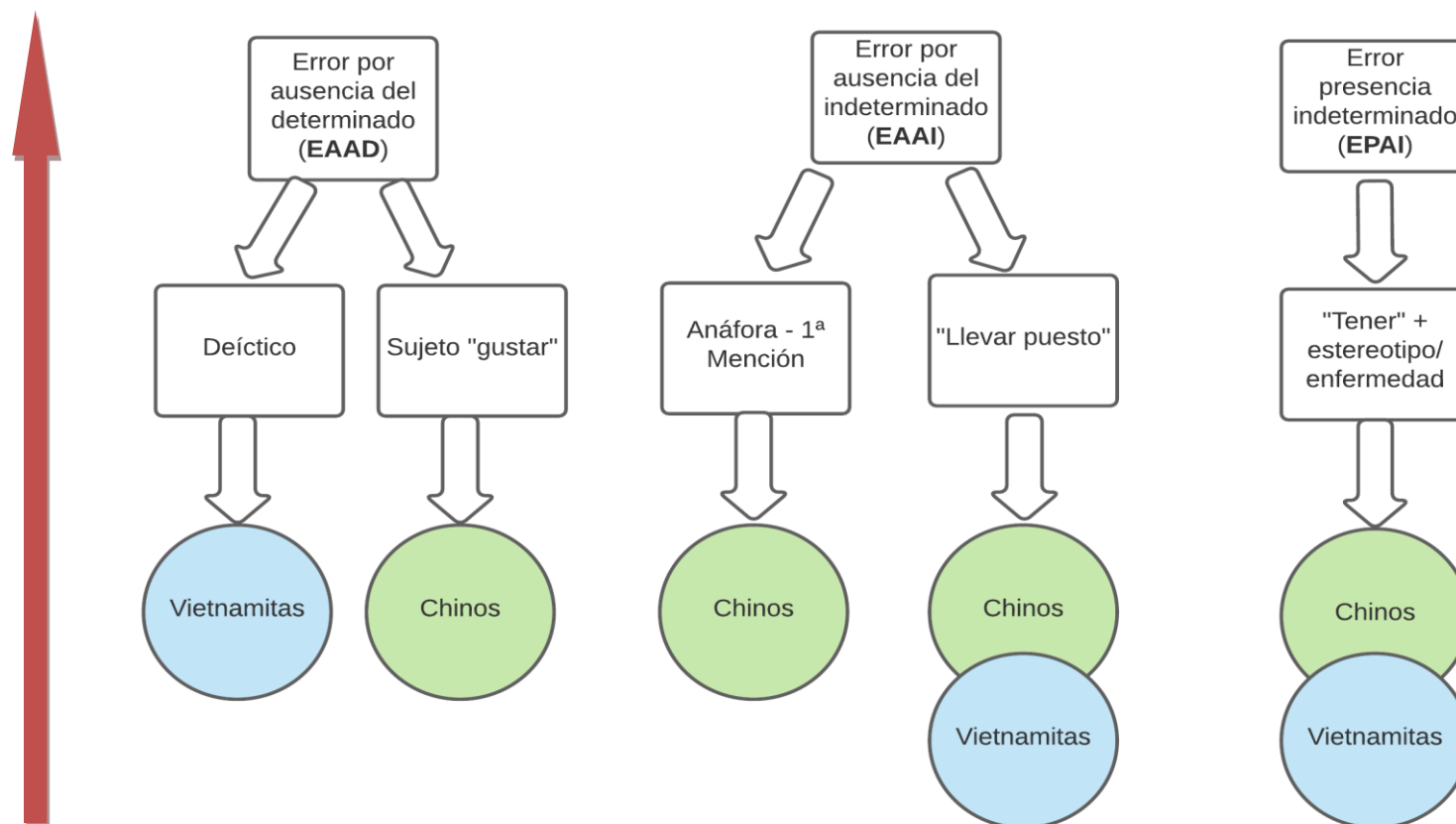


Fig. 37 Contextos y nociones del artículo con evolución desfavorable (aumento de errores) en la interlengua de los estudiantes chinos y vietnamitas en inmersión en el proyecto definitivo.

10.2.3.4. Explicación del error por estrategias lingüísticas

A partir del análisis de los errores hallados en nuestra investigación, y de manera previa al estudio de la incidencia de las variables extralingüísticas en los resultados (§ 10.3), podemos concluir que las causas interlingüísticas e intralingüísticas del error más frecuentes entre los aprendientes chinos y vietnamitas de español como lengua extranjera son:

1) Estrategias interlingüísticas:

- Errores por interferencia de la lengua materna

Los errores detectados a partir de los resultados del AE de las tareas didácticas realizadas por los informantes chinos y vietnamitas en inmersión nos permiten estudiar la relación entre dichos errores y la posible interferencia de la lengua materna de los aprendientes que, como hemos insistido a lo largo de esta tesis, no es la única fuente del error. Los errores más significativos³⁹⁶ del total de hallazgos son: la dificultad en la expresión del valor genérico del artículo cero y del indeterminado, la expresión del valor clasificador del artículo cero (y del indeterminado, en el caso de los estudiantes vietnamitas), la expresión de la primera mención discursiva (y de la segunda mención, entre los vietnamitas) y el uso deíctico del artículo determinado. Este último es el único uso del artículo cuya dificultad fue prevista por el AC y se confirma en los datos del AE³⁹⁷ a pesar de que, además de emplear la construcción con demostrativo (equivalente al artículo definido) el mandarín también expresa dicho valor a través de sustantivos escuetos, lo que podía generar fluctuaciones o errores por ausencia del artículo. Según esto, es posible que los hablantes de mandarín empleen con mayor frecuencia el nombre escueto para expresar la deixis, puesto que de lo contrario no parece plausible que se produjera un porcentaje tan elevado (entre el 65% y el 70%) de errores en estos casos. De hecho, X. Lu (2015: 154) señala que se emplean los demostrativos con valor deíctico en chino, pero con un valor enfático o para expresar una distancia psicológica entre los interlocutores, lo que podría denotar una connotación diferente del uso deíctico de nuestro artículo y, por tanto, dificultar la identificación entre el demostrativo y el artículo determinado para expresar este significado.

³⁹⁶ Se catalogan como errores significativos aquellos que se producen en contextos y nociones semánticas en un porcentaje mayor al 15% de los errores de la muestra.

³⁹⁷ Trabajos como el de Liang *et al.* (1994: 115) ya observan que el error por ausencia del artículo determinado como uno de los más frecuentes, en torno al 15% de los errores, lo que asocian a la interferencia de la L1 y a la estrategia de evitación. Por el contrario, el artículo indeterminado genera desviaciones ocasionales.

Entre los vietnamitas, no obstante, aunque la predicción del error en el uso deíctico del artículo determinado indicaba la posible transferencia positiva de la construcción con demostrativo, se trata de un error bastante recurrente y que, de hecho, aumenta considerablemente en la M2, alcanzando cifras similares a las de los sinohablantes en este uso del artículo (60%). En este caso, como indicábamos para los sinohablantes, tanto la construcción equivalente al artículo (demostrativo) como la construcción escueta del SN son posibles en vietnamita y el error puede deberse a la hipergeneralización del uso del sustantivo escueto por analogía con la construcción más frecuente en su lengua materna.

Esta situación advierte, por tanto, que la correlación entre la forma prototípica en chino equivalente a cada artículo del español no siempre es acertada, puesto que a menudo interfieren otros factores discursivos, contextuales y de conocimiento compartido por los interlocutores en la selección de la construcción correspondiente en la L1, ya que estas equivalencias simplificadas no son herméticas.

El siguiente error más frecuente se produce en el valor genérico del artículo cero. Frente a la hipótesis del AC de una transferencia positiva de la L1, este error alcanza cifras muy elevadas por la presencia del artículo indeterminado (entre un 40% y un 48% en los hablantes de ambas L1) y, junto con el error por presencia del artículo determinado, superan la mitad de errores en el uso del artículo cero. Los estudiantes muestran grandes dificultades en el uso de este valor del artículo cero. Como hemos explicado en epígrafes anteriores, se trata de un valor que el *PCIC* adscribe a niveles superiores para el español, lo cual podría explicar esta dificultad. Sin embargo, su uso es frecuente en conversaciones de nivel inicial, por lo que indirectamente los usuarios básicos emplean este valor desde estadios iniciales del aprendizaje. La causa más probable de este error puede ser la interferencia de la L1 de los hablantes, en las que tanto el sustantivo escueto como la construcción con clasificador denotan genericidad. De hecho, todos los SSNN pueden expresar, por defecto, genericidad en mandarín (P. Chen, 1987) y en vietnamita el sintagma <CL + N> expresa genericidad (Ngo, 2012: 8).

En cuanto a la expresión del valor genérico del indeterminado, frente a la predicción de la transferencia positiva de la construcción con el numeral entre los sinohablantes, el error alcanza una de las cifras más altas en esta forma del artículo, concretamente por la selección del rasgo de indeterminación. Se trataría, como veíamos en el caso del artículo determinado, de un problema de interferencia de la L1, que selecciona de forma general el sustantivo escueto para expresar esta noción.

Por otro lado, en la expresión del valor clasificador del artículo indefinido la predicción positiva del AC acierta en el caso de los sinohablantes y en la muestra inicial de los vietnamitas. El aumento del error en la muestra final de estos últimos puede explicarse por el aumento de la dificultad en el uso de los artículos conforme avanza la adquisición de los diferentes usos y valores de estos, así como podría deberse a otros factores externos o individuales, como una menor evitación en la comunicación o la reformulación de las reglas del sistema de la interlengua.

En el mismo orden de cosas, la M1 de los estudiantes vietnamitas indica un alto índice de errores en la selección del artículo determinado (ESAD) para la expresión del uso anafórico. Este error resulta llamativo, ya que se emplea la construcción con demostrativo tanto en mandarín como en vietnamita y, de hecho, las cifras del error no son representativas en el resto de casos. A pesar de esta circunstancia, que puede deberse a otros factores extralingüísticos, el AC acierta en la transferencia positiva de este uso.

La expresión de la primera mención del artículo indeterminado es el error mayoritario de todos los informantes en el uso de indefinido. A diferencia de la predicción del AC, que establecía que la correlación del artículo indeterminado con la construcción numeral en mandarín y en vietnamita era favorecedora de la transferencia positiva, los resultados del AE indican lo contrario.

Finalmente, si observamos los errores minoritarios de la muestra (sin resaltado en negrita en la tabla), estos son: la expresión del valor clasificador del indeterminado y la introducción de un referente en segunda mención y la expresión de la genericidad del artículo definido, todos ellos previstos en el AC.

Por otro lado, el AC predijo la transferencia positiva del valor clasificador, la segunda mención discursiva y el valor genérico del artículo definido e indefinido que, sin embargo, constituyen errores representativos entre los vietnamitas, así como en el valor posesivo en ambas L1:

Valor/uso del artículo	Predicción del análisis contrastivo	L1	Correspondencia con los resultados del AE
Uso deíctico del artículo determinado	Interferencia negativa	Mandarín	✓
	Transferencia positiva	Vietnamita	✗

Valor genérico del artículo cero	Transferencia positiva	Ambas	✗
Valor clasificador del artículo cero	Interferencia negativa	Mandarín	✓
Uso anafórico del artículo indeterminado	Transferencia positiva	Ambas	✗
Uso anafórico del artículo determinado	Transferencia positiva	Ambas	✗ Vietnamita ✓ Mandarín
Valor clasificador del artículo indeterminado	Transferencia positiva	Ambas	✗ Vietnamita (M2) ✓ Vietnamita (M1) ✓ Mandarín (M1)
Valor genérico del indeterminado	Interferencia negativa	Vietnamita	✗
Valor genérico del determinado	Interferencia negativa	Vietnamita	✗
Valor anafórico del artículo determinado	Transferencia positiva	Ambas	✗ Vietnamita (M1)
	Interferencia negativa		✓ Vietnamita (M2) ✓ Mandarín (M2)
Anáfora asociativa del artículo determinado	Interferencia negativa	Ambas	✓
Valor posesivo del artículo determinado	Interferencia negativa	Ambas	✗

Tabla 55. Predicción de transferencia e interferencia de la L1 en el AC y resultados del AE en el proyecto definitivo.

Como vemos en la Tabla 55, la mayoría de las hipótesis del AC que predecían una transferencia positiva de las lenguas maternas de nuestros informantes no se corroboran a través de los datos del *output* analizado y se distribuyen en torno a las tres formas del artículo de forma bastante homogénea. Este hecho parece indicar que el error se debería, no tanto a la transferencia de la L1 de los aprendientes, como a otros factores, como fenómenos de la propia interlengua de estos hablantes o cuestiones extralingüísticas, que tienen que ver con factores discursivos, contextuales y de conocimiento compartido entre los interlocutores.

Sobre el papel de la lengua materna en la ASL/ATL, Leung (2005: 47) apunta que los errores por interferencia de la L1 se deberían a la transferencia total de la L1 y otros autores como T. Chang (2014) o Wu y Garza (2014) indican que la diferencia tipológica conlleva, además, la dificultad de establecer un parámetro en la lengua meta que no existe en la lengua materna y, en consecuencia, provoca un mayor índice de errores cuando el hablante no es capaz de establecer equivalencias en su L1.

- **Errores por interferencia del inglés (L2)³⁹⁸**

La interferencia de la L2 es frecuente en el proceso de adquisición de una L3, como es el caso del español para nuestros informantes chinos y vietnamitas. De hecho, debido a que su L1 es tipológicamente distante del español, es probable que tenga un papel menos relevante que la L2 (inglés), más parecida morfológicamente a la lengua española.

En este sentido, al haber aprendido inglés L2, los aprendices chinos y vietnamitas han tenido contacto con los artículos previamente, por lo que podrían trasladar algunas construcciones del inglés al español al identificar ambas lenguas como más cercanas tipológicamente.

Por interferencia del inglés pueden deducirse ciertos errores por omisión del artículo, que es donde se hallan las diferencias más significativas entre el uso del artículo en inglés y en español, como los errores EAAD/EAAI que tienen lugar en las oraciones con el verbo *gustar* (a pesar de la diferencia sintáctica) y otros sujetos en plural, la expresión de nociones temporales como las horas, los días, etc. o en las expresiones de ocio como “ver la televisión” (“watch Ø TV”).

Por otro lado, se observan otros errores por presencia del artículo que también podrían tener su origen en la interferencia del inglés, ya que el inglés y el español seleccionan la forma determinada e indeterminada en contextos diferentes: “listen to the music”/“escuchar Ø música”, “I am a vegetarian”/“soy Ø vegetariano”, etc.

Baralo (1996b: 10) ya apunta que la diferenciación del uso del artículo determinado e indeterminado es uno de los ejemplos más claros de error fosilizado en la interlengua del español, lo que podría explicar que este error lo cometieran tanto los informantes ingleses de Baralo como nuestros informantes sinohablantes y vietnamitas en ambas muestras. De hecho,

³⁹⁸ Este factor se analiza junto con las variables extralingüísticas en el análisis estadístico (*vid.* § 10.3).

el análisis estadístico de las variables de la encuesta indica que el error de selección del rasgo [- determinado] sería en el que el efecto del inglés L2 es más patente (*vid.* § 10.3).

2) Estrategias intralingüísticas:

Las estrategias intralingüísticas que se pueden observar de forma patente en nuestra investigación se limitan a las estrategias de reducción, si bien mencionaremos brevemente otras estrategias discursivas.

- **Estrategias de reducción:**

- a) Hipergeneralización o sobregeneralización

Especialmente, en la M1, se da una sobregeneralización del uso del artículo, que genera errores de presencia (EPAD, EPAI). En estadios más avanzados (M2), se produce un uso más generalizado del artículo cero en casos que requieren el artículo determinado (EAAD). El hecho de que el índice de errores sea mayor en el uso del determinado indica que podría existir una generalización del valor [+ especificidad] para esta forma del artículo que impide una selección adecuada cuando indica [- especificidad] en español. Entre los hablantes de mandarín, esta hipergeneralización de la especificidad del artículo definido tendría su origen en la influencia de la L1, ya que en chino el demostrativo solo adopta una interpretación [- específica], lo que genera también errores por su uso en la expresión de la primera mención discursiva (ESAI), como apunta Thomas (1989).

Estos errores formarían parte de los procesos centrales en la ASL, según indica Selinker (1992), y se observan en la mayoría de trabajos basados en el AE, como el de Y. Hu (2011), Jian (2013) o X. Lu (2015), sobre los sinohablantes. Otros estudios empíricos sobre los aprendices vietnamitas de inglés apuntan a esta causa, como el de Huong (2005: 131), quien asocia este fenómeno a la generalización del rasgo [+ definido] al artículo cero por interferencia de la L1, lo que reforzaría nuestras observaciones sobre la generalización del error EAAD.

- b) Analogía:

Algunos de los errores pueden deberse a la asociación de una forma de la L1 a una de la lengua meta, de forma que adoptan valores y usos análogos en la L2/L3 a una forma preexistente en su mente (L1). Esto ocurriría con la asociación de los rasgos de [± especificidad] y [± definitud], que ya existen en chino y en vietnamita pero no tienen una correspondencia total con las

expresiones equivalentes a los artículos en español (construcciones con el numeral *uno* y con el demostrativo).

Lo observamos en la falsa asociación del artículo determinado (de la forma equivalente con el demostrativo en chino) con el rasgo semántico de [-especificidad], cuando es [+específico] en español. Este mismo error lo identifican autores como Leung (2005) o X. Lu (2015) en sus experimentos.

También se producen errores por ausencia del artículo (EAAD/EAAI) entre los sinohablantes por falsa analogía en el caso de la partícula *-de* (que indica posesión) en la formación de los SSPrep en español, de forma que se generan construcciones erróneas idénticas a las del mandarín con sustantivos escuetos.

- **Estrategias discursivas:**

- a) Dificultades pragmático-discursivas:

Este tipo de dificultades tienen lugar en torno al contexto discursivo y el conocimiento compartido de los interlocutores, como sería el caso del ejemplo del demostrativo en chino, que expresa distancia psicológica y no física. Esta diferencia pragmática podría motivar algunos errores por la dificultad de identificar la forma del artículo determinado, equivalente al demostrativo en mandarín.

La mayoría de trabajos previos sobre sinohablantes apuntan al factor discursivo como uno de los principales a tener en cuenta en la adquisición de lenguas y al que se ha prestado poca atención en la didáctica (Jian, 2013; Feng, 2019). En este sentido, la mayor dificultad parece radicar en la noción de conocimiento compartido por los interlocutores respecto a un referente [$\pm$ familiar/conocido], según indican los trabajos de Thomas (1989), Robertson (2000), F. C. Lu (2001), Jian (2013), T. Chang (2014), X. Lu (2015) o Feng (2019) sobre el factor contextual de familiaridad del referente en la ASL entre sinohablantes.

Asimismo, habría que sumar en esta categoría las dificultades que entrañan la intención comunicativa del hablante, el conocimiento enciclopédico (diferencias culturales), la realidad metafórica que puede expresar el artículo o el denominado factor del conocimiento ESK (*explicitly stated knowledge*) (Garachana, 2008), vinculado a la intención comunicativa, que en este trabajo no se analizan en profundidad.

b) Evitación y compensación:

En la mayoría de estudios empíricos, la evitación y la compensación pueden ser estrategias habituales, pero la propia naturaleza de nuestro instrumento de elicitación de datos lingüísticos, que consta casi totalmente de ítems cerrados, no permite analizar los errores producidos por esta causa. En alguna tarea como la Tarea 1 y la Tarea 2 se puede observar, mínimamente, si el aprendiente ha empleado solo las construcciones del ejemplo y si, por tanto, desecha el uso de otros predicados cuyas restricciones sintácticas puede desconocer, lo cual es la opción generalizada en las muestras.

c) Hipercorrección:

Algunos casos de sobregeneralización de un uso pueden darse por un fenómeno de hipercorrección, especialmente cuando se insiste en el uso de un artículo (determinado o indeterminado) como fórmula para evitar el error por interferencia de la L1. En este sentido, algunos errores de EPAD/EPAI podrían estar causados por esta estrategia discursiva, aunque es difícil de rastrear a partir de un instrumento escrito de elicitación y sin una observación más continuada en el tiempo de la conducta de los informantes.

Algunas de las conclusiones generales que extraemos sobre los errores causados por cuestiones lingüísticas, implican que, cuando un rasgo de la categoría del artículo no coincide con el de la L2, los estudiantes de español van a experimentar dificultades en la selección adecuada del artículo. Ello se debe al empleo de estrategias como la analogía o la hipergeneralización, las más frecuentes entre nuestros informantes.

A pesar de que no todos los errores pueden explicarse por estas estrategias basadas en la interferencia de la L1, los resultados parecen apoyar la hipótesis de la transferencia de la L1. Por este motivo, la fijación de los rasgos de definitud y especificidad sería compleja para estos estudiantes, así como esta hipótesis explicaría la alta incidencia del error por ausencia del artículo entre estos hablantes, especialmente por ausencia del determinado.

Resulta esclarecedor el análisis de los errores llevado a cabo en la investigación para corroborar que se produce una dificultad en el proceso de adquisición del español entre los hablantes chinos y vietnamitas a la hora de fijar nuevos parámetros en la IL que no tienen una correspondencia en su L1, lo que tiene lugar, particularmente, en los valores del artículo que no poseen el numeral y el demostrativo en su lengua materna.

No obstante, observamos que los factores pragmáticos adquieren relevancia en el análisis de las causas del error, ya que los rasgos de conocimiento compartido, familiaridad con

el referente y conocimiento enciclopédico, que interactúan con otras nociones como la definitud o especificidad, son cuestiones discursivas que han de tenerse en cuenta para valorar las causas del error de forma global.

Además de estas causas del error hay que tener en cuenta otros factores extralingüísticos cuya relevancia solo se puede examinar a través del análisis de las variables agrupadas en la encuesta sociolingüística realizada por nuestros informantes. El peso de dichas variables se analizó a través de inferencia estadística, que se describe en el siguiente apartado.

10.3. Análisis estadístico de la variación en la interlengua a través de las variables individuales (informantes chinos y vietnamitas en inmersión)

El proceso de análisis estadístico que se llevó a cabo con el corpus de la recogida definitiva se implementó a través del mismo programa empleado en el pilotaje: *GRET*L. Las estadísticas se realizaron sobre las 31 muestras extraídas de las dos recogidas llevadas a cabo y pertenecientes a los mismos participantes chinos y vietnamitas en inmersión. De este modo, se introdujeron en *GRET*L los datos de los 31 informantes en cada muestra y se realizaron sendos análisis de regresión sobre cada uno de los tipos de error en el uso del artículo (variable dependiente) junto con las variables incluidas en las encuestas sociolingüísticas, a excepción de las preguntas de control y aquellas relativas a creencias y actitudes de los alumnos (17 variables independientes en total, al igual que en el piloto) para hallar resultados sobre la pertinencia de las diferentes variables individuales en el error. En el caso del proyecto definitivo, al incrementarse el número de informantes, el modelo de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) devolvió datos más relevantes que en el pilotaje sobre la incidencia de cada factor en el error en el uso del artículo por parte de los hablantes chinos y vietnamitas.

A continuación, se presentan los datos del análisis estadístico en la recogida inicial de datos en noviembre (M1) y de la recogida final (M2) en mayo-junio del proyecto definitivo.

10.3.1. Análisis estadístico de la muestra inicial del proyecto definitivo

El análisis estadístico de la prueba definitiva se realizó en varias fases, aplicando el Modelo de Mínimos Cuadrados Ordinarios, en un primer momento, con el total de variables de la encuesta sociolingüística (23) y, en segundo momento, para refinar los resultados, con las

variables seleccionadas en el pilotaje³⁹⁹ (17), que devolvieron unos datos más relevantes de la significatividad de dichos factores en el error en algunos casos. No obstante, los resultados de este segundo análisis solo fueron relevantes en los casos que se señalarán más adelante, lo que confirma que el análisis inicial resulta fiable.

El resultado del análisis de los errores en la primera recogida de datos de nuestros informantes arroja los siguientes resultados sobre la incidencia de las variables sociolingüísticas:

- **Error de concordancia de género (ECG):**

Los datos reflejan que las variables que tienen incidencia en el error de concordancia de género del artículo serían tanto el nivel de estudios (graduado), la recepción en el aula de ELE de *input* bilingüe o en la lengua materna del informante, las estancias en países de habla hispana y, en menor medida, el uso de recursos escritos para aprender español fuera del contexto formal (Anexo IX, Modelo 1). De entre estos valores, el que cuenta con el coeficiente más alto, que indica una mayor significatividad, es el de la recepción de *input* en la L1 del aprendiz durante sus clases de español en su país. Este último factor es significativo, pues indica que, cuando el aprendiente de ELE recibe el *input* en su lengua materna, comete más errores a la hora de identificar el género de los sustantivos y seleccionar el de los artículos que los acompañan como resultado de una interferencia negativa, puesto que el vietnamita y el mandarín poseen marcas de género en muy pocos casos.

- **Error de concordancia de número (ECN):**

Del mismo modo que sucedía con el género, el modelo MCO indica que el factor más relevante en el ECN sería tanto el uso del método MGT, muy usual en China y Vietnam, como las estancias en países de habla hispana (Anexo IX, Modelo 2). Seguidamente, tener una familia angloparlante y recibir *input* en la L1 del hablante tendrían también bastante incidencia en el error ECN. Finalmente, la nacionalidad china del aprendiente (L1 mandarín) sería otro factor que incrementaría los errores de selección del número en el artículo, lo cual encaja con la predicción del AC entre el chino y el español, aunque no explica que el vietnamita no manifieste esta dificultad, por lo que el error dependería también de otros factores.

³⁹⁹ Hemos de recordar que el número de variables totales analizadas en la encuesta (24) es muy elevado respecto a la muestra (18 y 13 alumnos por L1). El *software* *GRET*L recomienda reducir el número de variables en el análisis de multivariantes para no saturar el modelo, eliminando las que en un primer análisis ofrezcan resultados no significativos con coeficientes muy bajos o con colinealidad (redundantes).

- **Error de concordancia de género y número (ECGN):**

El error ECGN no obtiene ningún resultado altamente relevante sobre los factores sociolingüísticos incluidos en nuestro análisis (Anexo IX, Modelo 3). No obstante, algunos de los más significativos son el nivel de estudios, con un p-valor de 0,2490 en el caso de los estudiantes y el empleo de recursos audiovisuales para aprender español (p-valor=0,2311).

Por otra parte, como el p-valor de la constante, esto es, la significatividad, nos indica que en un alto número de casos los informantes cometen cero errores de tipo ECGN, y resulta poco factible extraer inferencias estadísticas al tratarse de un error minoritario.

- **Error de selección del artículo determinado (ESAD):**

La aplicación de nuestro modelo en *GRET*L sobre el error de tipo ESAD indica que los factores más relevantes son el nivel económico medio del aprendiente junto con el uso de recursos escritos para aprender español. Asimismo, resulta relevante el *input* en la lengua materna del aprendiz y, en menor medida, lo son la nacionalidad china, el nivel bajo de inglés o las estancias del hablante en países de habla hispana. Al igual que sucedía en el ECG, recibir el caudal lingüístico en la L1 del aprendiz en sus clases de español tiene un coeficiente muy alto, que señala la gran incidencia de este factor en los errores que se cometen por la falsa selección del artículo indeterminado por el determinado.

- **Error de selección del artículo indeterminado (ESAI):**

El ESAI se comete con mayor frecuencia cuando se dan las variables de residencia urbana, el uso de manuales de ELE en la L1 del aprendiente en su país de origen, el contacto con nativos y el uso de recursos escritos para aprender español (Anexo IX, Modelo 4).

- **Error por presencia del artículo determinado (EPAD):**

El error EPAD tiene lugar más frecuentemente cuando el informante lleva menos de un año estudiante español y tiene contacto regular con nativos (Anexo IX, Modelo 5). Del mismo modo, el nivel de estudios (graduado) es otro factor que incide en que se cometa el error por presencia del artículo determinado en contextos que exigen artículo cero.

- **Error por presencia del artículo indeterminado (EPAI):**

El caso de EPAI no presenta ningún factor relevante que incida en que los aprendices de nuestra muestra cometan este error (Anexo IX, Modelo 6). Sin embargo, el p-valor de la

constante de la variable dependiente (*TAREA1EPAI*) indica que con una alta frecuencia nuestros informantes cometen cero errores de este tipo, por lo que se trata de un error que se produce con alta incidencia entre unos pocos informantes.

- **Error por ausencia del artículo determinado (EAAD):**

El error de tipo EAAD ocurre con mayor frecuencia cuando se da la variable del *input* bilingüe en el aula de ELE, que cuenta con una alta incidencia, seguida de la edad (menor de 20 años) y la influencia de la L1 del hablante al comunicarse en español (Anexo IX, Modelo 7). Del mismo modo, tienen cierta relevancia otros factores como la residencia urbana del estudiante de español, tener una familia angloparlante, estudiar español a través de manuales en la lengua materna del aprendiz y recibir *input* en la L1 en las clases de ELE en su país. En este caso, la residencia urbana y el *input* en la lengua materna son los dos factores más significativos en EAAD.

- **Error por ausencia del artículo indeterminado (EAAI):**

El uso de manuales de español escritos en la lengua materna del aprendiente es el factor que más influye en que se cometan los errores por ausencia del artículo indeterminado entre los miembros de la muestra (Anexo IX, Modelo 8). Además, se trata del factor con un coeficiente más alto, por lo que es el más significativo en la incidencia de este error. Por otra parte, tener una familia angloparlante también tiene cierta relevancia en el EAAI.

- **Otros errores (OE):**

Aunque la categoría de OE registra un número reducido de errores, se pueden destacar especialmente algunas variables sociolingüísticas que destaca *GRET*L, que serían: la edad (menor de 20 años), la nacionalidad china, la residencia urbana del alumno, el nivel de estudios (estudiante de universidad), recibir *input* en la L1 en las clases de español en su país, la metodología MGT, el uso de recursos escritos para aprender español y la influencia consciente del inglés cuando el aprendiente se comunica en español (Anexo IX, Modelo 9). Estos son los factores más relevantes, si bien no tienen una incidencia alta, según indican los coeficientes. Por otra parte, el valor de la constante nos indica que en el caso de OE es frecuente hallar informantes que hayan cometido un total de cero errores en esta categoría, lo cual permite describir mejor el perfil de los informantes que se equivocan en OE según las variables señaladas.

10.3.2. Análisis estadístico de la muestra final del proyecto definitivo

Los resultados obtenidos a través de la implementación de nuestro modelo en *GRET*L devuelve para el corpus de la segunda muestra unos índices menos significativos de la incidencia de las variables extralingüísticas que en la primera. En este sentido, se observa que los errores de concordancia, por ausencia de los artículos o por presencia del definido (ECG, ECN, EAAD, EAAI y EPAD) no se producen por factores sociolingüísticos o, al menos, dichos factores no son una causa principal del error. De esto se deduce que, para estos tipos de errores, las diferencias individuales entre los informantes de la muestra no determinan que se produzca en mayor o menor medida uno de estos usos desviados.

Por el contrario, los errores de concordancia de género y número, de presencia del indefinido o de selección del artículo y otros errores (ECGN, EPAI, ESAD, ESAI y OE) sí registran significatividad en el caso de algunas variables, como vamos a exponer a continuación⁴⁰⁰:

- **Error de concordancia de género y número (ECGN):**

El análisis de regresión sobre el error de concordancia de género y número en el artículo señala que los factores más relevantes que afectan a la incidencia de este error son el nivel de estudios de los informantes (estudiante universitario), el número de años estudiando español (inferior a un año) y, de forma menos significativa, el estudio del español en su país a través de métodos comunicativos (Anexo X, Modelo 1).

- **Error por presencia del artículo indeterminado (EPAI):**

El EPAI se produce con una mayor incidencia en los casos en los que la familia del aprendiente es angloparlante (Anexo X, Modelo 2). No obstante, conviene destacar otras variables como la recepción del *input* en la L1 del hablante en el aprendizaje de ELE en su país y la influencia de la lengua materna a la hora de comunicarse en nuestra lengua. Estos dos factores adoptan coeficientes altos en este análisis, lo que los dota de una cierta significatividad cuando se produce un error de tipo EPAI.

⁴⁰⁰ En los resultados del análisis estadístico de *GRET*L de la segunda recogida de muestras se va a obviar el resultado del modelo para los tipos de error en los que las variables sociolingüísticas se han señalado como no significativas, puesto que no ofrecen un valor relevante de su constante ni presentan p-valor relevante en ninguno de estos factores.

En un segundo análisis reducido a las variables más significativas, adquiere una mayor relevancia el nivel bajo de inglés seguido de la variable del método MGT en el aprendizaje de ELE en su país (Anexo X, Modelo 3).

- **Error de selección del artículo determinado (ESAD):**

El análisis del error ESAD indica que el empleo de manuales bilingües en la clase de ELE de los informantes en su país es el factor que tiene más relevancia en este error (Anexo X, Modelo 4). Asimismo, la edad presenta un p-valor bastante bajo respecto al resto, por lo que podríamos considerarlo también de cierta relevancia en los usos desviados en la selección del artículo determinado.

- **Error de selección del artículo indeterminado (ESAI):**

El ESAI cuenta con dos variables que afectan de forma relevante a la incidencia de este error: el contacto con nativos y la influencia consciente del inglés L2 cuando el hablante se comunica en español (Anexo X, Modelo 5). Ambas cuentan con una relevancia similar, si bien tiene una mayor significatividad la del contacto con nativos, ya que posee un coeficiente más alto.

En el caso del ESAI, el segundo análisis eliminando las variables no significativas ofreció como resultado un incremento de la relevancia del conocimiento del inglés (relevancia media), así como de la influencia del inglés L2 en la adquisición del español, que adquiere así una incidencia alta en este tipo de error (Anexo X, Modelo 6).

- **Otros errores (OE):**

En la categoría de OE encontramos como variable más relevante la residencia urbana del informante, seguida del nivel de estudios (graduado) y el número de años estudiando español (inferior a un año) (Anexo X, Modelo 7). De entre ellos, el factor más significativo es este último, que cuenta con el coeficiente más alto de todas las variables independientes analizadas, mientras que los otros dos factores, con coeficientes muy bajos, son menos significativos.

10.3.3. Recapitulación sobre la incidencia de los factores individuales en el error

Los resultados obtenidos tanto de la primera como de la segunda muestra de la interlengua de los sujetos indican algunas tendencias sobre la incidencia de las variables

sociolingüísticas en el error en la selección adecuada del artículo. Si analizamos cada muestra recabada en el proyecto definitivo, se extraen las siguientes conclusiones:

Muestra inicial⁴⁰¹:

- En cuanto a los diferentes tipos de error, el ECGN y el EPAI son los dos que no presentan ninguna variable independiente claramente asociada una mayor incidencia del error, por lo que las diferencias individuales entre los sujetos serían irrelevantes tanto en la selección de la concordancia de género y número simultáneamente como en la presencia del indeterminado en contextos que exigen artículo cero.
- En términos generales, en el análisis de regresión hay varios factores que no son relevantes en ningún tipo de error: el aprendizaje a través de un manual bilingüe, el empleo del método comunicativo en el aula de ELE y los recursos audiovisuales y el sexo del informante⁴⁰², por lo que queda demostrado que no existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a su proceso de adquisición de la lengua.
- En cuanto a las variables relacionadas con la metodología de aprendizaje del español, ninguna de ellas presenta cifras representativas del error, por lo que su incidencia en este no es significativa. Esto podría estar relacionado con el hecho de que son estudiantes iniciales, que han tenido un contacto previo con el español durante un breve periodo de tiempo.
- En otro orden de cosas, los factores más relevantes según el análisis serían el *input* en la L1 del hablante, que resulta muy significativo en cinco tipos de error diferentes, y tanto las estancias en países de habla hispana como el empleo de recursos escritos para estudiar español, que son relevantes en cuatro tipos de error. El hecho de que el factor más destacado de todos sea el *input* en su propia L1 recibido en las clases de español en su país permite deducir que la falta de exposición a un caudal lingüístico nativo y de calidad influye negativamente en que se cometan errores en el uso del artículo en español en diversos contextos lingüísticos. Asimismo, se puede vincular al hecho de que la L1 podría ejercer una interferencia negativa en la producción del hablante en la lengua objeto al trasladar las estructuras de su L1 a las de la L3.

⁴⁰¹ Véase Anexo XI, Tabla 1, para una síntesis de los datos detallados en este apartado sobre la M1.

⁴⁰² Únicamente en ESAD es significativo el hecho de ser hombre, pero no resulta una variable relevante en términos estadísticos según su coeficiente.

- Por otro lado, el método MGT en el aula de ELE en el país de origen de estos alumnos alcanza en dos ocasiones un p-valor muy alto, lo que señala, por tanto, su gran relevancia en algunos usos desviados del artículo detectados en el corpus (ECN y OE).
- Finalmente, si atendemos a la L1 del aprendiente, uno de los factores que analizamos específicamente en nuestra investigación, el hecho de ser sinohablante se indica en tres tipos de errores diferentes como un factor clave en la producción del error: ECN, ESAD y OE. Sería, por tanto, una variable significativa en los casos señalados, si bien no se trata de la más relevante de las que estamos analizando de forma global. Ello indica que no solo la lengua materna del aprendiz es un factor condicionante del proceso de aprendizaje –o no lo es en todos los casos–, sino que debe interrelacionarse con otras variables extralingüísticas para generar diferencias observables en la interlengua de los participantes chinos y vietnamitas de nuestra investigación.

Muestra final⁴⁰³:

- A diferencia de la M1, en la M2 hay un mayor número de errores que no se producen por la relevancia de ninguno de los factores individuales analizados, concretamente el error de concordancia de género, de número, error por ausencia del artículo y por presencia del determinado (ECG, ECN, EAAD, EAAI y EPAD, sombreados en gris en la Tabla 56). Lo que esto puede indicar es que, a medida que los aprendientes avanzan en el estado de su interlengua, las diferencias extralingüísticas dejan de tener significatividad en el error. De ello se deduce la posibilidad de que el progreso en la secuencia de adquisición del artículo sea semejante entre los sujetos de diferentes lenguas maternas y características sociolingüísticas, por lo que dichas variables dejan de resultar significativas.
- En esta muestra, el tiempo de estudio del español (inferior a un año) es un factor con cierta relevancia en dos tipos de error diferentes. No obstante, a partir de estos datos se observa que el error de tipo ECGN junto con el ESAI son aquellos en los que las variables individuales adoptan una mayor significatividad en la producción de los usos desviados en el artículo.
- En comparación con los datos del piloto, que indicaban cierta relevancia del factor del conocimiento de inglés L2 en varios tipos de error (EPAI, EAAD, EAAI y ECN,

⁴⁰³ Véase la Tabla 2 del Anexo XI para una síntesis los datos de la M2.

fundamentalmente), en la recogida definitiva no se observa una significatividad de esta variable salvo en el caso de la selección del rasgo de indeterminación (ESAI), aunque representa un índice bajo de relevancia en este tipo de error. Esto indicaría que el conocimiento del inglés no es un factor diferenciador en la adquisición del artículo entre los informantes del proyecto definitivo, lo cual podría explicarse debido a que la mayoría de ellos se adscribió al nivel medio de inglés, por lo que la estadística no sería capaz de discriminar los resultados en función de esta variable, lo que no significa que no pueda ser relevante⁴⁰⁴.

Los datos globales de la relevancia de las variables individuales en la adquisición del artículo indican que el que tiene una mayor incidencia en los usos desviados es el de la recepción de *input* en la L1. Esta variable está asociada a la propia influencia que ejerce la lengua materna del hablante en su proceso de adquisición de la L3. De hecho, ese es otro factor con cierta relevancia en el error. Por tanto, el papel de la L1 del aprendiente afecta de manera directa a su producción en la lengua meta. No obstante, cabe destacar que esta variable, muy significativa en la primera recogida de datos, pierde su relevancia en la segunda, en la que el programa estadístico no devuelve un p-valor relevante para el factor del *input* en la L1 del alumno ni en la influencia de la lengua materna.

Por otra parte, también tienen relevancia otras variables (destacadas en verde en la Tabla 56) relacionadas con el conocimiento del inglés, las metodologías tradicionales y el uso de recursos en la L1 o bilingües. Entre ellas, tiene una mayor incidencia en más tipos de errores el método MGT, lo que explicaría el índice alto de errores al emplear métodos no comunicativos. Por otro lado, la incidencia en el error de las estancias y del contacto con nativos, que deberían ser factores facilitadores del aprendizaje, podría explicarse debido a que probablemente no se produjera una inmersión lingüística real de los sujetos durante dichas estancias y, en cuanto al contacto, su justificación podría residir en que, cuanto más expuesto está un alumno al *input* nativo, si cuenta con un nivel inicial en la lengua meta, se puede producir una mayor sobregeneralización de las reglas de la lengua en las primeras etapas de la adquisición de la IL, lo que genera más errores en el uso.

⁴⁰⁴ Las limitaciones de este estudio no permiten realizar un análisis específico de la variable ‘conocimiento de inglés L2’. Además, para el análisis de este factor, en primer lugar, debería haberse elaborado una prueba de nivel que clasificara de forma objetiva el nivel de competencia en inglés de estos informantes (Vilosa, 2011). La administración de esta prueba habría supuesto una mayor disrupción de las clases de ELE, por lo que nuestro análisis se limita a introducir los datos de esta variable proporcionados por los propios informantes en el análisis estadístico.

A continuación, se presenta una tabla en la que se sintetizan los valores más relevantes del análisis de regresión tanto en la M1 como en la M2 del proyecto definitivo. Se indica a través de asteriscos (*) el índice de relevancia de cada uno de los factores según indica el propio sistema de *GRET*L:

	ECG1	ECG2	ECN1	ECN2	ECGN1	ECGN2	EAAD1	EAAD2	EAAI1	EAAI2	EPAD1	EPAD2	EPAI1	EPAI2	ESAD1	ESAD2	ESAI1	ESAI2	OE1	OE2
Edad<20							**												***	
Hombre																				
Chino			*												*				***	
Urbano							*										*		***	**
Nivel eco. medio															***					
Estudiante						**													***	
Graduado	**										**								*	*
Familia inglés			**				*		*					*						
Inglés bajo															*				**	
Inglés alto														*						
Años ELE						**					***									*
Libro bilingüe																*				
Manual L1							*		***								*			
Input L1	**		**				*								**				***	
Input bilingüe	**						***													
MGT			***											**					***	
Met. activas						*														
Estancias	**		***												*				**	
Contacto											***						*	**	**	
Rec. escritos	*														***		*		***	
Rec. audiov.																				
Influencia L1							**												**	
Influencia inglés																		**	***	

Tabla 56. Evolución de la relevancia de las variables extralingüísticas en el proyecto definitivo.

10.4. Análisis de los errores de las tareas didácticas entre los alumnos en no inmersión (informantes chinos)

El conjunto de 21 informantes sinohablantes sin inmersión del proyecto definitivo estudiaba español como lengua extranjera en la Universidad de Yangzhou y se encontraba al final del primer curso de su grado, por lo que estos alumnos tenían un nivel inicial de español (A1-A2) y coincidían en algunas características individuales como la edad y el contexto de aprendizaje.

Durante el curso académico 2016/2017 en el que se desarrolló el proyecto definitivo la Universidad de Zaragoza no contó con un profesor visitante en China, a diferencia de la fase piloto. No obstante, en ambos casos el docente tenía un perfil y una formación similar: era hablante nativo de español de España, impartía docencia en el mismo contexto (grados universitarios en China) y empleaba materiales en español (y bilingües), por lo que no se presentan diferencias significativas en este sentido. Asimismo, el protocolo de recogida de datos fue el mismo que en el pilotaje. Por otro lado, el *input* recibido y los recursos didácticos empleados por el docente en China eran semejantes a los de los alumnos en inmersión, lo que nos permite elaborar una comparativa entre ambas poblaciones centrando la atención en la variable del contexto de aprendizaje.

Este grupo de informantes realizó la secuencia de tareas didácticas en un único momento, en las últimas semanas del curso académico 2016/2017 (junio), ya que el objetivo de este análisis es observar la producción de estos estudiantes al finalizar su primer curso de ELE en la etapa universitaria en relación con la muestra final de los alumnos del curso de español en Zaragoza con el fin de comparar los resultados de ambos grupos en función de la variable del contexto de aprendizaje. Por este mismo motivo, como ya hemos mencionado con anterioridad, a estos participantes no se les aplicó el otro instrumento de elicitación, la encuesta sociolingüística, ya que cumplían con las características requeridas para nuestro estudio que hemos mencionado anteriormente: grupo homogéneo de jóvenes universitarios en contexto de no inmersión (China), con nivel inicial en ELE tras un curso académico de aprendizaje de español y que reciben *input* nativo a través de metodologías activas.

En cuanto al instrumento para la elicitación de datos, se empleó la misma secuencia de tareas que la realizada por los informantes en inmersión y en el pilotaje. Estas tareas se enviaron de forma telemática a la docente responsable del grupo de alumnos seleccionado a través de

un código QR (proporcionado por la investigadora al docente en China) que dirigía a los estudiantes a la plataforma *Qualtrics* que contenía el formulario correspondiente:



De este modo, se sorteaba la censura del gobierno chino y se permitía el acceso libre a las encuestas de forma directa evitando errores en el enlace, así como permitía dirigir las tareas al móvil de manera ágil y convertir la realización de las tareas en algo más atractivo entre estos estudiantes⁴⁰⁵.

El recuento total de errores cometidos por estos sujetos fue de 412, lo que supone una media de 19,6 errores por informante. Los errores se distribuyen, en cuanto a la clasificación establecida en nuestra investigación, de la siguiente manera:

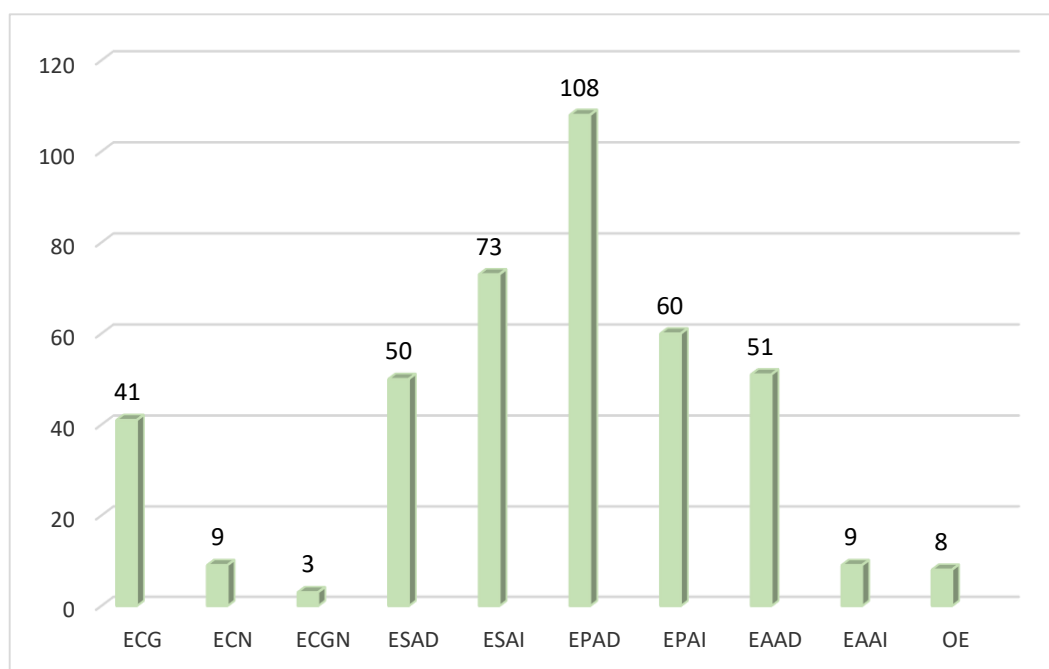


Gráfico 34. Recuento de errores en informantes chinos en no inmersión en el proyecto definitivo.

El error más numeroso es el EPAD (error por presencia del artículo determinado), que alcanza el 26,2% del total de los errores. El error de tipo ESAI (error de selección del indefinido) supone el 17,7% de los errores, seguido del EPAI (error por presencia del indefinido), que

⁴⁰⁵ Las características culturales de los sinohablantes hacen que la actitud hacia las herramientas digitales (uso de teléfonos móviles, aplicaciones, etc.) para el aprendizaje sea más positiva y receptiva (Chang *et al.*, 2010; Viberg y Grönlund, 2013; Ma, 2016; Lai y Zheng, 2018).

representa el 14,5%, el EAAD (error por ausencia del determinado), con un 12,3%, y el ESAD (error de selección del definido), que supone el 12,1% de los usos desviados. Finalmente, el error de concordancia de género (ECG) es el último con cierta representatividad, ya que alcanza el 10% del total de errores.

En cuanto a los contextos lingüísticos o valores semánticos que generan más errores entre los sinohablantes que aprenden español en contexto de no inmersión, podemos destacar lo siguiente:

- Entre los errores por presencia inadecuada del artículo determinado (EPAD), los más frecuentes entre estos informantes, que alcanzan los 108 casos, destacan por orden de incidencia:
 - 1) Expresiones relacionadas con el ocio y tiempo libre: “bailar flamenco”, “tener tiempo”, “saber español” (9,8% de los errores EPAD) y “escuchar música” (7,1%). Entre todas suman casi el 35% de los errores por presencia del artículo determinado.
 - 2) La combinación del artículo con otros determinantes supone el 23,2% de los errores EPAD, que se concentran en la combinación con el indefinido *muchos* y el posesivo *mi*. Solo se produce un error en la combinación con el numeral *dos* y ningún error con el indefinido *alguna*.
 - 3) El SN en función atributiva con el verbo *ser* para expresar características personales, creencias o profesiones acumula el 22,3% de los errores EPAD.
 - 4) Otros errores menos representativos se producen en la expresión del objeto con el verbo *tener* para indicar estereotipos sociales (“tener hijos”, “tener años”), que suponen el 7,2% de los errores EPAD. También se dan dos errores en la expresión del objeto con *haber* cuando se trata de un sustantivo no contable (“hay gente”)⁴⁰⁶, lo que únicamente supone el 1,8% de este tipo de errores.
- Los errores de selección del artículo indefinido (ESAI) representan el 17,7% del error con 73 casos hallados en la muestra. Los más significativos son:

⁴⁰⁶ A pesar de que los sustantivos no contables generan complicaciones a los participantes de nuestra investigación en el caso de “costar el pan”, en este caso no se refleja en la construcción con *haber*, probablemente por un fenómeno de simplificación u omisión.

- 1) Los SSNN con modificador, que generan 33 errores, lo que supone el 45,2% de los ESAI.
 - 2) El uso de *haber* con valor locativo alcanza el 23,3% de los errores ESAI, con un total de 17 usos desviados.
 - 3) La expresión del valor clasificador del indeterminado supone el 17,8% de los errores ESAI, que se concentran en su mayoría en el ítem “es un águila”.
 - 4) La expresión de la primera mención discursiva (uso anafórico), que representa el 13,7% de los errores de este tipo.
- Los errores EPAI suman 60 usos desviados, lo que representa el 14,5% de errores de la muestra. Los siguientes son los ejemplos más significativos de este tipo de error:
 - 1) La expresión del atributo con el verbo *ser* para expresar creencias, profesiones y otras características como la nacionalidad generan el mayor índice de errores de este tipo, con un 31,6%. Destaca entre estos ítems el de “ser vegetariano”, que representa el 42% de los errores en este contexto lingüístico.
 - 2) El verbo *tener* para manifestar estereotipos sociales representa el 25% de los errores EPAI. El caso más problemático se da con la construcción “tener coche”, que supone la tercera parte de estos usos desviados.
 - 3) Las restricciones combinatorias del artículo indefinido con otros determinantes alcanzan el 15% de los errores y se concentran en la combinación con *algunas*.
 - 4) Otros errores destacables se producen con el predicado *llevar (puesto)* (10%) o “necesitar gafas” (8,3%).
 - Los 51 errores por ausencia del artículo determinado (EAAD) representan el 12,3% del total de errores. Los contextos y valores que producen la mayoría de estos errores son:
 - 1) Las oraciones atributivas: el 68,2% de los errores EAAD se concentra en la expresión de la deixis espacial con valor identificador del artículo determinado con el verbo *ser* (e. g. “El objeto que más me gusta es el oso de peluche”) concentra la mayoría de este tipo de errores, el 68,2%.
 - 2) La expresión del SN con función de sujeto con el verbo *gustar* supone el 17,7% de los errores.

- 3) El resto de errores son casos aislados como en actividades estereotipadas o de ocio, por ejemplo, “*leer Ø periódico”.
- Los errores de selección del artículo determinado (ESAD) obtienen casi el mismo número de errores que EPAI con 50 casos y el 12,1% del total de los usos desviados de las muestras. Los siguientes contextos y valores semánticos generan los errores ESAD:
 - 1) Las construcciones con *estar* con valor locativo suponen el 40% de estos errores.
 - 2) El ítem “leer el periódico” genera el 22% de los errores ESAD.
 - 3) La introducción del referente en segunda mención (uso anafórico) en el discurso alcanza el 16% de los ESAD.
 - 4) Por último, la expresión del valor de posesión inalienable representa el 8% de los errores de este tipo.
 - Finalmente, los errores por ausencia del artículo indefinido (EAAI) y otros errores (OE) son residuales, aunque destacan en los siguientes contextos:
 - 1) El error EAAI en la expresión de los SSNN con modificador (44,4% de este tipo de errores).
 - 2) Todos los errores OE se concentran en el ítem “un águila”, en el que los informantes seleccionaron “*una águila” por concordancia con el sustantivo, por desconocimiento de la norma en estos casos.

La distribución de los contextos y valores semánticos que generan los errores más significativos entre los estudiantes chinos que aprenden español en un contexto de no inmersión se puede representar gráficamente de la siguiente forma:

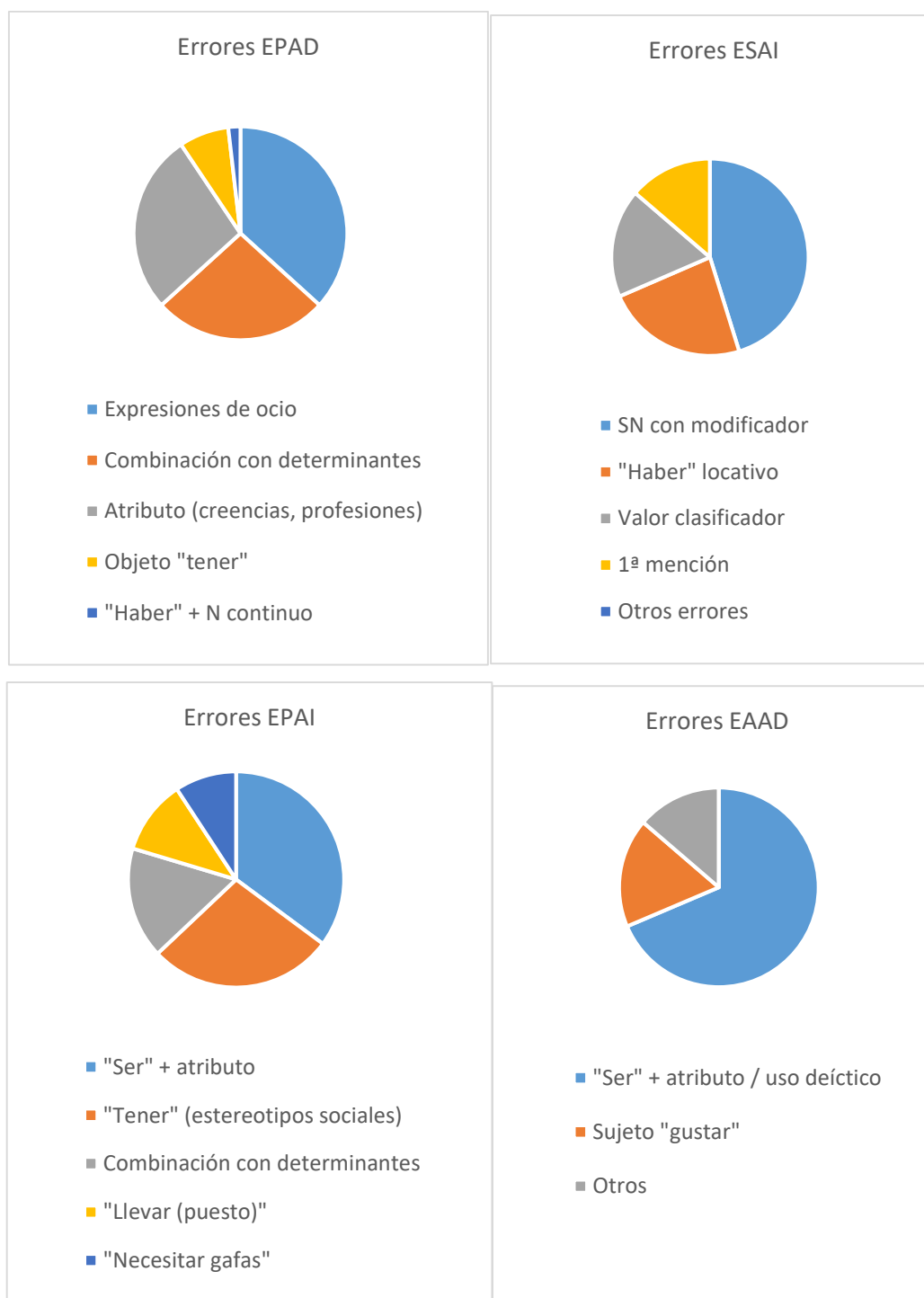


Gráfico 35. Errores entre los sinohablantes sin inmersión por contextos y valores del artículo en el proyecto definitivo.

En términos totales, los valores más altos respecto al cómputo global de errores corresponden, por el este orden, a los siguientes contextos sintácticos:

- El atributo en las oraciones copulativas con el verbo *ser* con valor identificador (EAAD).
- Los SSNN con modificador (ESAI).

- El atributo en las oraciones copulativas con *ser* para expresar profesiones, creencias, nacionalidad, etc. (EPAD).
- Las restricciones sintácticas del artículo determinado con otros determinantes (EPAD).
- Expresiones lexicalizadas relacionadas con el ocio y el tiempo libre (EPAD).
- Oraciones atributivas para expresar profesiones, creencias, nacionalidad, etc. (EPAI).
- Sujeto en oraciones con el verbo *estar* con significado locativo (ESAD).
- Objeto directo en oraciones con *haber* con valor locativo (ESAI).

La distribución del error indica que la presencia del artículo determinado en contextos de uso obligatorio del artículo cero en español (EPAD) son los que acumulan el mayor índice de errores y que el contexto lingüístico más problemático son, sin lugar a dudas, las oraciones copulativas con el verbo *ser*, tanto para expresar características personales (EPAD, EPAI) como para identificar un referente (EAAD).

Podemos concluir, según estos datos, que los usos del artículo que se adquieren en primer lugar son los relacionados con la ausencia y presencia del artículo. De hecho, el error por ausencia del artículo es uno de los que se adquiere con mayor facilidad (EAAD/EAAI), seguido de la selección del artículo definido. En cambio, existe una gran dificultad con el error por presencia del artículo determinado (EPAD), del que se demuestra un peor dominio, así como en la selección y presencia del indefinido (ESAI, EPAI).

10.4.1. Recapitulación sobre la significatividad del contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE en los alumnos sinohablantes

El análisis de los resultados de los estudiantes sinohablantes en contexto de inmersión (Universidad de Zaragoza) (§ 10.2) y en contexto de no inmersión (Universidad de Yangzhou) (§ 10.4) nos permite establecer una comparativa del error en el uso del artículo basada en la variable extralingüística del ‘contexto de aprendizaje’.

En primer lugar, en términos cuantitativos totales, si comparamos la media de errores de los sinohablantes observamos que, en el contexto de inmersión (al final del curso académico, en la M2), los estudiantes chinos cometen una media de 21,4 errores por informante (385 en total). En contexto de no inmersión, la media es de 19,6 errores por participante (412 en total). Como vemos, el índice de errores es bastante semejante en ambos contextos, si bien es

ligeramente superior en el contexto de inmersión, lo cual puede deberse a diversos factores externos, como la posibilidad de que los estudiantes en inmersión tomen más riesgos, a nivel lingüístico, a la hora de expresarse en español, lo cual podría reflejarse en un mayor número de errores en las tareas semiabiertas.

En segundo lugar, respecto a cada tipo de error, la media de los resultados del error por sujeto son los siguientes:

	Media de errores en contexto de inmersión	Media de errores en contexto <u>sin</u> inmersión
ECG	1,61	1,95
ECN	0,88	0,42
ECGN	0	0
ESAD	1,94	2,38
ESAI	2,5	3,47
EPAD	2,27	5,14
EPAI	3,33	2,85
EAAD	5,77	2,42
EAAI	2,33	0,42
OE	0,66	0,4

Tabla 57. Media de errores por contexto de aprendizaje en el proyecto definitivo.

Como se destaca en rojo en la Tabla 57, los índices más altos se registran en el caso del EPAD (error por presencia del definido) entre los sinohablantes sin inmersión y en el EAAD (error por ausencia del definido) en el contexto de inmersión. En cada caso, llama la atención que estas cifras se reducen a la mitad entre los informantes chinos que aprenden español en el contexto de aprendizaje opuesto.

Por otro lado, algunos errores como el ESAD y el ESAI debidos a la falsa selección del rasgo de definitud, son más numerosos entre los sinohablantes que estudian en China, aunque los índices de error son también altos en el otro grupo.

En el sentido contrario están los valores EPAI y EAAI, que son superiores en el contexto de inmersión, especialmente este último, que casi multiplica por cuatro su valor en dicho contexto de aprendizaje. De hecho, el EAAI no resulta significativo en el análisis del error entre los aprendices de la Universidad de Yangzhou.

En función de estas observaciones entre los dos grupos de sinohablantes en ambos contextos, podemos comparar la secuencia de adquisición que se observa en cada caso y que podría ser la siguiente:

- Sinohablantes con inmersión: **EAAI > ECG > ESAD ~ EAAD > EPAI > ESAI > EPAD**
- Sinohablantes sin inmersión: **EAAI = ECG > ESAI > EPAD > ESAD > EPAI > EAAD**

Teniendo en cuenta estos datos, podemos afirmar que el mayor escollo entre los hablantes chinos reside en la selección de la presencia/ausencia del artículo, en especial el determinado (EPAD/EAAD), que es el que presenta una mayor dificultad en todos los tipos de error a excepción del de selección del rasgo de determinación. Es decir, parece que los aprendices diferencian con mayor facilidad del valor [+ determinado] del artículo definido, aunque los sinohablantes sin inmersión cometen errores en el valor [-determinado] del indefinido (ESAI), que interfiere en la selección con el artículo cero.

Por otro lado, mientras que los aprendices chinos en inmersión cometen la mayoría de errores por la ausencia del artículo determinado (EAAD), lo cual indicaría una mayor interferencia de la L1, los aprendices que estudian en China cometen el mayor número de usos desviados por la presencia del artículo definido (EPAD). A este fenómeno puede subyacer el hecho de que, en una primera fase del aprendizaje, ante una categoría nueva, el estudiante chino sobregeneralice más su uso hasta conocer en más profundidad las reglas del sistema de la L2. Esto podría indicar que los estudiantes en China se encontrarían en un estadio anterior a los alumnos de la Universidad de Zaragoza, como señalan los datos obtenidos en la primera recogida de datos: en la muestra inicial, los estudiantes chinos presentan mejores datos en EAAD y peores en EPAD, lo que tiene una mayor correspondencia con los resultados del análisis de los informantes sin inmersión.

Además, hay que destacar que la adquisición del artículo indeterminado y su uso en contextos necesarios frente a cero (EAAI) es el primer uso del artículo (obviando la concordancia con el sustantivo) que adquieren ambos grupos de sinohablantes. Ello indicaría que los usos del indefinido se adquieren antes que los del definido, en el que se concentra el mayor número de errores de las muestras. El caso de EPAI, no obstante, no se adquiere con facilidad en ningún contexto, lo que podría justificarse por la generalización del uso del artículo indeterminado al ser el primero en adquirirse en varios contextos.

En otro orden de cosas, si analizamos el error en los usos y valores semánticos del artículo para observar las diferencias y semejanzas en la adquisición entre los estudiantes en

inmersión y sin inmersión, obtenemos los siguientes datos sobre la incidencia en el número total de errores:

Forma del artículo	Valor semántico-discursivo	Resultado AE con inmersión	Resultado AE sin inmersión	Coincidencia Variable 'contexto'
Indeterminado	Genérico	Incidencia media	Incidencia baja	✗
	Anafórico	Incidencia alta	Incidencia baja	✗
	Clasificador	Incidencia baja	Incidencia baja	✓
Determinado	Genérico	Incidencia baja	Incidencia alta	✗
	Anafórico	Incidencia baja	Incidencia baja	✓
	Deíctico	Incidencia alta	Incidencia alta	✓
	Posesión inalienable	Incidencia baja	Incidencia baja	✓
Artículo cero	Genérico	Incidencia alta	Incidencia baja	✗

Tabla 58. Comparación sobre la incidencia del error en cada valor del según la variable del contexto de aprendizaje en el proyecto definitivo.

Como se observa en la Tabla 58, la variable del contexto de aprendizaje en el AE de los estudiantes sinohablantes no ofrece resultados diferenciados en la mitad de las nociones del artículo analizadas. Así pues, el valor clasificador del artículo indeterminado y el valor anafórico, deíctico y posesivo del artículo determinado indican tanto en el grupo de sinohablantes de la Universidad de Zaragoza como en la Universidad de Yangzhou unos resultados similares de transferencia positiva o negativa de su lengua materna. En cambio, la expresión de la genericidad y la anaforicidad del artículo indeterminado y el valor genérico del determinado y del artículo cero, indican resultados diferentes en la incidencia del error que podrían tener como una de sus causas la variable 'contexto de aprendizaje' que aquí se ha analizado.

Teniendo en cuenta los errores que cometen los sinohablantes en cualquier contexto de aprendizaje, podríamos concluir que la adquisición del valor clasificador del artículo indeterminado y de los valores anafórico, deíctico y posesivo del determinado es más rápida o exitosa para los hablantes chinos, afirmación que, vistos los resultados tanto con inmersión como sin inmersión, proporcionan indicios para plantear la hipótesis de que para estos aprendices serían nociones más fáciles de adquirir por influencia de su L1 y, por tanto, podrían hacerse extensibles, en futuros estudios más amplios, a los sinohablantes de forma generalizada. Por el contrario, parece que los sinohablantes tendrían más dificultades con la expresión de la genericidad de las tres formas del artículo y de la expresión de la primera mención discursiva, así como se observa un proceso de adquisición desigual según el contexto de aprendizaje.

Los aprendices sin inmersión tendrían más dificultades en la adquisición de todas las nociones y usos del artículo menos el valor genérico del artículo determinado, que es el que produce más errores en contexto de inmersión. Estos datos demuestran que los hablantes chinos sin inmersión tienen más problemas en el manejo de los usos del artículo en la expresión de las principales nociones transmitidas por estos, como preveíamos en nuestras hipótesis, si bien no se trata de diferencias muy acentuadas, solo que el error se distribuye de forma desigual en las distintas categorías. También hay que destacar la coincidencia de los datos en la expresión de ciertos valores con índices bajos de error (señalados en verde en la Tabla 58), que indican que podría existir una base común en la secuencia de adquisición del artículo en español entre los aprendices chinos independientemente del contexto de aprendizaje, aunque otros usos del artículo sí mostrarían diferencias en función de dicha variable.

10.5. Comparación entre los resultados de la prueba piloto y de la recogida definitiva

El pilotaje de la investigación supuso un primer acercamiento al análisis del error en el uso del artículo entre los hablantes chinos y vietnamitas. A partir de los indicios del análisis contrastivo, y con los primeros datos generales del piloto, el proyecto definitivo permitió profundizar en el análisis de errores del *output* de los informantes y observar la persistencia de los errores en el artículo longitudinalmente.

Los datos de ambas fases del análisis ofrecen una amplia perspectiva de la actuación de los aprendices chinos y vietnamitas de español basada en las variables principales del presente estudio: la variable de ‘L1’, la variable de ‘tiempo’ (o resistencia del error) y la variable de ‘contexto de aprendizaje’⁴⁰⁷. La Tabla 59 muestra una comparativa entre las hipótesis del AC previo respecto a los resultados del AE aplicado en el pilotaje y en el proyecto definitivo. Se presentan los datos obtenidos en función de las variables principales del estudio para dar cuenta de las divergencias en función de la lengua materna del informante, así como la evolución del error en la selección del artículo en la interlengua de estos hablantes en la M1 (noviembre) y en la M2 (mayo-junio), en términos de mantenimiento, agravamiento o reducción del índice de errores cometidos en la expresión de cada uso o valor del artículo.

La mayoría de los usos del artículo obtienen unos resultados semejantes del error en el proyecto piloto y en la recogida definitiva. La predicción del AC en el piloto coincide en la transferencia positiva del valor anafórico del artículo indeterminado, aunque solo se da en el caso de los chinos. Lo mismo ocurre con la expresión de la genericidad del artículo determinado en el caso de los vietnamitas y en la posesión inalienable en ambas L1.

Más relevantes son los casos en los que ni en el proyecto piloto ni en el definitivo coinciden las hipótesis del AC con la constatación de los datos del AE, lo que apuntaría a que el AC no es capaz de prever con exactitud las áreas que van a generar mayor o menor dificultad en la adquisición y que, por tanto, el papel que ejerce la lengua materna en la ASL/ATL no es tan relevante, al menos, entre los hablantes chinos y vietnamitas. En consecuencia, otros factores individuales y extralingüísticos desempeñarían un papel destacable en el error, como hemos defendido desde el inicio de nuestro análisis. Este sería el caso del valor genérico del indeterminado, especialmente entre los vietnamitas, la expresión de la primera mención discursiva del artículo indeterminado entre los vietnamitas y el valor genérico del artículo cero en ambos grupos:

⁴⁰⁷ Respecto a la variable del contexto de aprendizaje, la Tabla 58 presenta de manera más esclarecedora la incidencia de dicha variable en los resultados del AE, por lo que no incluimos esta variable en la Tabla 59 para simplificar y facilitar la visualización de los resultados más significativos.

Forma del artículo	Valor semántico-discursivo	Variable 'L1' (chino/vietnamita)	Predicción AC	Resultado AE Proyecto piloto	Resultado AE Proyecto definitivo	Resistencia Variable 'Tiempo' (M1-M2)
Indeterminado	Genérico	Chino	Transferencia positiva	Incidencia media	Incidencia media	Mantenimiento
		Vietnamita	Transferencia negativa	Incidencia media	Transferencia positiva	Mantenimiento
	1.ª mención	Ambas	Transferencia positiva	Transferencia positiva (chinos)	Transferencia negativa	Vietnamitas: agravamiento
				Transferencia negativa (vietnamitas)		
	Clasificador	Ambas	Transferencia positiva	Transferencia positiva	Transferencia positiva	Mantenimiento
Determinado	Genérico	Chino	Transferencia positiva	Incidencia media	Transferencia positiva	Mantenimiento
		Vietnamita	Transferencia negativa	Transferencia negativa	Transferencia positiva	Mantenimiento
	2.ª mención	Ambas		Transferencia positiva (chinos)	Transferencia positiva	Reducción

			Transferencia positiva	Incidencia media (vietnamitas)		
	Deíctico	Ambas	Transferencia positiva	Transferencia positiva	Transferencia negativa	Chinos: mantenimiento Vietnamitas: agravamiento
	Posesión inalienable	Ambas	Transferencia negativa	Transferencia negativa	Transferencia positiva	Chinos: reducción Vietnamitas: mantenimiento
Artículo cero	Genérico	Ambas	Transferencia positiva	Transferencia negativa	Transferencia negativa	Mantenimiento

Tabla 59. Resultados del AE (pilotaje y proyecto definitivo) respecto a la previsión del AC y valoración de la persistencia del error.

Estas observaciones sobre la capacidad predictiva del AC indican diferencias entre los resultados del pilotaje y la aplicación definitiva de la investigación. En este sentido y, teniendo en cuenta que los informantes son distintos en cada fase de la investigación (aunque compartan ciertas características demosociales), comprobamos que el análisis del pilotaje proporcionó un primer acercamiento a los resultados, aunque no se corresponden totalmente con los obtenidos en el proyecto definitivo, sobre todo en el caso de los usos del artículo determinado.

Finalmente, los resultados en los distintos tipos de error nos proporcionan algunos indicios sobre la posible secuencia de adquisición de los artículos entre los hablantes chinos y vietnamitas. Entre los resultados del piloto y los del proyecto definitivo se observan algunas diferencias a este respecto:

- Los sinohablantes del piloto revierten sus errores de tipo EAAI en la M2, mientras que se trata del error con peores resultados al final del periodo analizado entre los aprendices chinos del proyecto definitivo.
- El error por ausencia del indefinido (EAAI), el que antes se resuelve entre los vietnamitas en el proyecto definitivo, es uno de los que más se mantiene en el piloto.

En cambio, algunas similitudes en los resultados de las dos fases de la investigación son:

- Los chinos adquieren antes los errores por presencia del indefinido (EPAI) en las dos fases.
- Los vietnamitas adquieren antes que el resto de errores los usos generados por el error de selección del determinado (ESAD) tanto en el piloto como en el definitivo.
- El EPAD es el tipo de error que se adquiere en último lugar entre los vietnamitas en ambas fases de la investigación.

En definitiva, las diferencias patentes entre la predicción a partir del análisis comparativo de las tres lenguas y los resultados del *output* de los aprendices señalan que la influencia de la L1 de los hablantes no es suficiente para explicar las causas del error en el español L3, sino que se deben tener en cuenta otros factores de carácter externos e internos del aprendiz, como las características demosociales, el conocimiento de una segunda lengua, el contexto de aprendizaje, la metodología y recursos, etc., que deben ser incluidos en los estudios enmarcados en el modelo del análisis de errores como variables con representatividad en el error. De hecho, las dos fases de nuestra investigación hallaron la relevancia de factores como el conocimiento del inglés L2 o el uso de recursos y la recepción del *input* en la lengua materna

del hablante en las clases de español, lo que revela que se trata de circunstancias externas que afectan directamente al proceso de adquisición de una (tercera) lengua.

PARTE IV. CONCLUSIONES, APORTACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

11. Conclusiones de la investigación: respuestas a las preguntas de la investigación y comprobación de hipótesis

A lo largo de nuestra investigación se han alcanzado los diferentes objetivos propuestos inicialmente: se ha observado la relevancia del papel de la L1, se han contrastado las predicciones del AC mediante el AE, se ha analizado tanto la posible influencia del inglés en la adquisición del español en términos generales como la importancia del factor del contexto de aprendizaje en la adquisición. El análisis de errores nos ha permitido identificar cuáles son los valores y usos del artículo que suponen un mayor índice de errores y extraer conclusiones sobre las causas de estos. Además, se ha estudiado la persistencia del error a lo largo del tiempo y se ha confirmado que el proceso de ASL y el de ATL sufren una evolución semejante y se ven afectados por los mismos fenómenos de transferencia. Todo ello nos permite ofrecer algunas orientaciones didácticas basadas en las reflexiones sobre los resultados del AE, que se expondrán más adelante (*vid.* § 12.2).

Por otra parte, el análisis de los datos de nuestra investigación sobre el uso del artículo entre los hablantes chinos y vietnamitas y la observación del papel de las diferentes variables estudiadas nos permiten responder a las preguntas de investigación y refutar o confirmar las hipótesis iniciales propuestas en § 4.2 a partir de los resultados del error entre nuestros informantes, como se detalla a continuación:

Pregunta 1: ¿La lengua materna del aprendiente de ELE es un factor diferenciador en la adquisición del artículo en español?

Hipótesis 1: La variable 'L1' será diferenciadora del resultado de la adquisición del artículo en los usos que no tengan una correspondencia con la forma prototípica identificada con cada artículo en su L1.

Nuestro análisis de los errores se ha realizado diferenciando los resultados de los estudiantes chinos y vietnamitas de ELE en todos los casos para observar la incidencia de la variable 'L1'. Lo que observamos, en términos generales, es que el índice de errores que cometen estos aprendices no difiere en función de este factor. Por el contrario, los resultados, a nivel cuantitativo, son bastante equitativos y la media de errores es casi idéntica en cada grupo de informantes. Estos datos se reflejan tanto en el pilotaje como en la recogida definitiva y en ambas muestras.

Por otro lado, los datos cualitativos del error presentan características convergentes y divergentes entre los hablantes de ambas L1: el error por ausencia del artículo determinado es más frecuente entre los vietnamitas y el error de selección del determinado lo es entre los sinohablantes. Algunas nociones transmitidas por el artículo y algunos de los contextos en los que se emplea generan errores comunes, como en el caso de la expresión de la genericidad del artículo cero, o presentan contrastes, como en el caso del uso del artículo con el verbo *estar* con valor locativo, que genera muchos errores de selección del artículo determinado entre los aprendientes chinos, o la expresión de la segunda mención discursiva que genera más errores entre los vietnamitas. También cometen más errores los estudiantes chinos por ausencia del artículo determinado en construcciones con el predicado *gustar*.

Por lo general, los errores de selección del artículo determinado (ESAD) son más frecuentes entre los hablantes chinos y no son tan significativos entre los vietnamitas, y los errores por ausencia del artículo indefinido (EAAI) son menos habituales entre los sinohablantes que entre los aprendices vietnamitas.

Podríamos concluir, por lo tanto, que los hablantes chinos cometen más errores vinculados a la ausencia del artículo determinado e indeterminado que los hablantes vietnamitas, quienes presentan más dificultades en la selección del indeterminado y la presencia del artículo determinado. De hecho, son errores que se mantienen en la muestra inicial y en la muestra final del proyecto definitivo en todos los casos.

Respecto a nuestra *Hipótesis 1*, observamos que la predicción del AC a partir de las equivalencias propuestas entre las formas de determinación del SN en chino y vietnamita respecto al artículo en español no se corresponden con los resultados del AE, por lo que la identificación de cada construcción prototípica de nuestros artículos en mandarín y en vietnamita no tendría como resultado una diferenciación del error. Por ejemplo, aunque la existencia de la construcción con demostrativo en chino y en vietnamita haría suponer una transferencia positiva en ambas L1 para expresar el uso anafórico del determinado, los

resultados del error son diferentes para cada grupo de hablantes.

Esto nos conduce a la reflexión de que sí se producen diferencias en algunos contextos y tipos de error por L1, aunque se observan ciertas tendencias generales comunes, y que los diferentes resultados del error no se producen estrictamente por la equivalencia o no equivalencia de las construcciones identificadas con nuestros artículos para la expresión de las nociones denotadas por estos. Por este motivo, sería plausible la hipótesis del acceso a los rasgos y parámetros de la GU que permitirían a los hablantes de distintas lenguas adquirir el artículo en español a través de un proceso bastante análogo.

Pregunta 2: ¿Se corresponden las predicciones del análisis contrastivo entre el español y el mandarín y el vietnamita con los resultados del análisis de errores?

Hipótesis 2: Las predicciones del AC de transferencia positiva y negativa de la L1 al español L3 se confirmarán (total o parcialmente) en los resultados del AE.

Frente a las predicciones del AC y nuestra *Hipótesis 2*, que preveía que se iban a cumplir total o parcialmente, aproximadamente la mitad de los usos del artículo han presentado resultados diferentes de los previstos en el proyecto definitivo, aunque son menos en el caso del pilotaje. Es especialmente significativo el caso de aquellas nociones del artículo cuya predicción no se cumplió ni en los resultados del proyecto piloto ni en los del definitivo: el valor genérico del artículo indeterminado y el valor genérico del artículo cero, de los que se preveía una transferencia positiva de ambas L1. Tampoco entre los hablantes vietnamitas se corrobora la predicción de transferencia positiva de la expresión de la primera mención discursiva con el artículo indefinido en ninguna de las fases de la investigación.

Por el contrario, la predicción del AC acierta en la transferencia positiva de la L1 mandarín en la expresión de la segunda mención discursiva y en el valor clasificador en ambas L1 en las dos fases de la investigación. También se cumplen los pronósticos en el pilotaje de la investigación en la expresión del valor posesivo y deíctico del artículo determinado en los dos grupos de hablantes, en el valor genérico de este artículo entre los vietnamitas y en la primera mención discursiva entre los chinos. En el proyecto definitivo también se cumple la predicción en el valor genérico del artículo determinado entre los sinohablantes.

Nuestra *Hipótesis 2*, por tanto, se cumple parcialmente en tanto en cuanto en el pilotaje de la investigación se corroboran muchas de las predicciones del AC, aunque en la fase definitiva haya menos coincidencias entre el AC y los resultados obtenidos.

Pregunta 3: ¿Influye ser competente en segundas lenguas tipológicamente cercanas a la lengua meta, como el inglés, en la producción del español L3?

Hipótesis 3: Los estudiantes chinos y vietnamitas con nivel medio-alto de inglés adquirirán algunos usos del artículo que coinciden con los del inglés más fácilmente, así como cometerán más errores por presencia/ausencia del artículo debido a la transferencia de esta L2.

Aunque nuestra investigación no analiza explícitamente el factor del conocimiento del inglés salvo en términos estadísticos en relación con el resto de variables individuales a través de *GRET*L, los resultados tanto de la fase piloto como de la fase definitiva de la investigación indican que el conocimiento del inglés con un nivel de competencia medio o alto es significativo en muchos de los tipos de errores, concretamente en el de selección del indefinido (en ambas fases), por ausencia del artículo (en el piloto) o por la falsa selección del definido, así como en el error de concordancia de número. Estos usos desviados se justifican por las características del inglés, que difiere en la mayoría de estos aspectos del español: morfológicamente, sus artículos no poseen morfemas de género ni número, lo que explicaría el error por ECN. También existen diferencias en las construcciones con y sin artículo de ambas lenguas, lo que justifica que se observe un alto índice de errores en expresiones como “escuchar música”, “ver la televisión”, en las construcciones con el verbo *gustar* y en las oraciones atributivas.

Esta variable individual es una de las que coincide en los resultados del pilotaje y del proyecto definitivo, lo que demostraría que se trata de un factor determinante en el proceso de adquisición del español como L3 por hablantes cuya L2 es el inglés y, de hecho, esta característica podría ser común entre los aprendices de otras lenguas maternas.

Pregunta 4: El factor del contexto de aprendizaje, ¿afecta a los resultados en la adquisición, ejemplificados en el artículo?

Hipótesis 4: Los alumnos chinos que estudian español en la Universidad de Zaragoza y que se encuentran en un contexto de inmersión en dicha ciudad cometerán menos errores en el uso del artículo, debido a la mayor exposición al input nativo en contextos reales, que los sinohablantes que aprenden ELE en China.

La variable del contexto de aprendizaje indica diferencias significativas en los errores cometidos por los sinohablantes con inmersión y sin inmersión. Si nos centramos en los

resultados del proyecto definitivo⁴⁰⁸, el índice de errores por informante es muy similar en ambos contextos, aunque varía el tipo de error en el que se concentran. En el caso de los hablantes que estudian en China, cometen el doble de errores por presencia del artículo determinado (EPAD) que los que estudian en Zaragoza, aunque casi no producen errores por ausencia del indeterminado (EAAI) que, en cambio, alcanza una cifra de errores cinco veces mayor entre los sinohablantes en inmersión. También cometen el doble de errores los estudiantes chinos en inmersión en el caso del error por ausencia del artículo determinado (EAAD) frente a los alumnos sin inmersión.

En cuanto a los contextos y valores del artículo observamos coincidencias en el caso del valor clasificador del indefinido y el valor posesivo y anafórico del definido, que generan escasos errores entre los sinohablantes en ambos contextos de aprendizaje. Por otro lado, la expresión de la deixis del artículo definido genera un alto índice de errores entre los estudiantes chinos en contexto con inmersión y sin inmersión.

Podemos concluir, por lo tanto, que el contexto de aprendizaje ocasiona algunas diferencias en la adquisición del artículo entre los sinohablantes y que, frente a lo previsible por el papel de la L1, los errores EAAD/EAAI por ausencia del artículo son más frecuentes entre los estudiantes en inmersión quienes, en cambio, sobregeneralizan el empleo del artículo, lo que les conduce a cometer muchos errores de tipo EPAD.

Pregunta 5: ¿Qué valores o usos del artículo van a producir un mayor índice de errores?

Hipótesis 5.1: Serán menos frecuentes los errores de selección del rasgo de determinación que los errores por presencia/ausencia del artículo, ya que tanto en la lengua china como en la vietnamita existen procedimientos para determinar estos conceptos.

En el pilotaje, el EAAI no es un error con una alta recurrencia, aunque sí lo son el EAAD, el EPAD o el EPAI. En el proyecto definitivo, los índices más elevados del error se encuentran en la ausencia del determinado y en la presencia del indeterminado con bastante diferencia respecto al resto, aunque el EPAD también presenta cifras altas. En cambio, el error por ausencia del indefinido (EAAI) no es significativo. En consecuencia, nuestra *Hipótesis 5.1* se cumple solo

⁴⁰⁸ En la fase piloto de la investigación cabe recordar que los resultados obtenidos indican el triple de errores entre los aprendices en inmersión y apenas una media de 7 errores por informante entre los sinohablantes sin inmersión, lo que puede ser producto de la desviación de los datos reales de conocimiento del español entre estos aprendices, por lo que no vamos a incluir en nuestras conclusiones los resultados de esa prueba.

parcialmente.

Hipótesis 5.2: El error más frecuente en la muestra será la omisión del artículo determinado.

El error EAAD, por ausencia del artículo definido, es el más representativo del cómputo de errores de la recogida definitiva y, además, obtiene un alto índice de error respecto al resto en la M2, alcanzando entre 5 y 6 errores de media por informante tanto chino como vietnamita. En el caso del piloto, EAAD y EPAD obtienen unas cifras similares, aunque en la segunda muestra desciende el número de errores entre los hablantes de ambas L1.

Podemos concluir que nuestra *Hipótesis 5.2* predice el resultado obtenido en la recogida definitiva de nuestra investigación, que podría sustentarse, asimismo, en las hipótesis anteriores sobre la influencia de la L1 y del inglés L2 en los resultados del error en la ausencia del artículo en contextos que lo exigen.

Hipótesis 5.3: El valor de genericidad será el que más errores genere en el nivel inicial, sobre todo en los contextos en los que se selecciona el artículo indefinido en español.

Como preveíamos, la expresión del valor genérico acumula un mayor porcentaje de errores tanto en la muestra inicial como en la muestra final de ambas fases de la investigación tanto en los hablantes chinos como en los vietnamitas. El error en la genericidad se produce tanto por la presencia del artículo (EPAD) como en la selección del artículo definido (ESAD) o ausencia de este, lo que indica la dificultad en la adquisición de los usos del artículo determinado entre nuestros informantes y en la presencia/ausencia del artículo.

En relación con la variable 'L1', el error en la expresión de la genericidad tiene lugar entre los hablantes vietnamitas en mayor medida en la falsa selección del definido, mientras que entre los sinohablantes se produce por la ausencia del artículo determinado (EAAD).

Pregunta 6: ¿Se van a producir progresos en el uso del artículo en la interlengua longitudinalmente?

Hipótesis 6.1: Será observable una disminución en el número total de errores cometidos por ambos grupos de informantes en su IL en la muestra final.

Nuestro análisis indica que el número de errores en la muestra final desciende (salvo entre los sinohablantes en la fase piloto, que empeora levemente). De hecho, dicha reducción

del error que en el piloto es del 11% entre los vietnamitas, en la recogida de datos definitiva alcanza el 28% en el total de informantes. Es decir, los estudiantes chinos y vietnamitas cometen casi una tercera parte menos de errores en la M2 respecto a la M1. Esto indica que estos hablantes mejoran en cuanto a la variable 'tiempo' considerablemente, ya que el periodo analizado abarca aproximadamente unos siete meses, lo que confirma que nuestra predicción de la *Hipótesis 6.1* era correcta.

De manera más específica, podemos precisar que se mejoran fundamentalmente los usos del artículo determinado para introducir referentes en segunda mención en el discurso y también en la expresión de la posesión inalienable del artículo determinado entre los sinohablantes. Los usos deícticos o la expresión de la primera mención entre los vietnamitas empeoran en la segunda muestra, mientras que el resto de nociones y usos de los artículos se mantienen en valores con escasa variación en la M2.

Hipótesis 6.2: Algunos tipos de error y ciertos contextos de uso del artículo presentarán una mejoría notable en la muestra final.

En términos globales, esta hipótesis es cierta en todos los tipos de error de la recogida definitiva a excepción del EAAD y el EAAI, que presentan mayores dificultades en la M2. Por lengua materna, entre los vietnamitas no se producen diferencias en el EAAI de la muestra final, aunque el resto de tipos de error presentan una notable mejoría. Se podrían destacar el ECGN, que de ningún uso desviado presenta dos errores en la M2, o el ECN, que apenas experimenta cambios.

Los tipos de error cuya evolución favorable es más patente son el error de selección del artículo definido, que se reduce un 63%, el 45% en el ECG o el 39% que desciende el error en la M2 en el EPAI, todos ellos entre los hablantes chinos. En el caso de los informantes vietnamitas, la mejoría más relevante es la reducción del 63% de errores de tipo ESAD en la muestra final.

12. Aportaciones de la investigación

La presente investigación supone una aportación al campo de la adquisición del español como lengua extranjera en el marco de la lingüística aplicada que describe, de forma actualizada dentro del enfoque de la lingüística contrastiva, el funcionamiento de la determinación en el grupo nominal en mandarín y en vietnamita e introduce una revisión del concepto del artículo y sus funciones en español. El AC de los dos sistemas, chino y vietnamita, respecto del español expuesto en esta tesis (§ 3.1, 3.2 y 3.3) se presenta como una herramienta útil para los profesores de ELE, cuyas previsiones del error se han contrastado, asimismo, con los del AE para obtener evidencia empírica sobre el error.

Asimismo, en este trabajo se presenta un listado de las funciones y contextos de uso de los artículos en español a partir de las directrices del *PCIC* para el nivel A1 y A2 que puede ser útil para los docentes de español que trabajen esta unidad con estudiantes de lenguas tipológicamente distantes del español, como es el caso de nuestra población de estudio (§ 3.1.9).

Además del AE a nivel cuantitativo y cualitativo, se analiza la incidencia en el error de diversos factores individuales, como la lengua materna, la persistencia en el tiempo del error, las diferencias sociolingüísticas o el contexto de aprendizaje. Las conclusiones sobre estas variables (§ 11) indican que algunos factores como la L1 del aprendiz o el conocimiento del inglés L2 afectan a la recurrencia de ciertos tipos de errores, como los de ausencia del artículo, así como el contexto de aprendizaje con inmersión mejora los resultados del error por falsa selección del artículo o por presencia errónea del definido en lugar del artículo cero.

La incorporación del análisis longitudinal del *output* de los informantes a lo largo de un curso académico nos permite observar el proceso de adquisición de los artículos, que señala diferencias entre los hablantes de mandarín y los vietnamitas, pero también algunas tendencias claras como la adquisición del rasgo de determinación frente a la ausencia del artículo en fases más tempranas. También encontramos algunos contextos como las expresiones estereotipadas con el verbo *tener* o las construcciones con *llevar puesto* y las oraciones atributivas generan un alto índice de errores que aumenta aún más en la muestra final en ambos grupos de informantes.

A partir del análisis de errores de las muestras recabadas, resulta complejo determinar una secuencia de adquisición del artículo entre los aprendices chinos y vietnamitas, ya que algunos tipos de errores de cada artículo se manifiestan con índices elevados y otros con índices

más bajos. Si nos fijamos en la evolución del error en el periodo de la interlengua analizado, podemos proponer la siguiente secuencia de adquisición: $\emptyset > un > el$. Dicha secuencia coincide con la de H. C. Lu (1997) para los sinohablantes y con la de Nakagawa (2012) para los aprendices japoneses.

Finalmente, otra aportación de esta tesis son las orientaciones didácticas para nivel A1/A2 que ofrece a los docentes de ELE para el diseño de tareas a partir de las funciones y nociones del artículo más problemáticas para los hablantes chinos y vietnamitas que el AE ha puesto de relieve a partir de los datos de nuestra investigación.

12.1. Consideraciones para la enseñanza-aprendizaje del artículo

El propósito final de nuestra investigación tras la reflexión sobre el error es orientar la enseñanza de los artículos en ELE a partir de las observaciones del AE y del estudio de la incidencia de las variables estudiadas en relación con el error. Para ello, vamos a proporcionar algunas líneas metodológicas e indicaciones didácticas que podrán guiar a los docentes de aprendices de L1 mandarín y vietnamita y que, incluso, podrían extrapolarse a otros aprendices de lenguas maternas sin artículo.

En este capítulo vamos a exponer, en primer lugar, algunas consideraciones didácticas derivadas de las diferencias entre lenguas y apuntaremos algunos enfoques gramaticales que pueden aplicarse a la enseñanza del español a sinohablantes y vietnamitas. En segundo lugar, se apuntan algunas orientaciones para una sistematización didáctica del artículo entre estos aprendices.

12.1.1. Consideraciones derivadas de las diferencias entre sistemas: fonética, morfología y discurso

En primer lugar, hay que tener en cuenta la dificultad de percepción fonética añadida que supone la presencia del fonema líquido del artículo determinado para los sinohablantes y para los vietnamitas (Hien y Roméu, 2012: n. p.) junto con la dificultad de resilabificación que se produce en un SN con artículo entre los sinohablantes y vietnamitas (Gil Fernández, 2007: 271), quienes suelen cometer errores de resilabeo junto con otros fenómenos tonales. La estructura silábica en español suele ser <consonante + vocal>, de forma que reestructuramos las sílabas en la pronunciación: *e-la-mor*, frente a un chino o vietnamita que pronunciará: *el-a-mor* (Pose,

2017). No obstante, cabe mencionar que la nueva edición de *Español Moderno* (Dong y Liu, 2014) incluye una nota en la que se explica que, debido a la atonicidad del artículo, se une al sustantivo como parte de la misma cadena hablada (Zhou, 2020 [2019]: 27)⁴⁰⁹. Dicha dificultad de resilabificación, que implica también aspectos morfológicos y léxicos, puede incidir, por tanto, en la localización de palabras en el diccionario o en la identificación del artículo determinado en diferentes contextos discursivos.

Por otro lado, la no existencia de una marca morfológica como los artículos (o determinantes) en su lengua materna dificulta la localización y sistematización de las funciones de esta unidad en la lengua objeto. Esto es, la función de especificación o delimitación propia de estas unidades que se realiza morfológicamente en la L3 requiere tanto la interpretación como la percepción entre los hablantes chinos y vietnamitas.

Igualmente, el hecho de que haya varios contrastes en el paradigma del artículo (presencia/ausencia, determinación/indeterminación) causa dificultad a estos hablantes que carecen de dicha unidad en su L1. Se trata de un caso semejante al que destaca Vázquez (1999) entre el inglés y el español ante el sincretismo que genera la no distinción de *ser/estar* o del género morfológico en el léxico. En este sentido, didácticamente será necesario hacer visible la marca y significativa la distinción en la lengua meta para estos aprendices.

Por último, cabe destacar la dificultad discursiva por la falta de un recubrimiento funcional o discursivo exacto entre las posibilidades y contextos de la L1 y la L3. Nos referimos a la falta de concomitancia que hemos referido a lo largo de los apartados del capítulo 3 de la tesis, relacionados con las funciones discursivas del artículo y sus formas de expresión equivalentes en mandarín y vietnamita.

12.1.2. Enfoques gramaticales aplicables

Las orientaciones didácticas que vamos a proponer se sustentan en los principios tanto de la gramática pedagógica como de la gramática metaoperacional. La primera se ha aplicado al ámbito de ELE y se caracteriza por las siguientes propiedades (DTCELE, s. v. *gramática pedagógica*):

⁴⁰⁹ La tesis doctoral de Suo (2021) llama la atención sobre la necesidad de la enseñanza explícita de la fonética a sinohablantes desde una perspectiva contrastiva y destaca la importancia de tratar los problemas de percepción auditiva, como en el caso de la resilabificación del artículo, mediante el uso de estrategias metacognitivas.

1. Su propósito consiste en facilitar la comprensión y el dominio de la lengua -tanto de su sistema como de sus distintos usos- por parte de hablantes no nativos.
2. Para ello efectúa una selección de contenidos que se guía por estos criterios: actualidad (...), descripción (...), frecuencia (...), relevancia comunicativa (...) e información para el destinatario (...).
3. Atiende a los fenómenos de variación lingüística, recogiendo usos tanto orales como escritos e informando sobre registros sociales (adecuación al contexto).
4. Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico pragmático), estableciendo las necesarias relaciones entre ellos.
5. Adopta e integra las aportaciones más útiles de los distintos modelos teóricos: estructuralismo, generativismo, lingüística del texto, etcétera.
6. Utiliza un metalenguaje y una terminología adecuadas a las posibilidades de comprensión del destinatario. Los criterios de claridad y efectividad prevalecen sobre el de rigor científico.
7. En algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones en aras de una mayor facilidad de comprensión por parte de sus destinatarios.
8. Toma en consideración el conocimiento implícito de la gramática que tiene el lector de su L1.

En cuanto al modelo de gramática metaoperacional, propuesto por Adamczewski y Gabilan (1992) y Adamczewski (2002), se ha aplicado al ámbito de la lengua española por parte de Matte Bon (1995) y Solís y Matte Bon (2020). Los principios metaoperacionales básicos, según enuncian Solís y Matte Bon (*ibid.*: 19) son:

1. El protagonista del proceso enunciativo es el enunciador. Realiza las operaciones permitidas por la gramática de su lengua, siendo el centro de cálculo responsable de la elección de las operaciones que se llevan a cabo.
2. A partir de la situación, del contexto y de sus intenciones comunicativas, el enunciador efectúa una serie de operaciones con las que decide qué estatus atribuir a los diferentes elementos que aparecen en su discurso. Lleva a cabo su elección ponderando siempre lo que está en juego entre los interlocutores, así como todos los datos del contexto.
3. Para codificar lingüísticamente su mensaje (plasmación en el discurso), el enunciador cuenta con dos posibilidades de elección: la Fase I, con la que el enunciador señala que el elemento presentado ha sido objeto de una elección paradigmática entre todos los elementos que podía mencionar; y la Fase II, donde la elección paradigmática es nula, ya que el elemento se presenta como algo que viene de antes, ya dado, y que, por tanto, no ha sido objeto de una elección entre diferentes posibilidades.

Según estas premisas, en nuestro sistema de artículos, el artículo cero y el indeterminado serían enunciadores de Fase I, mientras que el artículo determinado lo sería de Fase II, como explicaremos más adelante.

Mediante el uso de estos dos enfoques gramaticales recomendamos la enseñanza basada en la inducción de reglas, desde un planteamiento comunicativo en un sentido amplio y con orientación hacia las tareas, como recomiendan el *MCER* y el *PCIC*. A continuación, describimos las estrategias de la gramática pedagógica y de la gramática metaoperacional que consideramos en nuestras orientaciones para la enseñanza del artículo.

12.1.2.1. De la gramática pedagógica

Sugerimos la enseñanza de la gramática basada en los enfoques comunicativos, con una sistematización de exponentes atenta al AC y al AE ofrecido en esta tesis y dirigida mediante una secuencia de tareas en las que se estructuran de forma gradual⁴¹⁰ las funciones comunicativas previstas para los niveles de competencia objeto de nuestro estudio (A1-A2, *MCER*) y los contenidos funcionales y gramaticales del *PCIC*. En esta línea ya encontramos algunos trabajos como el de Thornbury (2001), en la estela del de Larsen-Freeman y Long (1991), que interrelaciona el significado, la forma y el uso en las propuestas didácticas.

Por otro lado, consideramos que la enseñanza del artículo, así como de cualquier otra unidad o cuestión lingüística en ASL debe abordarse desde un lenguaje claro, conciso y a través de terminología comprensible por los aprendices. Los manuales de ELE no presentan una terminología unificada, lo que puede dificultar el aprendizaje en distintos entornos o momentos de un aprendiente, y algunos mezclan conceptos semánticos con otros morfológicos, utilizan términos generales o vagos o emplean nomenclatura que no es propia de la lengua española, entre otras cuestiones (M. V. López, 1994).

En relación con lo anterior, la metodología debe ser adecuada a las necesidades de los destinatarios. Por ese motivo, aquí propondremos algunas orientaciones metodológicas específicas para los aprendices chinos y vietnamitas, que han sido la población objeto de nuestro análisis, aunque deberán adaptarse en cada caso a las características de los aprendientes.

⁴¹⁰ Rubinjoni (2019: 121) propone estructurar por el nivel de dificultad las tareas e introducir de forma gradual los contenidos. Este trabajo indica que se quedan sin resolver los errores básicos en estadios superiores, lo que podría evitarse mediante la estructuración gradual.

Asimismo, consideramos necesaria una enseñanza descriptiva de la gramática, junto con numerosas muestras de *input* a través de diversos contextos que sean lo suficientemente amplios, adecuados y prácticos para la adquisición de la competencia comunicativa. Las muestras de lengua deben estar suficientemente contextualizadas y proporcionarse siempre ejemplos en las explicaciones gramaticales.

Finalmente, el AC previo puede servir como base para matizar y ajustar la descripción gramatical a las características de la L1 del aprendiz para que resulte significativa e incidir en las áreas que pueden generar mayores dificultades, lo que en nuestro caso se ha contrastado con el AE para delimitar mejor dichas áreas. Consideramos que resulta muy provechoso conocer las dificultades específicas de los aprendientes en relación con su L1 y poder prever los errores para planificar mejor nuestro enfoque didáctico y planear las estrategias de evitación del error en el aula.

12.1.2.2. De la gramática metaoperacional

Uno de los principios de la gramática metaoperacional que proponemos para la didáctica del artículo es la concepción de los artículos como operadores de Fase I (artículo indeterminado y artículo cero), que introducen un elemento nuevo en el discurso, y de Fase II (artículo determinado), que mencionan un elemento ya introducido anteriormente o que es conocido o asumible por los interlocutores. Como apuntan Solís y Matte Bon (2020: 45): “ $\emptyset$ y *un/a* indican que el enunciador introduce, pone en el discurso un dato; *el/la* por su parte indica que se ha de recuperar una información contextual de cualquier fuente o una información presupuesta”. Entre el artículo cero y el artículo indeterminado la diferencia radica en que el primero remite a la noción y el segundo individualiza o remite a un referente de la clase indicada.

Por otro lado, sugerimos el uso de algunas técnicas como el uso de pares mínimos con parejas de enunciados que presenten artículo determinado e indeterminado o con presencia y ausencia del artículo (Laurencio, 2021: 6). La principal diferencia entre ambos estará ligada a la diferencia entre la información consabida/no consabida o introducida anteriormente/tematizada.

Del mismo modo, consideramos que es fundamental tener en cuenta el conocimiento previo de los interlocutores. Por ejemplo, se puede emplear un artículo de Fase II (definido) al introducir un referente nuevo en el discurso si se trata de un individuo o entidad conocida previamente por los interlocutores:

Contexto: *Se acerca el cumpleaños de tu padre y tu madre te encarga comprar una tarta. El día del cumpleaños a primera hora te pregunta tu madre:*

-¿Ya has comprado la tarta?

Por otro lado, algunas cuestiones de carácter sociocultural o situaciones están ligadas y estereotipadas en una determinada cultura (*tener coche* vs. **tener camión*; *tener perro* vs. **tener conejo*, etc.). En estos casos, puede ocurrir que no haya un conocimiento compartido por diferencias socioculturales, como puede darse entre los aprendientes chinos y vietnamitas. Todas estas cuestiones están vinculadas al enfoque pragmático y es conveniente que el profesor de español revise los culturemas y su universalidad para estar atento a los errores en estas expresiones entre estos aprendices, entre los cuales lo culturalmente compartido puede estar menos implícito debido a que no pertenecen a culturas cercanas a las románicas.

Por último, consideramos que es muy importante que la metodología empleada (enfoque, tipos de tareas, técnicas, etc.) no empeore la ansiedad que se suele generar entre los estudiantes chinos (Muñoz Torres, 2010a [2009], 2010b) y vietnamitas (Hien y Roméu, 2012; Hernando Carrera, 2019). Para ello, sugerimos presentar los usos del artículo en espiral⁴¹¹ y emplear secuencias de tareas que repasen siempre los contenidos trabajados previamente y relacionen los usos del artículo que se introduzcan por primera vez con los que el estudiante ya conoce. Asimismo, es conveniente recordar a los alumnos que para aprender hay que practicar, intentarlo y equivocarse, que los errores forman parte natural de este proceso y que detectarlos ayuda a progresar y comprender mejor la lengua meta, como han señalado desde el inicio autores como Richards y Rodgers (1986) y, en español, S. Fernández (1996) o Vázquez (1999), entre otros.

12.1.3. Consideraciones finales sobre el enfoque didáctico

Respecto a la presentación de los artículos, resulta muy provechosa una correcta secuenciación de sus funciones comunicativas de forma gradual, como ya hemos mencionado (véase Regueiro, 2014), y la relación de esta unidad con otras a las que acompaña, como el sustantivo, para explicar cuestiones como la concordancia de género y número o las restricciones impuestas, por ejemplo, por el concepto de contabilidad del sustantivo.

⁴¹¹ Bruner (1963) propone el modelo de enseñanza en espiral, según el cual el conocimiento que verdaderamente se adquiere es el que se redescubre.

En cuanto al empleo del enfoque comunicativo con los aprendientes chinos y vietnamitas, algunos estudios con informantes asiáticos han indicado que el 60-70% se muestran incómodos en el aula y son reacios a dichos métodos (Pastor Gutiérrez, 2016: 18). Por su parte, Sánchez Griñán (2009) destaca las posibilidades que ofrece el enfoque por tareas entre los sinohablantes, aunque indica que desde los 80 se observa un fracaso del método comunicativo en China para el inglés L2 e insiste en la necesidad de adaptar la tradición de enseñanza en este país.

Igualmente, los docentes de ELE deberían tener en cuenta el contexto de aprendizaje de sus alumnos: si se encuentran en contexto sin inmersión, será beneficioso aumentar la cantidad y la variedad de *input* real, ya que el tiempo de exposición a la lengua meta varía respecto a los estudiantes en inmersión, así como también sería conveniente insistir más en las diferencias pragmáticas y culturales, más difíciles de percibir cuando el contacto con la cultura meta es limitado. En este sentido, las explicaciones lingüísticas están ligadas a la sociedad y la cultura correspondiente, como parte intrínseca de la manifestación cultural que es una lengua. Según Oliveras (2005: 26):

Muchas de las dificultades de comunicación intercultural se deben a la divergencia de concepción del contexto. Se supone demasiado a menudo que se dispone de una información o que nuestro interlocutor dispone de ella, cuando no es así. La habilidad de contextualizar, comunicarse y justificar los propios actos es básica en encuentros interculturales, a fin de facilitar información desconocida al interlocutor para evitar malentendidos o reconducirlos.

Robles y Palmer (2020: 141) conciben la interculturalidad o *pluriculturalidad* como una competencia transversal en la ASL. Las autoras observan su presencia en el *MCER* y en algunos manuales generales de ELE y ofrecen algunas pautas para insertarla en dichos recursos, pues su presencia es todavía reducida.

Respecto a los manuales de ELE empleados en China, Ramos (2021: 10) apunta que la competencia comunicativa intercultural es un aspecto que no se incluye, además de que no todos los docentes lo tratan en el aula, por lo que se hace necesario incluir la competencia intercultural en los recursos de ELE y entre el profesorado en Asia.

Finalmente, queremos destacar la utilidad de emplear en el aula el análisis contrastivo entre la L1 del aprendiz y la L3 (español) o entre la L2 (inglés) y la L3, ya que puede clarificar algunas cuestiones o resaltar las áreas divergentes a las que los aprendices deben prestar más atención. No obstante, la observación de los errores efectivamente cometidos por los

aprendientes confirmará al docente de ELE cuáles son los usos que no se han adquirido correctamente y en los que se debe insistir en el aula.

En conclusión, proponemos trabajar desde un enfoque por tareas en el que se realicen tareas iniciales de carácter más sistemático y tradicional, pero siempre con nuestras reales de *input* suficientemente contextualizadas, y progresivamente incorporar la práctica comunicativa para que el estudiante chino y vietnamita vaya sintiéndose más cómodo y evitar la ansiedad ante este tipo de tareas. Del mismo modo, será natural incorporar más tareas comunicativas conforme avance el curso académico y se hayan trabajado más contenidos, se haya practicado más y, lo más importante, el alumno haya mejorado la confianza en sí mismo y con el profesor. Asimismo, como explicábamos más arriba, al considerar el error como una parte natural del proceso de adquisición de una lengua y aprovecharlo para reestructurar las reglas internas de la interlengua del aprendiz, este logrará superar el miedo al error y, progresivamente, se mostrará más receptivo a participar en dinámicas más activas y comunicativas.

12.2. Orientaciones para una sistematización didáctica del artículo en relación con los problemas específicos hallados en la investigación

A continuación, sugerimos algunas estrategias didácticas para la enseñanza de los artículos en los niveles A1-A2 entre alumnos sinohablantes y vietnamitas a partir de las observaciones de nuestro estudio empírico:

- 1) Antes de presentar el artículo, al introducir las primeras muestras de léxico, se debe explicar el concepto del género y del número para que el aprendiz de una L1 sin estos morfemas se familiarice con ellos. Una vez explicado, se podrán elegir distintas estrategias para presentar el género y número, como indicarlo con distinto color: *la niña* – *el niño*.

Asimismo, recomendamos acompañar, en la medida de lo posible, las explicaciones y ejemplos con imágenes, iconos, etc. Así lo recomiendan, de hecho, García Manzorro (2012: 33) para los sinohablantes o Aurov y Martínez (2015), quien diseña varios iconos con diversos significados para la adquisición del español entre los aprendices checos. Un ejemplo de esto podría ser lo siguiente:

la niña ♀



el niño ♂



la mesa ♀



el sofá ♂



- 2) Al presentar los sustantivos, será imprescindible explicar el concepto de contable/no contable, ya que en chino y en vietnamita los nombres son no contables por naturaleza y requieren el uso de clasificadores, cuantificadores o demostrativos para convertirse en sustantivos discontinuos. X. Lu (2015) ya indica que esto es primordial para los estudiantes asiáticos antes de enfrentarse a la adquisición de los artículos. Sirvan los siguientes ejemplos:

pan



1 pan ✗

2 panes ✗

1 barra de pan ✓

azúcar



1 azúcar ✗

2 azúcares ✗

2 terrones de azúcar ✓

Los nombres **no contables** como el pan, el azúcar, la harina, el agua, no se pueden contar (necesitan cuantificadores) y no podemos decir “*un pan”, “*un azúcar”, etc.

Los nombres **contables**, sí se pueden contar:



Por ejemplo:



2 gatos



4 libros



- 3) Para la presentación del paradigma del artículo sugerimos diferenciar las formas de esta unidad a partir de una doble oposición: presencia/ausencia y determinado/indeterminado (como propone Morimoto, 2011: 25), ya que generalmente se presentan solo las formas del artículo determinado e indeterminado a partir de las diferencias morfológicas de género y número en cada uno. Asimismo, al presentar los artículos se podrían anotar algunas primeras pistas sobre su uso, como indicamos a continuación:

Presencia de artículo			Ausencia de artículo
Género/número	Artículo determinado	Artículo indeterminado	Artículo cero
Femenino singular	LA	UNA	∅
Masculino singular	EL	UN	
Femenino <u>plural</u>	LAS	UNAS	
Masculino <u>plural</u>	LOS	UNOS	
	Objeto concreto, conocido o que puedo identificar: "el bolígrafo rojo"	Objeto concreto no conocido o que no puedo identificar: "un bolígrafo"	Objeto no concreto y no identificable (con nombres en plural o no contables):

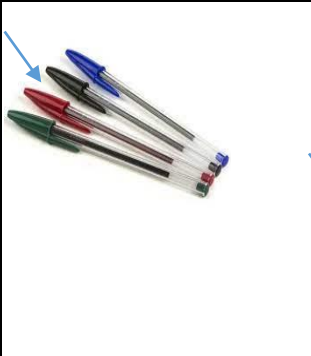
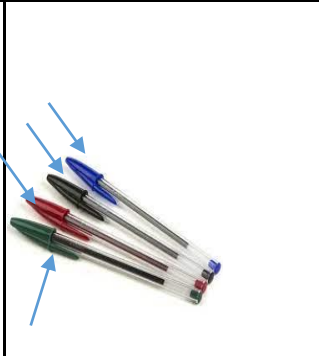
¿Qué indica?			"bolígrafos" 
Función principal	2.ª mención (ya se ha mencionado antes): "He visto que has traído bolígrafos. ¿Me puedes prestar el bolígrafo rojo?"	1.ª mención (no se ha mencionado aún, se introduce por primera vez): "En la mesa hay un bolígrafo rojo" En plural, un número impreciso: "En la mesa hay unos bolígrafos" (= varios bolígrafos)	1.ª mención (remite al concepto o clasifica un objeto/ser): "No tengo bolígrafos" "Allí hay bolígrafos"

Tabla 60. Presentación del paradigma del artículo (Fuente: elaboración propia).

A la Tabla 60 habría que añadir los elementos equivalentes en chino o en vietnamita a cada forma del artículo: numerales, demostrativos, construcciones escuetas, etc. (vid. § 4.1).

Si introducimos estos conceptos de *información conocida* o *mención discursiva*, habría que explicarlos a los alumnos de forma concisa y siempre acompañada de ejemplos como los que hemos indicado. Asimismo, sería muy provechoso realizar alguna tarea en la que se presente una imagen de un mismo lugar antes y después, para poder emplear los diferentes artículos según estos conceptos una vez presentados y asimilados por los aprendientes:



Esta imagen, por ejemplo, puede servir como tarea inicial para repasar estas primeras nociones del artículo. Se crearían enunciados como:

“A la izquierda hay un edificio”

(1.ª vez que se habla del edificio)

“A la derecha, el edificio no está”

(2.ª vez que se habla del edificio, ya es conocido)

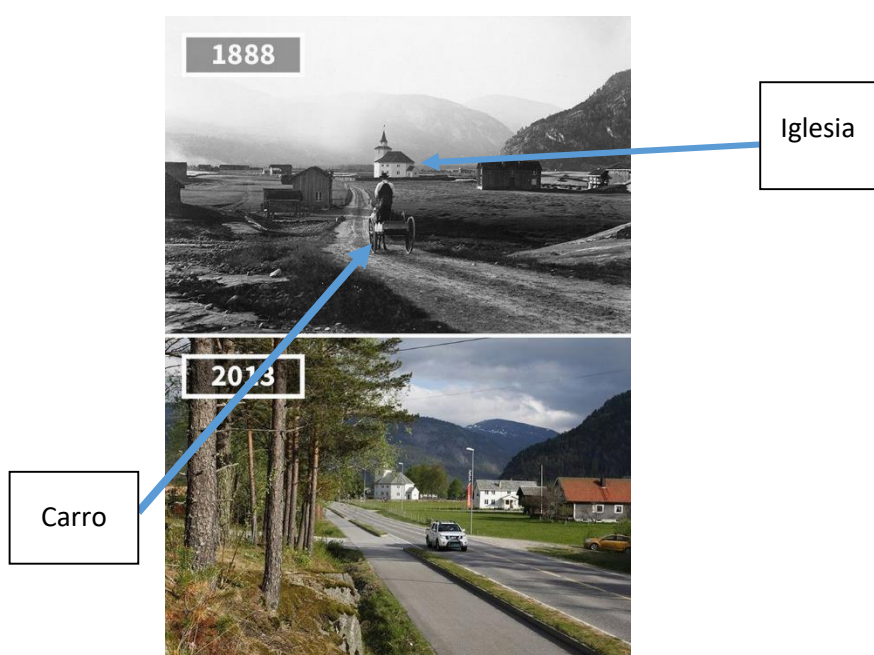
Otros ejemplos podrían ser imágenes en las que aparece un lugar en un momento del pasado y en la actualidad, de manera que los estudiantes deben indicar qué hay en una imagen (se puede emplear el tiempo presente igualmente para la descripción en este nivel) y en la otra:



Por ejemplo, los aprendientes pueden describir estas imágenes del siguiente modo:

“En la foto de arriba hay una casa, hay un camino y hay un carro. En la foto de abajo no está el camino y hay una carretera, hay árboles y hay coches. La iglesia está en el mismo lugar”.

Para simplificar la tarea, se indicará el vocabulario que necesita emplear el estudiante y que es probable que desconozca, de manera que este no se distraiga con elementos que le pueden generar dificultades y centre su atención en la selección adecuada del artículo:



Del mismo modo, se puede proporcionar al alumnado una tarea intermedia de tipo *cloze* para completar con los artículos si el profesor lo considera conveniente según las necesidades de sus estudiantes:

“En la foto de arriba hay _____ iglesia” / “En la foto de abajo no está _____ iglesia”.

Primero se realizaría esta tarea posibilitadora y finalmente se elaborarían de forma individual nuevas oraciones empleando construcciones análogas, bien con esta imagen, bien con una diferente.

- 4) Aprovechando esta coyuntura, se podrían introducir los usos de *haber/estar* (y también *tener*, ya que puede generar interferencias de la L1, que emplea *tener* y *estar* con el mismo verbo). Aunque no son los contextos más simples, se trata de usos que

habitualmente se enseñan en las primeras unidades didácticas en los manuales (*vid.* § 3.4 y Anexo I) y sirven para comenzar a asimilar los conceptos de mención discursiva e información consabida, por lo que consideramos que deberían ser de los primeros en adquirirse. En este sentido, se indicaría el uso de la forma <hay + artículo cero> con sustantivos continuos o discontinuos en plural o con el indefinido cuando se trata de nombres contables. Ejercicios como describir qué objetos hay en el aula, qué llevan en la mochila, o a través de la identificación de objetos en imágenes de lugares, sirven para repasar el uso de este verbo: “Hay un libro en la mochila”.

En cuanto a *estar* con valor locativo, se puede trabajar con las mismas imágenes del ejercicio anterior, pero indicando al alumno la diferencia respecto a *hay*: en este caso, el sujeto (o el SN en posición de tópico) se introduce con el artículo determinado y sirve para localizar o situar un objeto en un lugar determinado que debe indicarse expresamente: “El libro está en la mochila”.

Respecto a *tener*, se puede indicar que normalmente se emplea con artículo cero, sobre todo cuando se habla de relaciones esperables o características de la clase a la que pertenece el referente. Sería conveniente introducir construcciones lexicalizadas con artículo cero muy frecuentes en español como “tener hijos”, “tener perro”, “tener casa”, etc.⁴¹²

- 5) Progresivamente, de forma gradual y en espiral se irán introduciendo otros usos y restricciones sintácticas del artículo, entre otras:
 - Uso del nombre propio sin artículo normalmente (salvo algunos topónimos, fórmulas de tratamiento y entidades únicas).
 - Formas contractas del artículo: *al* y *del* (y restricciones del artículo con otras preposiciones).
 - Artículo definido e indefinido incompatibles con sustantivos no contables (salvo excepciones: “¿Cuánto cuesta el pan?” = ‘¿Cuánto cuesta una barra de pan?’).
 - Combinación con otros determinantes: se pueden introducir progresivamente otros determinantes como posesivos, numerales, demostrativos e indefinidos e indicar que el artículo solo es compatible en ciertos casos (“todos los días”).

⁴¹² Sobre las unidades léxicas complejas, tales como colocaciones léxicas y gramaticales y expresiones idiomáticas como locuciones o complejos fraseológicos, Atienza (2021) propone su introducción en la enseñanza a sinohablantes desde un enfoque léxico y junto con el componente cultural y pragmático.

- 6) Uno de los primeros contextos que se deberían introducir es el empleo del artículo en las oraciones atributivas con el verbo *ser*, especialmente para introducir características individuales como la nacionalidad, la profesión, creencias, etc., así como otras construcciones con valor clasificador o identificador del individuo. Se introducirá en primer lugar la construcción del atributo con artículo cero y, posteriormente, se insistirá en la necesidad de la presencia del artículo cuando el sustantivo va acompañado de un modificador:



“Ella es Ø china”



“Ella es Ø profesora”

“Ella es una profesora joven”

Estas construcciones se pueden practicar en las primeras clases para las presentaciones de los alumnos, de manera que se vaya introduciendo el uso del artículo cero con el verbo *ser*.

- 7) Para trabajar la selección del artículo determinado e indeterminado, se pueden realizar preguntas sobre el significado de un enunciado o trabajar a través de pares mínimos, es decir, con parejas de oraciones cuya diferencia semántica y sintáctica se halla en la selección del artículo, para que los aprendientes intenten deducir la diferencia entre una y otra. Este mismo tipo de tarea se puede adaptar según se vayan introduciendo nuevos usos del artículo y se deberá adaptar, también, la explicación o reflexión metalingüística al nivel de competencia de los aprendientes:

“La chica rubia está en mi clase” / “Una chica rubia está en mi clase” → ¿en cuál de estos ejemplos ya conocemos a la chica rubia?

“Hay un libro en la mesa” / “El libro está en la mesa” → ¿cuál habla de un libro concreto? ¿Qué significados puede tener el primer ejemplo: ‘uno’ (1), ‘cualquiera’ o los dos significados son posibles?

Y del mismo modo con la presencia/ausencia de artículo:

“Todavía no tengo Ø billetes para el tren” / “Todavía no tengo los billetes para el tren” → ¿en cuál de los ejemplos los hablantes saben de qué billetes hablan?

8) Se introducirán específicamente algunos contextos y construcciones que han supuesto un mayor índice de errores en nuestro AE entre los hablantes chinos y vietnamitas. En algunos casos, en niveles iniciales se pueden establecer comparaciones con la L1 o con la L2 (inglés) que sirvan de referencia a los aprendices. Por ejemplo:

- La función de sujeto: en español siempre se realiza con la presencia de un artículo (salvo en el caso de los nombres propios). Esto se puede explicar empleando los conceptos de tópico-comentario, ya que el mandarín y el vietnamita son lenguas discursivas, aunque ayudará explicar el concepto de concordancia sujeto-verbo para ser capaces de identificar el sujeto y aplicar esta norma.
- A partir de la explicación anterior, conviene insistir en la construcción en español con el verbo *gustar*: aquí habría que plantear la diferencia con el inglés, ya que este tipo de expresiones equivalentes en inglés con *like* serán conocidas probablemente por todos los estudiantes y sería provechoso insistir en esto. Además, nos puede servir para introducir el concepto de genericidad. Por ejemplo:



“A ella le gusta el helado” – “A ella le gustan los helados” (genérico = le gusta el helado en general, todos los tipos de helado)
 (“She likes Ø ice cream”)



“A ella le gusta un coche” (no específico = le gusta un objeto representativo de la clase, que es concreto, pero no lo podemos identificar)
 “A ella le gusta el coche” (ya hemos hablado sobre ese coche anteriormente y podemos identificar el coche que le gusta)



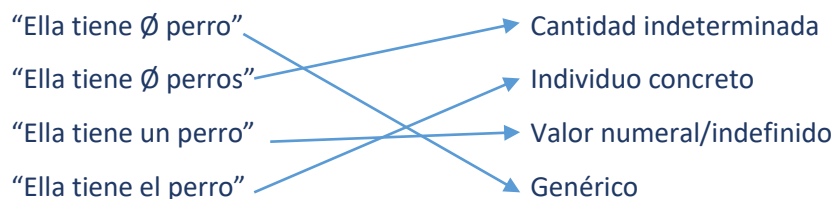
“A ella le gusta el coche rojo” (específico = identifica el coche con la presencia del adjetivo: es el coche que es rojo, no los demás)

- Aprovechando la introducción del verbo *gustar*, se pueden añadir algunos otros verbos de afección que tienen el mismo comportamiento sintáctico como *encantar* o *doler* y repasar otras construcciones ya trabajadas, para ir reforzando los aprendizajes e ir añadiendo progresivamente y en relación con lo anterior los nuevos contenidos:

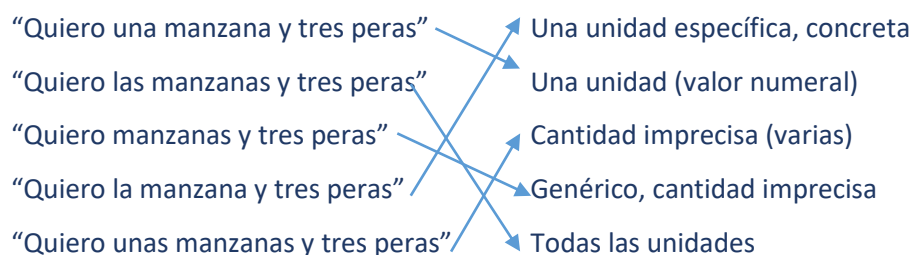
“El otro día fui a la biblioteca y no había ____ libros de misterio, así que tuve que tomar prestado ____ libro de novela histórica. No me gustan ____ novelas históricas, pero me encanta ____ novela que elegí”.

- Respecto a *doler*, sirve también para introducir la expresión de la posesión inalienable en español mediante el uso del artículo determinado: “Me duele la cabeza” y no “*Duele mi cabeza”. Aquí también sería conveniente comparar con el inglés y con la L1 para enfatizar las peculiaridades sintácticas del español con estos predicados.
- En cuanto al valor posesivo, habría que indicar también que otros elementos que son objetos personales que se presuponen de forma generalizada a los individuos de nuestra cultura van con el artículo determinado: “He aparcado el coche en la calle”.
- Las construcciones con un sustantivo con modificador se deberían introducir progresivamente, aunque se puede indicar que se construyen con el artículo indefinido normalmente, salvo si es un referente conocido. También se debería insistir en el uso del artículo indefinido con los adjetivos relacionales, que supusieron un error generalizado entre nuestros informantes (“Una vida saludable”).

- Convendría también trabajar de forma específica el valor genérico, ya que es la noción transmitida por los tres artículos que supone una mayor complejidad por este mismo motivo y porque en mandarín y en vietnamita todos los sustantivos son de naturaleza genérica. Proponemos realizar tareas que introduzcan un mismo enunciado con los distintos artículos para que el alumno asocie cada uno a un significado concreto o a un contexto comunicativo determinado, e incluso los relacione con otros enunciados con los que sea coherente su uso. Por ejemplo:



- Con el valor cuantificador también se pueden realizar actividades de relacionar una oración y su significado:



- Las expresiones temporales también merecen una atención específica, no solo en la expresión de las horas, sino también de las fechas, días de la semana, etc. Es necesario recordar también la concordancia de género y número de estas, ya que en inglés o en la L1 del aprendiz no se emplea el artículo.
- Finalmente, las construcciones lexicalizadas o los modismos requieren una enseñanza específica. Consideramos que se pueden ir introduciendo gradualmente como construcciones en sí mismas, especialmente algunas que reflejan realidades culturales o de ocio frecuentes en nuestra cultura, ya que en este sentido se pueden manifestar diferencias interculturales: "ver la televisión", "jugar al fútbol", "dar un paseo", "tener Ø vacaciones", "tener Ø sueño", etc. En cuanto a los modismos, en el nivel A1-A2 no se suelen introducir, pero podríamos presentar algunos como "echar una mano", "meter la pata", "tomar el pelo", "ser Ø pan comido", que además pueden servirnos para repasar los usos del artículo (el artículo definido

como posesivo en “tomar el pelo”, el artículo cero con nombres continuos en “ser pan comido”, etc.).

Hay que tener en cuenta que estas expresiones se suelen adquirir antes en contexto de inmersión por el contacto real con la lengua, por lo que habrá que insistir más en contextos sin inmersión en este tipo de construcciones, incluso en nivel inicial, ya que el uso de estas expresiones forma parte de la competencia lingüística y cultural del aprendiente. Dichos modismos pueden introducirse a partir de textos, de forma que integremos la competencia lectora y la cultural en una misma tarea:

Decimos que algo *es pan comido* cuando es muy fácil. Ya está, así de simple y sencillo. Como recordaréis en otros posts anteriores ya recogidos en este blog como no sólo de pan vive el hombre, a falta de pan buenas son tortas, pan para hoy y hambre para mañana o al pan, pan y al vino, vino, el pan es el elemento principal en muchas expresiones y refranes españoles y es que no en vano, al ser un ingrediente esencial en el día a día de los españoles (el pan fue alimento básico y fundamental, y a veces incluso único, durante mucho tiempo), es normal que en el hablar cotidiano se haga tanta referencia a él.

Cuando se inventó esta frase, había pocas cosas tan fáciles de comer como el pan, por lo que, cuando se buscó un símil para hacer referencia a facilidades, se pensó en el hecho de comer pan. Hoy en día, si lo pensáis, también tiene sentido, porque sin ninguna duda, es mucho más fácil comer pan que comerse una langosta a la que no le hayan quitado el exoesqueleto (vamos, la cáscara). Un día tuve que comer una langosta “sin pelar” en una boda y casi termina en el plato del chico de enfrente!

¿A que ha sido pan comido entender la frase de hoy?

(Fuente: <https://expresionesyrefranes.com/2007/09/19/ser-pan-comido/>)

13. Limitaciones y futuras líneas de la investigación

A pesar de las aportaciones y logros de nuestra investigación, conviene reflexionar sobre las cuestiones que no se han podido abordar suficientemente y las limitaciones que han afectado a la investigación. Además de las de carácter temporal y de número de informantes de las muestras, asociadas a las propias circunstancias de la investigación, la principal limitación de nuestro estudio ha sido no haber analizado los posibles efectos del inglés L2 en la adquisición del español L3 de forma detallada. Los análisis estadísticos con *GRET*L permiten hacer un primer acercamiento a este factor e indican que un nivel medio-alto de inglés es una variable con alta incidencia en los errores de presencia y ausencia del artículo en algunos contextos lingüísticos y expresiones lexicalizadas, pero sería necesario profundizar más en el tipo de errores que genera esta interferencia del inglés y en qué contextos genera errores dicha transferencia negativa. Además, algunos de los usos desviados que atribuimos a la influencia de la L2 inglés podrían tener su origen también en la lengua materna de nuestros informantes, concretamente en los errores por ausencia del artículo, por las características de su L1, lo que hace necesario estudiar este fenómeno en detalle.

En relación con lo anterior, como líneas futuras de investigación proponemos incluir el análisis en profundidad del papel del inglés L2 en la adquisición del español L3, puesto que faltan estudios que corroboren la significatividad del inglés en los errores como factor analizado específicamente, pues sería interesante complementar los indicios de nuestro análisis estadístico a este respecto con los resultados de trabajos empíricos que estudien dicho factor.

También sería provechoso, teniendo en cuenta los resultados de nuestro análisis, que los trabajos basados en el AE incluyeran diversas variables individuales de carácter sociolingüístico y consideramos que, de hecho, las futuras investigaciones pueden aportar resultados muy interesantes a partir de la interrelación entre la sociolingüística y la ASL/ATL que se ha iniciado en esta tesis.

Del mismo modo, los trabajos sobre ASL/ATL pueden ofrecer una perspectiva más amplia sobre este proceso si incluyen informantes de distintas lenguas maternas y en distintos contextos de aprendizaje, por lo que consideramos que los trabajos basados en el AE deberían incluir, en adelante, dichas variables para contrastar la validez de los resultados hallados y observar posibles tendencias universales en la adquisición en función de dichos factores.

Por otro lado, se observa una necesidad de rediseñar los manuales de ELE para sinohablantes debido a las carencias en la presentación de unidades como el artículo y en la presencia las cuestiones culturales y pragmáticas, y de crear manuales específicos para hablantes vietnamitas, lo cual puede resultar beneficioso para los estudiantes en contexto sin inmersión, especialmente. De esta manera, se podría poner el foco de atención en los tipos de errores y contextos lingüísticos que nuestro AC y AE han puesto de manifiesto como los que generan un mayor índice de usos desviados entre estos aprendices. En el caso de los sinohablantes, que cuentan con algunos manuales específicos como *Español Moderno* (Dong y Liu, 2008, 2014), autores como Ran y López (2021) proponen rediseñar dicho manual, ya que es el más extendido y conocido por los docentes en China, y cubrir las deficiencias gramaticales y pragmáticas que presenta, si bien conviene recordar que es primordial fomentar el enfoque comunicativo en los manuales de ELE y promover una participación más activa del aprendiente en el aula.

En definitiva, esta tesis abre un camino hacia la investigación de los análisis de multivariantes en el error entre grupos de hablantes con diferentes lenguas maternas en el proceso de ATL iniciado hace unos años con un número más reducido de variables y propone algunas orientaciones didácticas para la enseñanza de los artículos en ELE a partir de los resultados del AE que pueden servir a los docentes que trabajan con estudiantes chinos y vietnamitas (o de otras lenguas sin artículo) como guía para la enseñanza de esta unidad que, en todo caso, se deberá adaptar a las características y necesidades de cada grupo de alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁴¹³

- Abad Nebot, F. (1977). *El artículo: sistema y usos*. Ediciones Aravaca.
- Abney, S. P. (1987). *The English Noun Phrase in its Sentential Aspect* [Tesis doctoral]. Massachusetts Institute of Technology.
- Adamczewski, H. (2002). *The secret architecture of English Grammar*. Éd. EMA.
- Adamczewski, H. y Gabilan, J.-P. (1992). *Les clés de la grammaire anglaise*. Armand Colin.
- Adjémian, C. y Muñoz-Liceras, J. (1984). Universal grammar, the intake component and L1: accounting for adult acquisition of relative clauses. En F. Eckman, L. Bell and D. Nelson (Eds.). *Universals of Second Language Acquisition* (pp. 101-118). Newbury House.
- Aebischer, P. (1948). *Estudios de toponimia y lexicografía románica*. Publicaciones de la Escuela de Filología de Barcelona.
- Ahn, H. D. y Jang, H. (2019). The Role of L3 in the Interpretation of Articles with Definite Plurals in L2 English. *The Journal of Asia TEFL*, 16, 12-36.
- Ahukanna, J. G. W., Lund, N. J. y Gentile, J. R. (1981). Inter- and intra-lingual interference effects in learning a third language. *Modern Language Journal*, 65, 281-287.
- Aikhenvald, A. Y. (2000). *Classifiers: A typology of noun categorization devices: A typology of noun categorization devices*. Oxford University Press.
- Alarcos Llorach, E. (1951). *Gramática estructural (según la Escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española)*. Gredos.

⁴¹³ El listado bibliográfico que se presenta en este apartado se ha elaborado según el estilo APA (7.ª edición).

Todos los enlaces de las referencias bibliográficas han sido comprobados a fecha de 26 de octubre de 2021.

Alarcos Llorach, E. (1967). El artículo en español. En *To honor Roman Jakobson: essays on the occasion of his 70.^e birthday, 11 October 1966* (pp. 223-234). Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783111349138>

Alarcos Llorach, E. (1968). "Un", el número y los indefinidos. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (18), 11-20.

Alarcos Llorach, E. (1980). *Estudios de gramática funcional del español*. Gredos.

Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la Lengua Española*. Real Academia Española/Espasa-Calpe.

Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel.

Alcina, J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática Española*. Ariel.

Allan, K. (1977). Classifiers. *Language*, 53(2), 285-311.

Almaraz, E., Almaraz, M., García, P., Piñán, A., Trenado, P. / Aoto, S., Takano, M., Takamatsu, H., Ninomiya, S., Matsui, K. y Yaginuma, K. (2003). *Plaza Mayor I. Español comunicativo (Edición revisada)*. Asahi.

Almoguera, R. y Lagunas, C. (1993). El parámetro pro-drop en el español no nativo. En Muñoz-Liceras, J. (Ed.). *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos* (pp. 140-149). Ottawa Hispanic Studies.

Alonso, A. (1933). Estilística y gramática del artículo en español. En H. Gildenverlag (Ed.). *Volkstum und Kultur der Romanen VI. Sprache, Dichtung, Sitte*. (pp. 189-209). Hansischer Gildenverlag.

Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J. y Ruiz, J. P. (2011). *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión.

Alvar, M. y Pottier, B. (1993). *Morfología histórica del español*. Gredos.

Álvarez, M. A., Blanco, A., Gómez, M. L. y Pérez, N. (2008). *Sueña 1* (Edición china). Anaya.

Álvarez, M. A., Blanco, A., Gómez, M. L. y Pérez, N. (2017). *Nuevo Sueña 1*. Anaya.

Álvarez, M. A., Blanco, A., Torrens, M. J. y Alarcón, C. (2005). *Vuela 1*. Anaya.

- Álvarez, M. A., Blanco, A., Torrens, M. J. y Alarcón, C. (2005). *Vuela 2*. Anaya.
- Álvarez Martínez, A. (1986). *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*. Gredos.
- Alves, M. J. (2001). What's so Chinese about Vietnamese. En G. W. Thurgood (Ed.). *Proceedings of the Ninth Annual Meeting of the Southeast Asian Linguistics Society* (pp. 221-224). Arizona State University, Program for Southeast Asian Studies.
- Alves, M. J. (2007). Categories of grammatical Sino-Vietnamese vocabulary. *Mon-Khmer Studies*, 37, 217-229.
- Alves, M. J. (2017). Chinese Loanwords in Vietnamese Pronouns and Terms of Address and Reference. En L. Zhang (Ed.). *29th North American Conference on Chinese Linguistics. Volume 1*. (pp. 286-303). University of Memphis.
- Andersen, R. W. (1978). An implicational model for second language research. *Language Learning*, 28, 221-282. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00134.x>
- Anderson, J. (1993). Is a communicative approach practical for teaching English in China? Pros and cons. *System*, 21(4), 471-480. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90058-O](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90058-O)
- Anglada, M. y Xiaoxiao, Z. (2012). El método *Español Moderno* (Vol. I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical. *SinoELE. Revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino*, (6), 47-70.
- Anh, N. T. M. (2000). *Vị từ tiếng Việt theo quan điểm ngữ pháp chức năng* [Predicados vietnamitas desde el punto de vista de la gramática funcional]. Đại Học Khoa Học Xã Hội & Nhân Văn.
- Aragonés, L. y Palencia, R. (2005). *Gramática de uso del español: Teoría y práctica A1-B2*. S. M.
- Arjonilla Sampedro, A. y Sánchez López, I. (2016). ¿Por qué una formación específica para enseñar español a sinohablantes? En O. Cruz (Ed.). *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 89-95). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Arnold, J. y Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. En J. Arnold (Ed.). *Affect In Language Learning* (pp. 372-382). Cambridge University Press.

Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. En J. Arnold (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 256-283). Cambridge University Press.

Atienza, I. (2021). Propuesta didáctica basada en el enfoque léxico para alumnos sinohablantes: Su inclusión en el manual ELE Actual A1. *Suplementos SinoELE*, (21), 1-134.

Aurov, M. y Martínez, M. (2015). Los artículos en español: Una propuesta didáctica para el nivel inicial del aprendizaje. *RedELE, Revista electrónica de didáctica ELE*, (27), n. p.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Ausubel, D. G. (1963). Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. *Journal of teacher education*, 14(2), 217-222.

Baauiw, S. (1996). Constructions of inalienable possession. The role of inflectional morphology. En C. Cremers y M. den Dikken (Eds.). *Linguistics in the Netherlands* (pp. 1-12). John Benjamins Publishing Company.

Bailey, C.-J. N. (1973). *Variation and Linguistic Theory*. Centre for Applied Linguistics.

Bailey, K. M. (1983). Compettiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. En H. W. Seliger y M. H. Long (Eds.). *Class-oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Newbury House.

Bailey, N., Madden, C. y Krashen, S. (1974). Is there any ‘natural sequence’ in adult second language learning? *Language Learning*, 21, 235-243.

Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.

Ban, D. Q. (1987). *Cau don tieng Viet* [Aprender vietnamita]. Nha Xuat Ban Giao Duc.

Bao, D. (2019). The place of silence in second language acquisition. *English Language Teaching & Research*, 1(1), 26-42.

Baqu, E. (2012). *Análisis de errores chino español: el alumno sinohablante ante el artículo* [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Sevilla.

Baralo, M. (1996a). Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. En M. Rueda, E. Prado, J. L. Men y F. J. Grande (Eds.). *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*.

Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5-7 de octubre de 1995) (pp. 63-68). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.

Baralo, M. (1996b). La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 5, 9-42.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.

Baralo, M. (2004). Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español LE. *RedELE, Revista electrónica de didáctica ELE*, (0), n. p.

Barbado Gómez, P. y Guerra Infante, M. R. (2014). La importancia de la mediación lingüística e intercultural en los procesos de adquisición de la lengua española para sinohablantes en contexto de inmersión: Un estudio de casos. *La enseñanza de español para sinohablantes en contextos. Monográficos SinoELE*, (10), 95-125.

Bartelt, G. (1989). The interaction of multilingual constraints. En H. W. Dechert y M. Raupach (Eds.). *Interlingual processes* (pp. 151-177). Gunter Narr Verlag Tübingen.

Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Imprenta del Progreso.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.

Bernstein, J. (1993). The syntactic role of word markers in null nominal constructions. *Probus*, 5(1-2), 5-38.

Bernstein, J. (2001). The DP hypothesis: Identifying clausal properties in the nominal domain. En M. R. Baltin y C. Collins (Eds.). *The handbook of contemporary syntactic theory* (pp. 536-561). Blackwell.

Bes Izuel, M. (2006). *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español L2 de nivel principiante* [Tesis doctoral]. Universitat Pompeu Fabra. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7586/tabi1de2.pdf?sequence=1>

Bhatt, R. M. y Hancin-Bhatt, B. (2002). Structural Minimality, CP and the initial state in second language acquisition. *Second Language Research*, 18(4), 348-392.

Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language learning*, 28(1), 69-83. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00305.x>

Bialystok, E. (1990). The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 24(4), 635-648.

Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229-235.

Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Karoma Press.

Blanco Pena, J. M. (2010). Dificultades lingüísticas de los sinohablantes en el nivel inicial: tipología, causas y posibles soluciones. *Monográficos SinoELE*, (10), 92-108.

Blanco Pena, J. M. (2011). Principios metodológicos de la enseñanza de ELE en contextos sinohablantes. *Suplementos SinoELE*, (5), 60-81.

Blanco Pena, J. M. (2013). Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas. *Hispania*, 96(1), 97-109.

Blanco Pena, J. M. (2014). Creencias y actitudes de los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula. *Monográficos SinoELE*, (10), 126-141.

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? En S. M. Gass y J. Schachter (Eds.). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41-68). Cambridge University Press.

Bloomfield, L. (1942). Outline of Ilocano syntax. *Language*, 18(39), 193-200.

Bošković, Ž. (2005). On the locality of left branch extraction and the structure of NP. *Studia linguistica*, 59(1), 1-45.

Bošković, Ž. (2008). What will you have, DP or NP? En E. Elfner y M. Walkow (Eds.). *Proceedings of the 37th Conference of the North East Linguistic Society* (pp. 101-114). Graduate Linguistics Students Association.

Bošković, Ž. (2009). More on the no-DP analysis of article-less languages. *Studia linguistica*, 63(2), 187-203.

- Bosque, I. (1980). *Problemas de morfosintaxis: ejercicios de gramática española para estudiantes universitarios*. Universidad Complutense.
- Bosque, I. (1989). *Las categorías gramaticales: relaciones y diferencias*. Síntesis.
- Bosque, I. (1996). Por qué determinados sustantivos no son sustantivos determinados. Repaso y balance. En I. Bosque (Coord.). *El Sustantivo sin determinación. Presencia y ausencia de determinante en la lengua española* (pp. 13-119). Visor.
- Bosque, I. y Demonte, V. (Coords.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española [GDLE]*. Espasa-Calpe/RAE.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.
- Brindley, G. P. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. En R. Johnson (Ed.). *The Second Language Curriculum* (pp. 63-78). Cambridge University Press.
- Brislin R. W., Lonner, W. J. y Thorndike, R. M. (1973). *Cross-Cultural Research Method*. John Wiley.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. Harvard University Press.
- Bruhn de Garavito, J. y White, L. (2002). L2 acquisition of Spanish DPs: The status of grammatical features. En A. T. Pérez-Leroux y J. Muñoz-Liceras (Eds.). *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 connection* (pp. 153-178). Kluwer.
- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Bui, L. T. (2014). *Vietnamese demonstratives: A spatially-based polysemy network* [Tesis doctoral]. University of Queensland. <http://lear.unive.it/jspui/handle/11707/5755>
- Bui, M. H. (2000). Về một số đặc trưng ngữ nghĩa—ngữ pháp của những và các [Some semantic-syntactic characteristics of *những* and *các*]. *Ngôn ngữ*, 3, 16-26.

Burstall, C. (1975). Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of Some Relevant Research Findings. *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, 8, 105-125.

Burt, M. K. y Kiparsky, C. (1972). *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Newbury House Publishers.

Bustos Gisbert, J. M. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, (16), 11-40. <https://doi.org/10.5209/DICE.13572>

Bustos Gisbert, J. M. (2011). Métodos de análisis aplicados a la adquisición de segundas lenguas. En J. de Santiago, H. Bongaerts, J. J. Sánchez y M. Seseña (Coords.). *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 263-276). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Byström, K. (2007). Approaches to "task" in contemporary information studies. *Information research*, 12(4), 12-4.

Campillos, L. (2014). Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de lengua española. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58, 22-59.

Campos, P. (2006). *Español para hablantes de polaco (B1)*. SGEL.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.

Cañada, M. D. y Esteve, O. (2001). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento. En C. Muñoz (Coord.). *Trabajos en Lingüística Aplicada* (pp. 73-83). Univerbook.

Cao, X. H. (1992). Some preliminaries to the syntactic analysis of the Vietnamese sentence. *Mon-Khmer Studies Journal*, 20, 137-151.

Cao, X. H. (1999). *Tieng Viet: May van de ngu am, ngu phap, ngu nghia. (The Vietnamese Language: Some issues on Phonology, Grammar, and Semantics)*. Nha xuat ban Giao duc.

Cao, Y. (2014). La definitud en chino: una breve comparación entre español y chino. *México y La Cuenca Del Pacífico*, 3(8), 61–74. <https://doi.org/10.32870/mycp.v3i8.465>

- Cao, Y. (2016). La gramática del chino para hispanohablantes: Una perspectiva intercultural. *México y la Cuenca del Pacífico*, 5(14), 103-115. <https://doi.org/10.32870/mycp.v5i14.508>
- Cao, Y. (2018). Artículos y clasificadores numerales: análisis contrastivo entre español y chino. En N. Rangponsumrit, D. Gutiérrez, A. Aguilera, J. M. Blanco y E. Moreno (Eds.). *Actas del IX Congreso de Hispanistas de Asia, 2016. Monográficos SinoELE*, (17), 517-526.
- Cao, Y. (2019). Nombres escuetos del chino en la anáfora: comparación entre español y chino. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 80, 159-176.
- Carlson, G. (1977). *Reference to kinds in English* [Tesis doctoral]. University of Massachusetts. <https://semanticsarchive.net/Archive/jk3NzRIY/carlson.diss.pdf>
- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. En K. C. Diller (Ed.). *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83–118). Newbury House.
- Castro, F., Díaz, P., Rodero, I. y Sardinero, C. (2014). *Nuevo Español en Marcha 1*. SGEL.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (pp. 8-20). Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Multilingual Matters.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. y Llovet, B. (2006). *Planet@ ELE 1*. Edelsa.
- Chamorro, M. D., Lozano, G., Martínez, P., Muñoz, B., Rosales, F., Plácido, J. y Ruiz, G. (2010). *Abanico*. Nueva edición. Difusión.

Chamorro, M. D., Lozano, G., Ríos, A., Plácido, J. y Ruiz, G. (2006). *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Difusión.

Chang, H. H. (2016). Interpretation of Bare and Demonstrative Noun Phrases in the Acquisition of Mandarin. *Language and Linguistics*, 17(6), 797–825.

Chang, T. (2014). *Second Language Acquisition of Articles in English by Chinese Learners* [Trabajo fin de Máster]. National Taiwan Normal University. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/40645/1/Fen-Chuan%20Lu%20%282001%29_WP20%281%29.pdf

Chang, Z., Valcke, M. y Schellens, T. (2010). A cross-cultural study of teacher perspectives on teacher roles and adoption of online collaborative learning in higher education. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 147-165.

Changshen, L. (2009). *General Higher Education Eleventh Five-Year national plan for university teaching new undergraduate textbook series in Spanish: Spanish Reading Course 1 (Chinese Edition)*. Shanghai Foreign Language Education Press.

Chao, Y. R. (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. University of California Press.

Chen, N. y Qin, X. (2008). *Español comercial*. Wuhan Daxue Chubanshe.

Chen, P. (1987). 汉语与名词性成分相关的四个观念 (Four Parallel Categories of Noun Relationships in Chinese). *中国语文 (Chinese)*, 197(2), 81-92.

Chen, P. (2004). Identifiability and definiteness in Chinese. *Linguistics*, 42(6), 1129–1184. <https://doi.org/10.1515/ling.2004.42.6.1129>

Chen, Y. (2005). Barriers to Acquiring Listening Strategies for EFL Learners and Their Pedagogical Implications. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 8(4), n. p.

Chen, Z. (2010). La falta de cohesión y la mentalidad holística de los alumnos chinos. En Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas (Eds.). *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico* (pp. 178-96). LSA Printing Press.

Cheng, L. y Sybesma, R. (1998). Yi-wangtang, yi-getang: classifiers and massifiers. *Tsing-Hua Journal of Chinese Studies, New Series XXVIII*(3), 385-412.

- Cheng, L. y Sybesma, R. (1999). Bare and not-so-bare nouns and the structure of NP. *Linguistic Inquiry*, 30(4), 509-542. <https://doi.org/10.1162/002438999554192>
- Cheng, L. y Sybesma, R. (2005). Classifiers in four varieties of Chinese. En G. Cinque y R. S. Kayne (Eds.). *The Oxford handbook of comparative syntax* (pp. 259-293). Oxford University Press.
- Cheng, L. y Sybesma, R. (2009). De as an underspecified classifier: first explorations. *Yuyanxué lùncóng*, 39, 123-156.
- Cheng, L. y Sybesma, R. (2012). Classifiers and DP. *Linguistic Inquiry*, 43(4), 634-650. https://doi.org/10.1162/ling_a_00109
- Chenling, L. (2012). *Morfología contrastiva del chino mandarín y el español formas de gramaticalización y lexicalización* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/2948>
- Chesterman, A. (1991). *On definiteness: A study with special reference to English and Finnish*. Cambridge University Press.
- Chierchia, G. (1998). Reference to kinds across language. *Natural Language Semantics*, 6, 339-405.
- Chinh, T. V. y Lê, N. H. (1973). *Khaûo luaän veà ngöõ phaùp Vieät Nam* [Capacitación en el idioma legal vietnamita]. Ñaïi Hoïc Hueá.
- Cho, J. (2017). The acquisition of different types of definite noun phrases in L2-English. *International Journal of Bilingualism*, 21(3), 367-382.
- Cho, J. y Slabakova, R. (2017). A feature-based contrastive approach to the L2 acquisition of specificity. *Applied Linguistics*, 38(3), 318-339.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.
- Chomsky, N. (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*. Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- Chomsky, N. (1970). Remarks on nominalization. En R. Jacobs y P. Rosenbaum (Eds.). *Reading in English Transformational Grammar* (pp. 184-221). Ginn.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Mouton de Gruyter.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. Praeger.

Chomsky, N. (1993). A Minimalist Program for Linguistic Theory. En K. Hale y S. J. Keyser (Eds.). *The View from Building 20* (pp. 1-52). Massachusetts Institute of Technology Press.

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Massachusetts Institute of Technology Press.

Chomsky, N. (1998). *Minimalist inquiries: The framework*. Massachusetts Institute of Technology Working Papers in Linguistics.

Chomsky, N. (2016). Minimal computation and the architecture of language. *Chinese Semiotic Studies*, 12(1), 13-24.

Chomsky, N. y Gallego, Á. J. (2020). La facultad humana del lenguaje. Un objeto biológico, una ventana hacia la mente y un puente entre disciplinas. *Revista Española de Lingüística*, 50(1), 7-34.

Christensen, C. H. (2019). Arguments for and against the Idea of Universal Grammar. *Interdisciplinary Journal in English*, (4), 12-28.

Christophersen, P. (1939). *The Articles: A Study of their Theory and Use in English*. Einar Munksgaard.

Chu, Ch. C. (1983). Definiteness, presupposition, topic and focus in Mandarin Chinese. En T. C. Tang, R. L. Cheng y Y. C. Li (Coords.). *Studies in Chinese syntax and semantics. Universe and scope: presupposition and quantification in Chinese* (pp. 7-30). Student Book Co., Ltd.

Chu, Ch. C. (1999). *A cognitive-functional grammar of Mandarin Chinese*. Grane.

Cifuentes-Honrubia, J. L. (1989). *Lengua y espacio: introducción al problema de la déixis en español*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Clahsen, H., Eisenbeiß, S. y Vainikka, A. (1994). The seeds of structure: a syntactic analysis of the acquisition of Case marking. En T. Hoekstra y B. D. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW workshops* (pp. 85-118). John Benjamins Publishing Company.

Clahsen, H. y Muysken, P. (1986). The availability of universal grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2, 93-119.

Clyne, M. (2003). *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*. Cambridge University Press, Cambridge Approaches to Language Contact.

Clyne, M. (2017). Multilingualism. En F. Columas (Ed.). *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 301-314). Blackwell Publishing LTD. <https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch18>

Cohen, L. y Manion, L. (1985). *Research Methods in Education*. Croom Helm.

Collentine, J. (2009). 13 Study Abroad Research: Findings, Implications, and Future Directions. En M. H. Long y C. J. Doughty (Eds.). *The handbook of language teaching* (pp. 218-233). Wiley.

Collentine, J. y Freed, B. (2004). Learning context and its effect on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-171.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [MCER]*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.

Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing.

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.

Cook, V. (1988). Language Learners' Extrapolation of Word Order in Micro-Artificial Languages. *Language Learning*, 38(4), 497-529.

Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language learning*, 42, 557-592.

Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. MacMillan.

Cook, V. (2001). Linguistics and second language acquisition: One person with two languages. En M. Aronoff y J. Resnik (Eds.). *The handbook of linguistics* (pp. 488-511). Wiley.

Cook, V. (2003) (Ed.). *Effects of the second language on the first*. Multilingual Matters.

- Cook, V. (2007). The nature of the L2 user. *Eurosla Yearbook*, 7(1), 205-220.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Cook, V. y Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition*. Multilingual Matters.
- Corbett, G. (2000). *Number*. Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 147-160.
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. En J. Allen y S. P. Corder (Eds.). *Techniques in Applied Linguistics (The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Volume 3)* (pp. 201-218). Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1983). A role of the mother tongue. En S. Gass y L. Selinker (Eds.). *Language Transfer in Language Learning* (pp. 85-97). Newbury House.
- Corominas, J. (1961). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Coronado, M. L., García, J. y Zarzalejos, A. R. (1998). *Materia Prima. Gramática y ejercicios de nivel medio y superior*. SGEL.
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2014). *Aula internacional 1 (Nueva edición)*. Difusión.
- Cortés Moreno, M. (2008). *Español para hablantes de chino (A2-B1)*. SGEL.
- Cortés Moreno, M. (2009). Análisis de la enseñanza del ELE en China: Dificultades y soluciones. *MarcoELE. Suplementos*, 8, 1-17.
http://www.marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf
- Cortés Moreno, M. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *SinoELE: Revista de enseñanza de español lengua extranjera a sinohablantes*, 10, 173-208.

Cortés Moreno, M. y Fang, S. (2007). *Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos*. Santillana.

Coseriu, E. (2020). Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. En P. Werle, Y. Stork, O. Deutschmann, R. Grossmann, H. Petriconi, H. Tiemann, D. Jacob, A. Kablitz, B. König, M. Kruse, J. Küpper, C. Schmitt y W. Stempel (Eds.). *Romanistisches Jahrbuch, Band 7 1955–56* (pp. 29-54). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783112315088-003>

Crystal, D. (2008 [1980]). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6.^a ed.). Blackwell.

Cuartero Otal, J. (2020). Un reanálisis de los predicados télicos del español. *Bulletin of Hispanic studies (Liverpool. 2002)*, 97(8), 789-806.

Cuartero Otal, J. y Horno Chéliz, M. C. (2011). Estados, estatividad y perífrasis. En J. Cuartero Otal, L. García Fernández y C. Sinner (Eds.). *Estudios sobre perífrasis y aspecto* (pp. 225-248). Peniope.

Cuenca, M. J. (2010). *Gramática del texto*. Arco/Libros.

Dąbrowska, E. (2015). What exactly is Universal Grammar, and has anyone seen it? *Frontiers in Psychology*, 6, 1-17.

De Angelis, G. (2005). Interlanguage Transfer of function words. *Language Learning*, 55(3), 379-414.

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Multilingual Matters.

De Angelis, G. y Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (pp. 42-58). Multilingual Matters.

De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International journal of multilingualism*, 1(1), 17-32.

De la Fuente, S. (s. f.). *Estadística teórica II* [Materiales didácticos]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://www.fuenterrebollo.com/Economicas/TEORICA-II/estadistica-teorica-II.pdf>

De Miguel Aparicio, E. (1993). Construcciones ergativas e inversión en la lengua y la interlengua española. En J. Muñoz-Liceras (Coord.). *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos* (pp. 178-195). Dovehouse Editions Canada.

DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. En B. F. Freed (Ed.). *Foreign language acquisition: Research and the classroom* (pp. 104-119). D. C. Heath.

DeKeyser, R. (2007). Study abroad as foreign language practice. En R. DeKeyser (Ed.) *Practice in second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 208-226). Cambridge University Press.

Del Río, I. y Mendes, A. (2018). Error annotation in the COPLE2 corpus. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (4), 225-239.

Deloustal, R. (1914). Des déterminatifs en annamite. *Bulletin de l'Ecole Française d'Extrême-Orient*, 14(1), 29-40. <https://doi.org/10.3406/befeo.1914.2840>

Demonte, V. (1995-1996). Estilística y gramática: un comentario. *Revista de Filología y su Didáctica*, 18-19, 271-282.

Dewaele, J. M. y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237-274.

Díaz Rodríguez, L. y Yagüe, A. (2015). *ELEfante. Gramática del español como lengua extranjera, Nivel B*. Publicaciones MarcoELE.

Díaz Rodríguez, L. y Yagüe, A. (2015). *PapELEs. Gramática del español como lengua extranjera, Nivel A*. Publicaciones MarcoELE.

Ding, W. L., de Prada Segovia, M., de Juan Ballester, C. R., Couto Frías, S. y Salazar Lorenzo, D. J. (2010). *¿Sabes? 1: Curso de español para estudiantes chinos 1*. SGEL.

Ding, W. L., de Prada Segovia, M., de Juan Ballester, C. R., Couto Frías, S. y Salazar Lorenzo, D. J. (2011). *¿Sabes? 2: Curso de español para estudiantes chinos 2*. SGEL.

Đinh, V. Đ. (1986). *Ngu pháp Tiếng Viet* [Gramática de la lengua vietnamita]. Nha xuất bản Đại học & THCN.

- Đoàn, Q. N. T., Everaert, M. B. y Reuland, E. J. (2019). (In) definiteness of Vietnamese noun phrases. En N. Duffield, T. Phan y T. Trinh (Eds.). *Interdisciplinary Perspectives on Vietnamese Linguistics* (pp. 155-180). John Benjamins Publishing Company.
- Doman, M. G. (1982). More on rules for rules: Gender in Spanish and the monitor user. *Foreign Language Annals*, 15(1), 9-19.
- Dong, Y. (2009). La elaboración de materiales didácticos en China. En Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas (Eds.). *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico* (pp. 59-73). LSA Printing Press.
- Dong, Y. y Liu, J. (2008). *Español Moderno (libro del Alumno) (Volumen 1)*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dong, Y. y Liu, J. (2014). *Español Moderno (Nueva Edición)-Libro de alumno*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 29(1), 55–86.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*, 3(5), 74-83.
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. *Research methods in second language acquisition. A practical guide*, 1, 74-94.
- Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.

Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.

Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.

Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.

Dulay, H. C., Burt, M. K. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. O.U.P.

Duong, D. R. (1977). *English Grammar for the Vietnamese*. Ungar Pub Co.

Dương Đức, N. (2016). *Classifier Noun Annotation In Vietnamese Treebank* [Tesis doctoral]. Vietnam National University.

Dušková, L. (1969). On sources of errors in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 7(1), 11-36. <https://doi.org/10.1515/iral.1969.7.1.11>

Dyvik, H. J. J. (1984). *Subject Or Topic in Vietnamese?* Bergen.

Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language learning*, 27(2), 315-330.

Eguren, L. (1989). Algunos datos del español en favor de la hipótesis de la frase determinante. *Revista Argentina de Linguística*, 5(1/2), 163-209.

Eguren, L. (2011). Determinantes indefinidos en estructuras partitivas. En M. Victoria Escandell Vidal, M. Leonetti y C. Sánchez López (Eds.). *60 problemas de gramática: dedicados a Ignacio Bosque* (pp. 39-45). Akal.

Eguren, L. (1999). Pronombres y adverbios demostrativos: las relaciones deíctivas. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 929-972). Espasa-Calpe.

Elejalde Gómez, J. y Ferreira Cabrera, A. (2016). Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera (ELE). *Trabalhos en Lingüística*, 55(3), 619-650.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Emeneau, M. B. (1951). *Studies in Vietnamese (Annamese) Grammar*. University of California Press.
- Encinas, P. (2020). El papel de la L2 en la adquisición de una L3: consideraciones teóricas sobre el fenómeno de la transferencia lingüística en estudiantes sinohablantes de español (L3). *Monográficos SinoELE*, 20, 371-380.
- Epstein, S., Flynn, S. y Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences*, 19, 677-738.
- Equipo Entinema y Equipo China (2011). *Etapas, Nivel A1.1 (Edición china)*. Edinumen.
- Equipo Entinema y Equipo China (2012). *Etapas, Nivel A1.2 (Edición china)*. Edinumen.
- Equipo Entinema y Equipo China (2013). *Etapas, Nivel A2.1 (Edición china)*. Edinumen.
- Equipo Nuevo Prisma (2013). *Nuevo Prisma, Nivel A2*. Edinumen.
- Equipo Nuevo Prisma (2014). *Nuevo Prisma, Nivel A1*. Edinumen.
- Escalante, R. D., Mayorga, W. y Vergara, J. C. (2010). *Manual de aplicación del modelo de regresión lineal múltiple con correcciones de especificación: usos de STATA 9.0, STATA 10.0, EVIEWS 5.0, SSPS 11.0*. Servicios Académicos Intercontinentales S. L. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2010c/720/index.htm>
- Escandell, M. V. (2007 [1996]). *Introducción a la pragmática* (3.ª ed.). Ariel Lingüística.
- Espinal, M. T. y Dobrovie-Sorin, C. (2006). Tipología semántica de los nombres escuetos. El caso particular de los nombres escuetos singulares contables. En B. Fernández e I. Laka (Eds.). *Andolin Gogoan: Essays in Honour of Prof. Eguzkitza* (pp. 269-285). Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

Espinal, M. T. y Mateu, J. (2011). Bare nominals and argument structure in Catalan and Spanish. *Linguistic Review*, 28(1), 1-39. <https://doi.org/10.1515/tlir.2011.001>

Espinal, M. T. y McNally, L. (2011). Bare nominals and incorporating verbs in Spanish and Catalan. *Journal of Linguistics*, 47(1), 87-128.

Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. En B. Palomo (Coord.). *Tareas EPA: Enfoque por tareas y enseñanzas en EL2 para la educación permanente* (n. p.). FAEA-Departamento de Educación, Gobierno de Aragón.

Eubank, L. (1993). On the transfer of parametric values in L2 development. *Language Acquisition*, 3(3), 183-208.

Eubank, L. (1994). Optionality and the initial state in L2 development. *Language acquisition studies in generative grammar*, 8, 369-380.

Eubank, L. (1996). Negation in early German-English interlanguage: More valueless features in the L2 initial state. *Second language research*, 12(1), 73-106.

Faerch, C. y Kasper, G. (1984). Pragmatic knowledge: Rules and procedures. *Applied Linguistics*, 5(3), 214-225.

Falagán, P. (2016). *La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua* [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/38552>

Falero Parra, F. J. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 11, 19-33.

Fang, S. P. (1997). Morphological properties and the Chinese character–word difference in laterality patterns. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 23(5), 1439-1453.

Farahani, A. A. K., Mehrdad, A. G. y Ahghar, M. R. (2014). Access to Universal Grammar in Adult Second Language Acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 298-301. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.332>

- Feijóo, S. (2005). El artículo definido en inglés y catalán/español: Análisis comparativo. *Tinta Virtual*, 1, 57-67. Universidad de Ottawa.
- Feng, S. (2019). The acquisition of English definite noun phrases by Mandarin Chinese speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 881-896.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Edelsa.
- Fernández Agüero, M. (2007). *Español para hablantes de inglés (B1)*. SGEL.
- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2004). El español en Vietnam. *Cuadernos Cervantes*, 53, 28-35.
- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2007). El español en Vietnam. En J. M. Martínez (Coord.). *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006/2007* (pp. 158–162). Círculo de Lectores.
- Fernández-Jódar, F. (2011). El estudio contrastivo-pragmático entre primeras y segundas lenguas de los registros formal y coloquial. *Studia Romanica Posnaniensia*, 48(2), 77-86.
- Fernández Leborans, M. J. (2003). *Los sintagmas del español*. Arco/Libros.
- Fernández López, S. (1989). Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa. *Cable*, 4, 30-35.
- Fernández López, S. (1996). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE: Tratamiento didáctico. En M. Rueda, E. Prado, J. L. Men y F. J. Grande (Eds.). *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5-7 de octubre de 1995)* (pp. 147-154). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Fernández López, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 411-433). SGEL.
- Fernández Ramírez, S. (1987). *Gramática española. 3.2. El pronombre*. Arco/Libros.
- Fernández Soriano, O. (1993). Sobre el orden de palabras en español. *Dicenda*, 11, 113-152.

Ferreira Cabrera, A. y Elejalde Gómez, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función*, 33(1), 115-146.

Fessi, I. (2014). Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3: estudio de un grupo de estudiantes tunecinos de español de nivel B1. *MarcoELE*, 18, 33-47.

Finer, D. y Broselow, E. (1986). Second language acquisition of reflexive binding. *North Eastern Linguistic Society*, 16, 154-68.

Fisac, T. y Liu, J. (2012). *Español para principantes (español/chino)*. Anaya.

Flege, J. E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied linguistics*, 8(2), 162-177.

Flynn, S. (1987). *A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition*. Reidel.

Flynn, S. (1996). A parameter setting approach to second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.). *Handbook of language acquisition* (pp. 121-158). Academic Press.

Flynn, S., Foley, C. y Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition. Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16.

Flynn, S. y Martohardjono, G. (2018 [1994]). Mapping from the initial state to the final state. The separation of universal principles and language-specific properties. En B. Lust, M. Suñer, J. Whitman, S. Flynn, S. Kapur, I. Barbier, K. Boser, C. Foley, Z. Núñez, E. J. Rubin, L. Santelmann y A. J. Toribio (Eds.). *Heads, projections, and learnability* (pp. 319-335). Psychology Press.

Franco, V. (2012). "Trabajamos juntos": un espacio de escritura colaborativa para el alumnado inmigrante. *RedELE, Revista electrónica de didáctica de ELE*, (24), 1-26.

Frawley W. (1992). *Linguistic Semantics*. Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Freed, B. F., Segalowitz, N. y Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French. Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in second language acquisition*, 26(2), 275-301.

Frege, G. (1982). Posthumous writings. *Revue Philosophique de la France et de l'étranger*, 172(1), 101-103.

Fromkin, V., Rodman, R. e Hyams, N. (2003). *An Introduction to Language*. Wadsworth.

Fu, X. (2018). *Estudio morfológico contrastivo (español-chino moderno) desde un enfoque traductológico* [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/33984>

Galindo, M. M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Monografías Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Garachana Camarero, M. (2006). La creación y generalización del artículo indefinido. En C. Company (Coord.). *Sintaxis histórica de la lengua española* (Vol. 2, Tomo 1) (pp. 387-464). Fondo de Cultura Económica.

Garachana Camarero, M. (2008). Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (7), 1-18.

Garachana Camarero, M. (2011). Del espacio al tiempo en el sistema verbal del español. Las perífrasis verbales Ir+ a+ infinitivo y volver+ a+ infinitivo. En C. Sinner, J. L. Ramírez y M. J. Torrens (Coords.). *Tiempo, espacio y relaciones espacio-temporales desde la perspectiva de la lingüística histórica* (pp. 89-124). Cilengua, Centro Internacional de Investigación de la Lengua Española.

García González, J. (2017). Dialectología y sociolingüística, análisis de errores e interlengua, ¿mundos distintos? En E. Balmaseda, F. García y M. Martínez (Eds.). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 401-410). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

García Manzorro, A. C. (2012). Análisis de errores en aprendientes chinos de español: estudio morfosintáctico. *Suplementos SinoELE*, 6, 1-124.

García Mayo, M. (2009). Article choice in L2 English by Spanish speakers. En P. García Mayo y R. Hawkins (Eds.). *Second language acquisition of articles. Empirical findings and theoretical implications* (pp. 13-37). John Benjamins Publishing Company.

García Mayo, M. y Hawkins, R. (2009). Introduction: The interest of article acquisition for theories of SLA. En P. García Mayo y R. Hawkins (Eds.). *Second language acquisition of articles. Empirical findings and theoretical implications* (pp. 1-10). John Benjamins Publishing Company.

Gardner, H. (1985). *The mind's new science. A history of the cognitive revolution*. Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. Basic books.

Gardner, H. (2006). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Paidós.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.

Gardner, H. y Moran, S. (2006). The Science of Multiple Intelligences Theory. A Response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227–232.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.

Gass, S. M. y Schachter, J. (Eds.). (1989). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Gass, S. M. y Selinker, L. (1992). *Language transfer in language learning*. John Benjamins Publishing Company.

Gass, S. M. y Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco/Libros.

Givón, T. (1978). Definiteness and Referentiality. En J. Greenberg, C. Ferguson y E. Moravcsik (Eds.). *Universals of Human Language* (pp. 291-330). Stanford University Press.

Givón, T. (1979). From discourse to syntax. Grammar as a processing strategy. En T. Givón (Ed.). *Discourse and syntax* (pp. 81-112). Brill.

Givón, T. (1981). On the development of the numeral 'one' as an indefinite marker. *Folia Linguistica Historica*, 2(1), 35-53.

Givón, T. (1983). Topic continuity in discourse: the functional domain of switch reference. En J. Haiman y P. Munro (Eds.). *Switch reference and universal grammar* (pp. 51-82). John Benjamins Publishing Company.

- Givón, T. (1984). Universals of discourse structure and second language acquisition. *Language universals and second language acquisition*, 2, 109-136.
- Givon, T. (1989). The pragmatics of anaphoric reference: definiteness and topicality. En T. Givón (Ed.). *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics* (pp. 223-254). Psychology Press.
- Givón, T. (2001). *Syntax: an introduction*. John Benjamins Publishing.
- Goddard, C. (2005). *The languages of East and Southeast Asia: an introduction*. Oxford University Press.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on face-to-face interaction*. Aldine.
- Gómez Torrego, L. (1998). *Gramática didáctica del español*. S. M.
- González, A., Romero, C. y Cervera, A. (2007). *Competencia gramatical en uso. Ejercicios de gramática: forma y uso A1*. Edelsa.
- González Fernández, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Síntesis.
- Greenberg, J. H. (1975). Dynamic aspects of word order in the numeral classifier. En C. N. Li (Ed.). *Word order and word order change* (pp. 27-45). University of Texas Press.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.) (1972). *Direction in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gundel, J. K., Hedberg, N. y Zacharski, R. (1993). Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. *Language*, 69(2), 274-307.
- Gutiérrez, E. (2007). *Español para hablantes de brasileño (B2)*. SGEL.
- Gutiérrez, E. (2006). *Español para hablantes de italiano (B1)*. SGEL.
- Gutiérrez Barraza, D. (2013). La concordancia de la frase nominal por los sinohablantes aprendices de español como segunda lengua. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 76-84.
- Gutiérrez Eugenio, E. (2013). La enseñanza del español como L3. Implicaciones didácticas. En Equipo docente del Instituto Cervantes en Budapest (Ed.). *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* (pp. 173-183). Instituto Cervantes.

- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Arco/Libros.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2008). Rasgos categoriales de los determinantes. En I. Olza, M. Casado y R. González (Eds.). *Actas Del XXXVII Simposio Internacional de La Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 305-217). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- Guzmán, R. (2009). *Español para hablantes de ruso (B1)*. SGEL.
- Hadavi, M. y Ghashang, M. (2015). The nature of accessibility to universal grammar by EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 842-846.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (pp. 21-41). Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (Ed.). (2009). *Processes in third language acquisition*. Edinburgh University Press.
- Hanke, J. E. y Wichern, D. W. (2006). *Pronósticos en los negocios*. Pearson Education.
- Hatch, E. y Lazaraton, A. (1991). *The research manual. Design and statistics for applied linguistics*. Newbury House Publishers.
- Hau-Hoang, H. (2012). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes vietnamitas en la clase de español como segunda lengua* [Tesis doctoral]. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Hawkins, J. A. (1978). *Definiteness and Indefiniteness. A Study in Reference and Grammaticality Prediction*. Croom Helm.
- Hawkins, R., Al-Eid, I., Almahboob, P., Athanasopoulos, R., Chaengchenkit, J., Hu, M., Rezai, C. y Velasco-Zarate, K. (2006). Accounting for English article interpretation by L2 speakers. En S. H. Foster-Cohen (Ed.). *EUROSLA Yearbook* (pp. 7-25). John Benjamins.
- Hawkins, R. y Chan, C. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The 'Failed Functional Hypothesis'. *Second Language Research*, 13, 187-226.
- He, S. (2005). *Español (西班牙語)*. Shijie Tushu Chubashe.

Hedberg, N. (1996). Word order and cognitive status in Mandarin. *Pragmatics and beyond new series*, 38, 179-192.

Heim, I. (1982). *The semantics of definite and indefinite NPs* [Tesis doctoral]. University of Massachusetts.

<https://semanticsarchive.net/Archive/jA2YTJmN/Heim%20Dissertation%20with%20Hyperlinks.pdf>

Heim, I. (1991). Articles and definiteness. En A. von Stechow y D. Wunderlich (Eds.). *Semantics. An international handbook of contemporary research* (pp. 487-534). De Gruyter.

Heine, B. (1997). *Cognitive Foundations of Grammar*. Oxford University Press.

Henning, G. (1983). Oral proficiency testing. Comparative validities of interview, imitation, and completion methods. *Language learning*, 33(3), 315-332.

Herdina, P. y Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. En J. Cenoz y U. Jessner (Eds.). *English in Europe. The acquisition of a third language* (pp. 84-98). Multilingual Matters.

Hernández, E. y Martín Butragueño, P. (Eds.). (2015). *Variación y diversidad lingüística: hacia una teoría convergente*. Colegio de México AC.

Hernando Carrera, C. (2019). Influencia de la cultura vietnamita en el aula de ELE: consideraciones para la enseñanza de ELE en Vietnam. *RedELE, Revista electrónica de didáctica ELE*, (31), 8-26.

Hernanz, M. L. y Brucart, J. M. (1987). *La sintaxis 1. Principios teóricos. La oración simple*. Crítica.

Herranen, T. (1978). Errors made by Finnish university students in the use of the English article system. En K. Sajavaara (Ed.). *Jyvaskyla Contrastive Studies*, 6. *Further contrastive papers* (pp. 74-95). University of Jyvaskyla.

Hidalgo, A. F. (2015). *Estudio contrastivo español-chino: el artículo indefinido y su tratamiento en los manuales de enseñanza de español como segunda lengua* [Trabajo fin de Máster]. Universidad Nacional de Córdoba.
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4195/Hidalgo%2C%20Andrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hien, H. H. y Roméu A. (2012). La competencia comunicativa, sus dimensiones e indicadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera para los estudiantes vietnamitas. *Revista Órbita Científica*, 18(64), n. p.

Higginbotham, J. (1983). Logical form, binding, and nominals. *Linguistic Inquiry*, 14(3), 395-420.

Himmelmann, N. P. (2001). Articles. En M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher y W. Raible (Eds.). *Language Typology and Language Universals* (pp. 831-841). De Gruyter.

Hoang, V. V. (2010). The current situation and issues of the teaching of English in Vietnam. *立命館言語文化研究*, 22(1), 7-18.

Hoffmann, C. (2000). The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. En J. Cenoz y U. Jessner (Eds.). *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp. 1-21). Multilingual Matters.

Holmes, J. y Wilson, N. (2017). *An introduction to sociolinguistics*. Routledge.

Howard, E. R. y Sugarman, J. (2001). *Two-way immersion programs. Features and statistics*. ERIC Digest.

Hu, F. y Wen, L. (1990). 现代汉语语法探索 [Estudio de la gramática china moderna]. Shang wu yin shu guan.

Hu, Y. (2011). *The acquisition of English articles by Mandarin-speaking learners: an optimality-theoretic syntax account* [Tesis doctoral]. University of Hong Kong. <http://hub.hku.hk/handle/10722/141968>

Huang, C.-T. J. (1982). *Logical Relations in Chinese and the Theory of Grammar* [Tesis doctoral]. Massachusetts Institute of Technology. <http://www.ai.mit.edu/projects/dm/theses/huang82.pdf>

Huang, J. (1970). *A Chinese child's acquisition of English syntax* [Tesis doctoral]. University of California.

Huang, S. (1999). The emergence of a grammatical category definite article in spoken Chinese. *Journal of Pragmatics*, 31(1), 77-94. [https://doi.org/10.1016/s0378-2166\(98\)00052-6](https://doi.org/10.1016/s0378-2166(98)00052-6)

Huang, S. y Chui, K. (1997). Is Chinese a pragmatic ordering language? En Chiu-yu Tseng, Ed., *Typological studies of languages in China (Symposium Series of the Institute of History and Philology, 4)* (pp. 51-79). Academia Sinica.

Huang, W. (2013). *Iniciación a la traducción inversa: una propuesta comunicativa para la didáctica de la traducción del chino al español en China* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/276965/hw1de1.pdf?sequence=1>

Huebner, T. (1983). Linguistic Systems and Linguistic Change in an Interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 33-53.

Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Peter Lang.

Hufeisen, B. (1998). L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? En B. Hufeisen y B. Lindemann (Eds.). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (pp. 169–183). Stauffenburg.

Hufeisen, B. y Marx, N. (2007). How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism. En J. D. ten Thije y L. Zeevaert (Eds.). *Receptive Multilingualism. Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts* (pp. 307-321). John Benjamins Publishing Company.

Huong, N. T. (2005). *Vietnamese learners mastering English articles* [Tesis doctoral]. University of Groningen. <https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/2925155/thesis.pdf>

Hwu, F. y Sun, S. (2012). The aptitude-treatment interaction effects on the learning of grammar rules. *System*, 40(4), 505-521.

Hyams, N. (1992). On the genesis of clausal structure. En J. Meisel (Ed.). *The Acquisition of Verb Placement, V2, and Functional Categories* (pp. 371-400). Kluwer Academic Publishers.

Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. En I. Ibarretxe y J. Valenzuela (Coords.). *Lingüística cognitiva* (pp. 13-38). Arthropos.

Iglesias, M. (1986). El artículo en español: aportaciones a un viejo debate. *Contextos*, IV(7), 103-146.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva, Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2007). *Gramática práctica del español*. Espasa.

Instituto Cervantes (2020) (Dir. y Coord.). *El español en el mundo. Anuario 2020*. Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/default.htm

Instituto Cervantes (2021) (Dir. y Coord.). *El español en el mundo. Anuario 2021*. Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/default.htm

Ionin, T. (2003). *Articles semantics in second language acquisition* [Tesis doctoral]. Massachusetts Institute of Technology. <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/7963>

Ionin, T., Choi, S. H. y Liu, Q. (2019). Knowledge of indefinite articles in L2-English. Online vs. offline performance. *Second Language Research*, 37(1), 121-160.

Ionin, T., Choi, S. H. y Liu, Q. (2020). What transfers (or doesn't) in the second language acquisition of English articles by learners from article-less native languages? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, (May), 1–30. <https://doi.org/10.1075/lab.19057.ion>

Ionin, T., Ko, H. y Wexler, K. (2004). Article semantics in L2-acquisition: the role of specificity. *Language Acquisition*, 12, 3-103.

Ionin, T. y Zubizarreta, M. L. (2010). Introduction to the Special Issue. Selective first language influence and retreat from negative transfer. *Second Language Research*, 26(3), 283–291. <https://doi.org/10.1177/0267658310365767>

Ionin, T., Zubizarreta, M. L. y Bautista-Maldonado, S. (2008). Sources of linguistic knowledge in the second language acquisition of English articles. *Lingua*, 118, 554-576.

Irmer, M. (2011). *Bridging inferences*. De Gruyter.

Izquierdo Gil, M. D. C. (2007). *Español para hablantes de francés*. SGEL.

Izzo, S. (1981). *Second Language Learning: A Review of Related Studies*. Arlington.

Jaensch, C. (2008). L3 acquisition of articles in German by native Japanese speakers. En R. Slabakova, J. Rothman, P. Kempchinsky y E. Gavrusseva (Eds.). *Proceedings of the 9th Generative*

Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007) (pp. 15-43). Cascadilla Proceedings Project.

Jaensch, C. (2009). L3 Enhanced Feature Sensitivity as a Result of Higher Proficiency in the L2. En Y. I. Leung (Ed.). *Third language acquisition and universal grammar* (pp. 115-143). Multilingual Matters.

Jaensch, C. (2021). What about partial access to UG? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11(1), 70-74.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Editions de Minuit.

Jakobson, R. y Santilli, K. (1980). *Brain and language: cerebral hemispheres and linguistic structure in mutual light*. Slavica Publishers.

Jarvis, S. (2014). Influences of previously learned languages on the learning and use of additional languages. En M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera (Eds.). *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments* (pp. 69-86). Springer.

Jarvis, S. y Odlin, T. (2000). Morphological Type, Spatial Reference, and Language Transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 535-556.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100004034>

Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Routledge.

Jauregi, K. (2013). La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Serra (Eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 5-16). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Jenks, P. (2018). Articulated definiteness without articles. *Linguistic Inquiry*, 49(3), 501–536.
https://doi.org/10.1162/ling_a_00280

Jessner, U. (2003). The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. En *The multilingual lexicon* (pp. 45-55). Springer.

Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching*, 41(1), 15-56.

- Jessner, U., Megens, M. y Graus, S. (2016). Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition. En R. Alonso Alonso (Ed.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 193-214). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783094837-012>
- Ji, Y. y Zhang, Y. (2019). New curricular standards of senior high schools in China. *Beijing International Review of Education*, 1(2-3), 579-583.
- Jian, S. (2013). An Empirical Research of Chinese Learners' Acquisition of the English Article System — Based on Syntactic Misanalysis Account. *English Language Teaching*, 6(4), 56-63.
- Jiang, Y. (2012). *In support of the full access full transfer hypothesis: evidence from error patterns in the second language acquisition of English articles* [Trabajo fin de Máster]. Universitetet i Tromsø. <https://munin.uit.no/handle/10037/4444>
- Johnson, J. y Newport, E. (1989). Critical period effects on universal properties of language. The status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-258.
- Juan-Garau, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 47-66.
- Juan-Garau, M. (2014). Algunas consideraciones en torno a la influencia de la L1 en la adquisición de aspectos gramaticales de la L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (17), 75-77. <https://doi.org/10.26378/rnlael017241>
- Juan-Garau, M. y Pérez-Vidal, C. (2007). The effect of context and contact on oral performance in students who go on a stay abroad. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, (4), 117-134.
- Juhász, J. (1980). Interferenzlinguistik. En H. P. Althaus, H. Henne y H.E. Wiegand (Eds.). *Lexikon der germanisfischen Linguistik* (pp. 646-652). Auflage.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge University Press.
- Kayne, R. S. (1994). *The antisymmetry of syntax*. Massachusetts Institute of Technology press.
- Ke, Y. (2017). *La influencia del contexto de aprendizaje –inmersión y no inmersión– en la precisión lingüística de aprendices chinos de ELE* [Tesis doctoral]. Universidad Nebrija.

- Kharma, N. (1981). Analysis of the errors committed by Arab university students in the use of the English definite/indefinite articles. En *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 19(1-4), 333-345.
- Kim, K. y Lakshmanan, U. (2009). The processing role of the Article Choice Parameter: Evidence from L2 learners of English. En M. P. García Mayo y R. Hawkins (Eds.). *Second Language Acquisition of Articles: Empirical findings and theoretical implications* (pp. 87–113). John Benjamins Publishing Company.
- Kim, Y. (2009). The effects of task complexity on learner–learner interaction. *System*, 37(2), 254-268.
- Klee, C. A. (1989). The acquisition of clitic pronouns in the Spanish interlanguage of Peruvian Quechua speakers. *Hispania*, 72(2), 402-408.
- Kobashi, S. (2018). *Enseñanza y aprendizaje del artículo en español por parte de estudiantes japoneses* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49357/>
- Kong, S. (2005). The partial access of Universal Grammar in Second Language Acquisition: An investigation of the acquisition of English subjects by L1 Chinese speakers. *Journal of East Asian Linguistics*, 14, 227-265.
- Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. En M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (Eds.). *Viewpoints of English as a second language* (pp. 152-161). Regents Publishing Company.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kurhila, S. (2006). *Second language interaction*. John Benjamins Publishing.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.

- Laca, B. (1996). Acerca de la semántica de los plurales escuetos del español. En I. Bosque (Ed.). *El Sustantivo sin determinación: La ausencia de determinante en la lengua española* (pp. 241-268). Visor Libros.
- Laca, B. (1999). Presencia y Ausencia de Determinante. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 891-928). Espasa Calpe.
- Lacorte, M. (Ed.). (2007). *Lingüística aplicada del español*. Arco/Libros.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Lai, C. y Zheng, D. (2018). Self-directed use of mobile devices for language learning beyond the classroom. *ReCALL*, 30(3), 299-318.
- Landa-Buil, M. (2010). *El sintagma determinante en la interlengua española de hablantes de swahili* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://docplayer.es/43342579-El-sintagma-determinante-en-la-interlengua-espanola-de-hablantes-de-swahili.html>
- Lang, Y. (1998). *The acquisition sequence of English articles. A longitudinal case study of a Chinese ESL learner in the American context* [Tesis doctoral]. The Ohio State University. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1487953204282639&disposition=inline
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
- Lantolf, J. P. (1988). The syntactic complexity of written texts in Spanish as a foreign language. A markedness perspective. *Hispania*, 71(4), 933-940.
- Lapesa, R. (1975). *Estudios lingüísticos, literarios y estilísticos*. Servicio de Publicaciones de la Universitat de València.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española* (9.ª ed.). Gredos.
- Lapesa, R. (1987). «Un», «una» como artículo indefinido en español. En R. Lapesa. *Estudios lingüísticos, literarios y estilísticos* (pp. 49-56). Servicio de Publicaciones de la Universitat de València.

Lapesa, R. (1987). El sustantivo sin actualizador en español. En R. Lapesa. *Estudios lingüísticos, literarios y estilísticos* (pp. 57-70). Servicio de Publicaciones de la Universitat de València.

Lapesa, R. (1996). El sustantivo sin actualizador en español. En I. Bosque (Ed.). *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española* (pp. 121-140). Visor Libros.

Lardiere, D. (2000). Mapping features to form in second language acquisition. En J. Archibald (Ed.). *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 102-129). Blackwell.

Lardiere, D. (2007). Acquiring (or assembling) functional categories in second language acquisition. En A. Belikova, L. Meroni y M. Umeda (Eds.). *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America* (pp. 233-244). Cascadilla Proceedings Project.

Lardiere, D. (2009a). Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research*, 25(2), 173-227.
<https://doi.org/10.1177/0267658308100283>

Lardiere, D. (2009b). Further thoughts on parameters and features in second language acquisition: a reply to peer comments on Lardiere's Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition'in SLR 25 (2). *Second Language Research*, 25(3), 409-422.

Lardiere, D. (2017). Feature assembly in second language acquisition. En J. Muñoz-Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (Eds.). *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 106-140). Routledge.

Larsen-Freeman, D. (1975). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly*, 9(4), 409-419.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.

Larson-Hall, J. y Herrington, R. (2010). Improving data analysis in second language acquisition by utilizing modern developments in applied statistics. *Applied Linguistics*, 31(3), 368-390.

Lasagabaster, D. (2000). The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 38(3-4), 213-228.
<https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.3-4.213>

Laurencio Tacoronte, A. (2021). Apuntes metaoperacionales. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (32), 1-18.

Lázaro Carreter, F. (1953). *Diccionario de términos filológicos*. Gredos.

Lázaro Carreter, F. (1980). *Estudios de lingüística*. Crítica.

Lê, N. (2008). *Vê loại từ tiếng Việt* [Sobre los clasificadores vietnamitas] [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Ho Chi Minh.

Lee, M.-K. (2008). La distribución de los SSNN escuetos del español: el rasgo-D y el Caso estructural. *Sincronía*, (47), 1-14.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.

Leonetti, M. (1990). *El artículo y la referencia*. Taurus.

Leonetti, M. (1999a). El artículo. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 787-890). Espasa Calpe.

Leonetti, M. (1999b). *Los determinantes*. Arco/Libros.

Leonetti, M. (2012). Indefiniteness and Specificity. En J. I. Hualde, A. Olarrea y E. O' Rourke (Eds.) *Handbook of Spanish Linguistics* (pp. 285-305). Blackwell.

Leonetti, M. (2016). Determinantes y artículos. En J. Gutiérrez-Rexach (Coord.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 532-543). Routledge.

Leopold, W. F. (1949). Original invention in infant language. *Symposium. A Quarterly Journal in Modern Literatures*, 3(1), 66-75.

Leung, Y. I. (2003). Failed features versus full transfer full access in the acquisition of a third language. Evidence from tense and agreement. En J. Muñoz-Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (Eds.). *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (pp. 199-207). Cascadilla Proceedings Project.

Leung, Y. 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.

Leung, Y. I. (2007). Second language (L2) English and third language (L3). French article acquisition by native speakers of Cantonese. *International Journal of Multilingualism*, 4(2), 117-149.

Leung, Y. I. (2009). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691323>

Li, C. N. y Thompson, S. A. (1975). *The semantic function of word order: a case study in Mandarin*. En C. N. Li (Ed.). *Word order and word order change* (pp. 163-195). University of Texas Press.

Li, C. N. y Thompson, S. A. (1976). Subject and topic: a new typology. En C. N. Li (Ed.). *Subject and Topic* (pp. 457-489). Academic Press.

Li, C. N. y Thompson, S. A. (1981). *Mandarin Chinese. A Functional Reference Grammar*. University of California Press.

Li, C. N. y Thompson, S. A. (1989). *Mandarin Chinese. A functional reference grammar*. University of California Press.

Li, Y. A. (1999). Form-function correspondence. Structures and interpretations of nominal expressions. Comparative syntax of Japanese, Korean, Chinese, and English. En Y. Takubo (Ed.). *Report of the International Scientific Research Program* (pp. 147-186). University of Southern California.

Liang, W.-F., Balcells, M., Santalla, A. y Llobera, M. (1994). Fenómenos de interlengua (IL) respecto al español de un sujeto hablante nativo chino. En S. Montesa y P. Gomis (Eds.). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994* (pp. 111-118). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Liao, T. S.-H. (1984). *A study of article errors in the written English of Chinese college students in Taiwan* [Tesis doctoral]. University of Colorado.

Lillo Durán, J. y Sáez Carrillo, K. (2017). La efectividad del feedback correctivo escrito en la adquisición de segundas lenguas. *Revista Signos*, 50(94), 217-240.

Lim, Hyo Sang (1999). Estudio sintáctico-semántico de la ambigüedad del sintagma nominal del español. En T. Jiménez, M. C. Losada y J. F. Márquez (Eds.). *Español como lengua extranjera*,

enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 643-650). Difusión.

Lim, T.-S. y Bowers, J. W. (1991). Facework Solidarity, Approbation, and Tact. *Human Communication Research*, 17(3), 415–450. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1991.tb00239.x>

Lin, F. Y. (2017) A refutation of universal grammar. *Lingua*, (193), 1-22.

Lin, T.-J. (2003). *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos* [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriamastr/2-semester/tzu-ju.html>

Lin, T.-J. (2005). Corpus de textos escritos por universitarios taiwaneses estudiantes de español. *Linred: Lingüística en la Red*, (3), 1-58.

Liu, J. (2002). Negotiating silence in american classrooms: Three chinese cases. *Language and Intercultural Communication*, 2(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/14708470208668074>

Liu, J. (2008). *Claves del español para hablantes de chino*. S.M.

Liu, J. (2011). *Aprender español escuchando*. Shanghai Foreign Language Education Press.

Liu, J., Liu, Y. y Xu, L. (2008). *Español ABC*. Foreign Language Teaching and Research Press.

Liu, L. (2015). *Un análisis comparativo del sintagma determinante en español y chino* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://www.tdx.cat/handle/10803/322087>

Liu, N. (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal* [Trabajo fin de Máster]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://core.ac.uk/download/pdf/13326962.pdf>

Liu, X. y Zhao, G. (2004). Classroom Negotiation and Learner Participation. *The Journal of Asia TEFL*, 1(1), 213-241.

Liu Liu, L. M. (2014). El grado de dificultad gramatical en los niveles A1 y A2 del español y su programación didáctica para los sinohablantes. *Monográficos SinoELE*, (10), 153-160.

Llinares García, A. (2001). *La interacción lingüística en el aula de segundas lenguas en edades tempranas: análisis de un corpus desde una perspectiva funcional* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/12088>

Llopis García, R. (2007). Procesamiento del *input* y mejora en el *output* para el aprendizaje de segundas lenguas: Un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza del subjuntivo español. *Revista Nebrija*, 1(1), 100-123.

Llopis García, R. (2016). Using cognitive principles in teaching Spanish L2 grammar. *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica*, (19), 29-50.

Lo-Cicero, M. H. (2014). Cultural and language features in Vietnamese: general and special cases of classifiers: “con” and “cái”. En A. Bogner, D. Heimböckel y M. Weinberg (Eds.). *Interkulturalität. Studien zu sprache, literatur und gesellschaft* (pp. 323-334). De Gruyter.

Lo-Cicero, M. H. (2015). Comment interpréter *con* et *cái*, classificateurs dominants/déterminants prénominaux dans le recueil bilingue de nouvelles l'appel du *sao/tiếng gọi của con sao*. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, (8), 133-148.

Lock, G. (1996). *Functional English grammar: An introduction for second language teachers*. Cambridge University Press.

Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? *TESOL Quarterly*, (17), 359-382.

Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. En S. M. Gass y C. G. Madden (Eds.). *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Newbury House.

Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, (12), 251-285.

Long, M. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.). *Handbook of second language acquisition* (pp. 487-535). Blackwell Publishing.

Lopez, E. S. (2019). Teaching the English article system: Definiteness and specificity in linguistically-informed instruction. *Language Teaching Research*, 23(2), 200–217. <https://doi.org/10.1177/1362168817739649>.

López, M. V. (1994). La terminología lingüística en la enseñanza del español a extranjeros. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.). *Actas del segundo congreso nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación. Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990* (pp. 425-438). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2: cómo conciben los hispanohablantes la gramática*. Arco/Libros.

López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Colegio de España.

López Morales, H. (2004 [1989]). *Sociolingüística* (3.ª ed.). Gredos.

López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P. y Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Siglo XXI.

López Palma, H. (2011). Algunas condiciones impuestas por el sustantivo sobre la alternancia artículo determinado/artículo indeterminado. En M. V. Escandell, M. Leonetti y M. C. Sánchez (Coords.). *60 problemas de gramática: dedicados a Ignacio Bosque* (pp. 46-53). Akal.

Lorenzo Bergillos, F. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 305-328). SGEL.

Lu, F.-C. (2001). The Acquisition of English Articles By Chinese Learners. *Second Language Studies*, 20(1), 43–78.

Lu, H. C. (1997). El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas. En F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (Eds.). *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 519-525). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Lu, H. C. (1998). Análisis y contraste de error: Estudio de 3 puntos gramaticales. En T. Jiménez, M. C. Losada y J. F. Márquez (Eds.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 483-490). Difusión.

Lu, X. (2015). *La adquisición del artículo del español por los aprendientes chinos* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/667866>

- Lu, X. (2017a). Análisis del sintagma nominal del chino y estudio comparativo con el español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (72), 141-177.
- Lu, X. (2017b). La secuencia de la adquisición de los diferentes valores del artículo español por los aprendientes chinos. *RedELE: revista electrónica de didáctica Español Lengua Extranjera*, 29, n. p.
- Lu, X. (2018a). La genericidad en español: perspectiva contrastiva con el chino. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (74), 59-85.
- Lu, X. (2018b). La adquisición del valor genérico del artículo español por los aprendientes chinos, *Monográficos SinoELE*, (17), 447-460.
- Lucha Cuadros, R. M. (2015). *El efecto de la tarea en producciones escritas analizadas con ordenador: un estudio comparativo entre sujetos nativos y no nativos* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/388038#page=1>
- Lucha Cuadros, R. M. y Díaz Rodríguez, L. (2016). El efecto positivo del trabajo de la expresión escrita en un curso de ELE general: un estudio empírico longitudinal con aprendices multilingües. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (23), 1-16.
- Lucha Cuadros, R. M. y Díaz Rodríguez, L. (2018). Expresión escrita en nativos y no nativos: donde la competencia coincide: relevancia del parámetro fluidez en un estudio longitudinal en contexto de inmersión e instrucción. *e-Aesla*, 4, 66-76.
- Luo, C. (2020). La enseñanza del español en China: el caso de Southwest University of China. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, (12), 170-187.
- Ly, L. V. (1948). *Le parler Vietnamien: sa structure phonologique et morphologique fonctionnelle*. Hu'o'ng-Anh.
- Lyons, C. (1999). *Definiteness*. Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977). *Linguistics Semantics: An introduction*. Cambridge University Press.
- Ma, Q. (2016). An evidenced-based study of Hong Kong university students' mobile-assisted language learning (MALL) experience. En A. Gimeno-Sanz, M. Levy, F. Blin, y D. Barr, (Eds.). *WorldCALL: Sustainability and computer-assisted language learning* (pp. 211–229). Bloomsbury.

Macías Rioja, E. I. (2016). Análisis de errores en el uso del artículo definido por sinohablantes. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 16(20), (primer semestre), 65-78.

MacIntyre, P. y Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213.

Mackey, A. y Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mackey, A. y Gass, S. M. (Eds.). (2012). *Research methods in second language acquisition. A practical guide*. John Wiley & Sons.

Magnan, S. S. y Back, M. (2007). Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40(1), 43-61.

Magnan, S. S. y Lafford, B. A. (2012). Learning through immersion during study abroad. En S. Gass y A. Mackey (Eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 543-558). Routledge.

Maldonado, R. (2012). La gramática cognitiva. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Coords.). *Lingüística cognitiva* (pp. 213-248). Routledge.

Malovrh, P. y Lee, J. F. (2013). *The developmental dimension in instructed second language learning: The L2 acquisition of object pronouns in Spanish*. A&C Black.

Manchón Ruiz, R. (1987). Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 3, 37-47.

Marco Martínez, C. (2019). La categoría de “clasificador” en chino mandarín y otras lenguas. *Sinología hispánica*, (9), 31-56.

Marco Martínez, C. y Lee, J. (1998). *Gramática de chino para hispanohablantes*. Editorial Nacional de Taiwán.

Marcos Marín, F. (1980). *Curso de Gramática española*. Cincel-Kapelusz.

Marquant, H. (1984). La teoría del «término marcado» como elemento subyacente de una didáctica del español para estudiantes extranjeros. *Boletín Asociación Europea de Profesores de Español*, 16(30), 113-127.

Martí Sánchez, M. y Penadés Martínez, I. (2010). *Gramática española básica*. Edinumen.

Martí Sánchez, M., Penadés Martínez, I. y Ruiz Martínez, A. M. (2008). *Gramática española por niveles*. Edinumen.

Martín Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Martín Martín, J. M. (2004). Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español. En S. Ruthstaller y F. Lorenzo Berquillos (Eds.). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 11-24). Edinumen.

Martín Peris, E., Martínez Gila, P. y Sans Baulenas, N. (2004). *Gente. Nueva edición*. Difusión.

Martínez Adrián, M. (2004-2005). La hipótesis de la transferencia de la L2 y la adquisición del orden de palabras. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (17), 187-208.

Martínez Arbelaiz, A. (2004). Índices de progreso en la producción escrita de estudiantes de español en situación de inmersión. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, (3), 115-145.

Master, P. (1987). *A cross-linguistic interlanguage analysis of the acquisition of the English article system* [Tesis doctoral]. University of California. <https://eric.ed.gov/?id=ED298768>

Master, P. (1997). The English article system. Acquisition, function, and pedagogy. *System*, (25), 215-232.

Matsui, T. (2001). Experimental pragmatics. Towards testing relevance-based predictions about anaphoric bridging inferences. En V. Akman, P. Bouquet, R. Thomason y R. Young (Eds.). *Modeling and Using Context. Third International and Interdisciplinary Conference, CONTEXT* (pp. 248-260). Springer.

Matte Bon, F. (1995). *Gramática Comunicativa del español*. Edelsa.

Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 811-834). SGEL.

Matthews, P. H. (2014). *The concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford University Press.

Mazzuchino, M. G. (2013). El doblado de acusativo en el español de Argentina: definitud, especificidad, presuposicionalidad y otras nociones conexas. *Lengua y Habla*, (17), 118-152.

McKay, S. y Hornberger, N. H. (1996). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge University Press.

Meisel, J. M. (1997). The L2 basic variety as an i-language. *Second Language Research*, 13(4), 374-385.

Meisel, J. M. (2000). Revisiting universal grammar. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 16(SPE), 129-140.

Mellado Blanco, C. y Domínguez Vázquez, M. J. (1998). Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático. En T. Jiménez, M. C. Losada y J. F. Márquez (Eds.). *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática* (pp. 491-498). Universidade de Santiago de Compostela.

Mendívil Giró, J. L. (1999). *Las palabras disgregadas: sintaxis de las expresiones idiomáticas y los predicados complejos*. Universidad de Zaragoza.

Mendívil Giró, J. L. (2018). La diversidad de las lenguas y la ciencia cognitiva. En *LinRed*, XVI, 1-27.

Mendizábal Ituarte, A. (2001). Pruebas sobre la ordenación de la dificultad de los morfemas gramaticales, perfil de adquisición, como un proceso equivalente en la lengua materna y en segunda lengua. *Revista de Psicodidáctica*, 2(11), 43-58.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.314>.

Milsark, G. L. (1977). Toward an explanation of certain peculiarities of the existential construction in English. *Linguistic Analysis*, 3, 1-29.

Mitchell, R. y Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. Hodder Arnold.

Möhle, D. (1989). Multilingual interaction in foreign language production. *Interlingual processes*, 1, 179-194.

Montero Gálvez, S. (2011). El artículo y otros fantasmas del nombre. *RedELE, Revista electrónica de didáctica ELE*, (21), 1–28.

Montero Gálvez, S. (2014). Los nombres, ¿con o sin artículo? *Vestnik za tuje jezike*, 6, 195-210.

Montero Gálvez, S. (2017). *Aproximación cognitiva a los valores cuantificador y referencial de los artículos el/la/los/las, un/a/os/as yo en relación con el nombre* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Montero Gálvez, S. (2018). Los artículos definido e indefinido del español (o castellano) en contexto. *Verba hispanica*, (26), 99-127.

Montero Gálvez, S. (2019). Una aproximación cognitiva al valor referencial y cuantificador de los artículos. *Lingüística Cognitiva y Español LE/L2*, (1), 73–94.
<https://doi.org/10.4324/9781315622842-4>

Montrul, S. y Yoon, J. (2009). Putting parameters in their proper place. *Second Language Research*, 25(2), 291-311.

Moreno, C., de Pedro, S., Miki, C., Hernández, C. y Bodas, M. (2008). *Gramática: nivel elemental A1-A2*. Anaya.

Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2010). *Nuevo Avance Básico*. SGEL.

Moreno, C., Moyano, J. C., Vivancos, J. e Hiroyasu, Y. (2012). *El español y yo. Curso inicial de conversación*. Asahi.

Moreno Cabrera, J. C. (1987). *Fundamentos de sintaxis general*. Síntesis.

Moreno Cabrera, J. C. (2003). Síntesis y análisis en las lenguas: crítica de la tipología morfológica clásica y de algunas de sus aplicaciones sincrónicas y diacrónicas. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, (17), 465–504. <https://doi.org/10.14198/elua2003.17.26>

Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Gredos.

Moreno Fernández, F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, (I), 107-135.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel.

Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, (343), 55-70.

Morimoto, Y. (2011). *El artículo en español*. Castalia.

Morimoto, Y. y Penadés, I. (2001). *Ejercicios de gramática española para hablantes de japonés. Nivel inicial-intermedio-avanzado*. Arco/Libros.

Moser, C. A. y Kalton, G. (1985). *Survey methods in social investigation*. Gower Publishing.

Moyano López, J. C., García Ruiz-Castillo, C. e Hiroyashu, Y. (2018). *¡Muy bien! Curso de español 1*. Asahi.

Muñoz-Basols, J., Lacorte, M., Díaz-Bravo, R. y Gironzetti, E. (2017). *Lingüística hispánica actual: guía didáctica y materiales de apoyo*. Routledge.

Muñoz-Liceras, J. (1981). Markedness and permeability in interlanguage systems. *Toronto Working Papers in Linguistics*, 2, 123-150.

Muñoz-Liceras, J. (1985). The value of clitics in non-native Spanish. *Second Language Research* 1, 151-165.

Muñoz-Liceras, J. (1986). *Linguistic theory and second language acquisition: the Spanish nonnative grammar of English speakers*. John Benjamins Publishing Company.

Muñoz-Liceras, J. (1988a). L2 Learnability: delimiting the domain of core grammar as distinct from the marked periphery. En S. Flynn y W. O'Neil (Eds.). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition* (pp. 199-224). Reidel.

Muñoz-Liceras, J. (1988b). Syntax and stylistics: more on the pro-drop parameter. En J. Pankhurst, M. Sharwood-Smith y P. Van Buren (Eds.) *Learnability and Second Languages* (pp. 71-93). Foris.

Muñoz-Liceras, J. (1989a). On linguistic theory and Spanish grammars. En G. Leitner y G. Graustein (Eds.) *Linguistic theorizing and grammar writing* (pp. 184-204). Newmeyer.

Muñoz-Liceras, J. (1989b). On some properties of the pro-drop parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish. En S. Gass y J. Schachter (Eds.). *Language Acquisition: A Linguistic Approach* (pp. 109-133). Cambridge University Press.

Muñoz-Liceras, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor.

Muñoz-Liceras, J. (1993). Los principios de la gramática universal y la adquisición de lenguas segundas. En J. Muñoz-Liceras (Ed.). *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos* (pp. 24-58). Dovehouse.

Muñoz-Liceras, J. (1994). Atando cabos: pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio de la adquisición del español como segunda lengua. En Instituto Cervantes (Ed.). *Actas del Congreso de la Lengua Española: Sevilla, 7 al 10 octubre, 1992* (pp. 472-496). Instituto Cervantes.

Muñoz-Liceras, J. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Síntesis.

Muñoz-Liceras, J. (2003). Spanish L1/L2 crossroads: Can we get 'there' from 'here'? En A. T. Pérez-Leroux y Y. Roberge (Eds.). *Romance linguistics: Theory and acquisition* (pp. 317-350). John Benjamins.

Muñoz-Liceras, J. (2005). La adquisición de la lengua materna y las lenguas segundas: ¿Qué caminos llevan a qué Roma? En P. A. Fuertes (Coord.). *Lengua y Sociedad: Investigaciones Recientes en Lingüística Aplicada* (pp. 119-151). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Muñoz-Liceras, J. (2009). La morfología léxica del español y el llamado problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo. En D. Serrano-Dolader, M. A. Zorraquino y J. F. Val (Eds.). *Morfología y español como lengua extranjera (E/ELE)* (pp. 21-66). Prensas Universitarias de Zaragoza.

Muñoz-Liceras, J. y Dei Tos, A. (2020). Las relaciones anafóricas de los sujetos nulos y explícitos del español y el portugués brasileño: la proximidad tipológica... funciona. *Revista Caracol*, (19), 66-109.

Muñoz-Liceras, J., Díaz Rodríguez, L. y Mongeon, C. (2000). N-drop and Determiners in Native and Non-native Spanish: More on the Role of Morphology in the Acquisition of Syntactic Knowledge. En R. P. Leow y C. Sanz (Eds.). *Current Research on the Acquisition of Spanish* (pp. 67-96). Cascadilla Proceedings Project.

Muñoz-Liceras, J., Díaz Rodríguez, L. y Rosado, E. (1998). La adquisición de los sujetos nulos y los sustantivos nulos del español. De los paradigmas morfológicos al conocimiento sintáctico. *Lenguas Modernas*, 25, 115-138.

Muñoz Torres, M. (2010a [2009]). *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera* [Trabajo fin de Máster]. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. <https://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf>

Muñoz Torres, M. (2010b). Ansiedad en las actividades de aula percepciones de los estudiantes chinos de español. *SinoELE*, 2, 1-14.

Murphy, S. L. (1997). *Knowledge and production of English articles by advanced second language learners* [Tesis doctoral]. University of Texas.

Na, P. P. Q. (2007). Translating Topic-Comment Structures of Vietnamese into English. *Linguistics Journal*, 2(3), 1-30.

Nakagawa, M. (2012). El uso de los determinantes en estudiantes japoneses de español. *Epos: Revista de Filología*, (28), 59-72. <https://doi.org/10.5944/epos.28.2012.12264>

Navarro-Carrascosa, C. (2019). Interferencia lingüística del inglés en estudiantes chinos de español. El caso de estudiantes universitarios en España. *Revista EntreLenguas*, 5(1) 328-343.

Nebrija, A. (1980 [1492]). *Gramática de la lengua castellana*. Editora Nacional.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 115-123.

Ngo, B. (2012). *Vietnamese classifiers: (non-)specificity* [Trabajo fin de Máster]. Northeastern Illinois University.

Nguyen, C. H. (2006). *Các phương tiện liên kết và tổ chức văn bản*. Đại học Quốc gia Hà Nội.

Nguyen, D. H. (1957). Vietnamese classifiers. *Word*, 13, 124-152.

Nguyen, D. H. (1997). *Vietnamese*. London Oriental and African Language Library. John Benjamins.

Nguyen, D. L. (1967). *A contrastive grammatical analysis of English and Vietnamese*. Pacific Linguistics, The Australian National University.

Nguyen, H. T. (2011). Primary English language education policy in Vietnam. Insights from implementation. *Current issues in language planning*, 12(2), 225-249.

Nguyen, H. T. (2013). The Vietnamese noun phrase. En D. Hole y E. Löbel (Eds.). *Linguistics of Vietnamese. An international survey* (pp. 57-87). De Gruyter.

Nguyen, H. Y. (2020). *Dificultades de los/as vietnamitas en el aprendizaje de español como lengua extranjera y propuesta didáctica* [Trabajo fin de Máster]. Universitat Jaume I.

Nguyen, P. P. (1992). Vietnamese demonstratives revisited. *Mon-Khmer Studies*, 20, 127-136.

Nguyen, P. P. (2002). *Những vấn đề ngữ pháp tiếng Việt: loại từ và chỉ thị từ* [The grammatical problems of Vietnamese: classifiers and instruction words]. Nhà Xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.

Nguyen, T. C. (1975). *Ngữ pháp tiếng Việt: Tiếng – Từ ghép – Đoạn ngữ* [Vietnamese grammar: Words – Compound words – Phrases]. Nhà xuất bản Khoa học Xã hội.

Nguyen, T. H. (2004). *The structure of the Vietnamese noun phrase*. Boston University.

Nguyen, T. K. D. (2018). Aprovechamiento didáctico del análisis contrastivo del sistema locucional español-vietnamita. En *Monográficos SinoELE*, (17), 460-476.

Nguyen, T. K. D. (2019). *La adquisición de la competencia fraseológica en aprendientes vietnamita de ELE mediante la traducción pedagógica y los textos literarios* [Tesis Doctoral]. Universidad de Alcalá.

Nguyen, T. M. H. y Nguyen, Q. T. (2007). Teaching English in primary schools in Vietnam: An overview. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 162–173.

Nguyen, V. H. (2003). *Từ điển Ngữ pháp tiếng Việt cơ bản* [Diccionario de gramática vietnamita básica]. Song ngữ Việt-Anh.

Nguyen, V. H. (2018). The Identification Of The Chinese-Origin Words In The Vocabulary Of The Modern Hmong Leng Language In Vietnam. *CxiđHuỷ cwm*, (2), 84-94.

Ni, M. (2018). Estudio contrastivo de los clasificadores nominales del chino y los sustantivos cuantificativos del español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 197-218.
<http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62505>

Niu, B. (2012). 汉语名词‘类指’义的认知假设 (A cognitive hypothesis of generic reference of nouns in Chinese). *Language Teaching and Linguistic Studies*, (4), 74-81.

Norman, J. (1988). *Chinese*. Cambridge Language Surveys.

Novales, A. (1993). *Econometría* (2.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana de España S. L.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Prentice hall.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Ernst Klett Sprachen.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Ernst Klett Sprachen.

Observatoire de la Langue Française (2019). *La langue française dans le monde (édition 2019)*. Gallimard y Organisation internationale de la Francophonie.

Ocando, Y. y Urdaneta, M. (2015). El papel de la interferencia en los errores de los aprendices de una segunda lengua. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(20), 128-144.

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

Odlin, T. (2006). Could a contrastive analysis ever be complete? En J. Arabski (Ed.). *Cross-linguistic influences in the second language lexicon* (pp. 22-35). Multilingual Matters.

Odlin, T. (2014). Rediscovering prediction. *Interlanguage: Forty years later*, 39, 27-46.

Odlin, T. y Jarvis, S. (2004). Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 123-140.

Oliveras, A. (2005). La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: el análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 16, 24-26.

O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire, design, interviewing and attitude management*. Continuum.

Ortega, L. (2004). Aproximaciones cognitivo-interaccionistas al aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 5, 15-40.

Oxford, R. L. (1990). *Teaching and Researching. Language Learning Strategies*. Taylor & Francis Ltd.

Oxford, R. L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(2), 167-180.

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.

Parrish, B. (1987). A new look at methodologies in the study of article acquisition for learners of ESL. *Language Learning*, 37, 361-383.

Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (Eds.) (2001). Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. *ELUA. Estudios de Lingüística, Anexo 1*, 5-22.

Pastor Gutiérrez, I. (2016). Actitudes de los alumnos chinos respecto al aprendizaje del español en España. *Suplementos SinoELE*, 14, 1-27.

Pavlenko, A. y Jarvis, S. (2002). Bidirectional transfer. *Applied linguistics*, 23(2), 190-214.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.

Pepe, C. F. (2020). Análisis pragmático-contrastivo del uso del artículo en español y en italiano. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (31), 42-59.

Pereltsvaig, A. (2007). The universality of DP: A view from Russian. *Studia linguistica*, 61(1), 59-94.

Pérez, C. J. (2000). *Guía rápida de GRETl* [Recurso de libre acceso]. <https://cursoslared.com/recursoslibre/gretl/TutorialGretl.pdf>

Pérez Pereira, M. (1989). The acquisition of morphemes: Some evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18(3), 289-312.

Pérez Pereira, M. y Singer, D. (1984). Adquisición de morfemas del español. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 205-221.

Pérez Villafañe, E. (2009). De China a España: estrategias de aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano. Un breve estudio de casos. *MarcoELE*, 8, 1-37.

Pérez, R. y Leontaridi, E. (2008). *Español para hablantes de griego (B2)*. SGEL.

Phan, T. y Lander, E. T. (2015). Vietnamese and the NP/DP parameter. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique*, 60(3), 391-415.
<https://doi.org/10.1017/s0008413100026268>

Phinney, M. (1987). The pro-drop parameter in second language acquisition. En T. Roeper y E. Williams (Eds.). *Parameter setting* (pp. 221-238). Springer.

Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.

Piaget, J. (1971). Inconscient affectif et inconscient cognitif. *Raison présente*, 19(1), 11-20.

Picallo, M. C. (1994). A mark of specificity in indefinite nominals. *Catalan Working Papers in Linguistics*, (4), 143-167.

Ping, W. (2010). A case study of an in-class silent post-graduate Chinese student in London Metropolitan University: A journey of learning. *TESOL Journal*, 2, 207-14.

Piniel, K. y Csizér, K. (2014). Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. En Z. Dörnyei, P. MacIntyre y H. Alastair (Eds.). *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 164-194). Second Language Education.

Piñel, R. y Moreno, C. (1994). La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana. En S. Montesa y P. Gomis (Eds.). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas V Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 119-126). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Poeppel, D. y Wexler, K. (1993). The full competence hypothesis of clause structure in early German. *Language*, 69(1), 1-33.

Pollock, J. Y. (1989). Verb movement, universal grammar, and the structure of IP. *Linguistic inquiry*, 20(3), 365-424.

Porquier, R. (1975). Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires dans l'apprentissage d'une langue non-maternelle. *Bulag*, 3, 37-64.

Pose, R. (2017). Fonética del español para sinohablantes: de la teoría a la práctica. *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, (Extra 11), 1-19. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4120>

Pozas Loyo, J. (2012). El desarrollo del artículo indefinido en español medieval y clásico. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 60(2), 447-478.

Pozas Loyo, J. (2016). *El artículo indefinido. Origen y gramaticalización*. Colegio de México.

Practor, C. (1967). *Hierarchy of difficulty*. University of California.

Prado Ibán, E. (1999). Gramática y conversación: la actualización del sustantivo. En T. Jiménez, M. C. Losada y J. F. Márquez (Eds.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 673-680). Servizo de Publicacións.

Prévost, P. y White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*, 16, 103-133.

Puebla Pedrosa, C. (2010). *Primeros pasos en español. Curso de español para estudiantes japoneses*. SGEL.

Puig Ferré, M. (2016). *Contexto de inmersión y aprendizaje lingüístico: estudio de caso de los alumnos chinos de la URV* [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili. <http://hdl.handle.net/10803/399304>

Purpura, J. E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge University Press.

Qi, G. Y. (2016). The importance of English in primary school education in China: perceptions of students. *Multilingual Education*, 6(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s13616-016-0026-0>

Qi, X. (2011). Face: a Chinese concept in a global sociology. *Journal of Sociology*, 47(3), 279-295.

Qi, X. (2017). Reconstructing the concept of face in cultural sociology: in Goffman's footsteps, following the Chinese case. *The Journal of Chinese Sociology*, 4, 1-17 <https://doi.org/10.1186/s40711-017-0069-y>

Quilis, A., Hernández, C. y García de la Concha, V. (1972). *Lengua española: Iniciación universitaria*. Industrial Litográfica.

Rada, J. (10 de abril de 2019). La nueva era dorada del español en China [Reportaje]. *Archiletras*. <https://www.archiletras.com/actualidad/espanol-en-china/>

Ramos, E. (2021). La inserción de la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el oriente asiático: el caso de China. *MarcoELE, Revista de didáctica español lengua extranjera*, 32, 1-12.

Ran, P. y López Domínguez, A. (2021). Rediseño de los manuales de español para sinohablantes: una necesidad en las universidades chinas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), n. p.

Ratliff, M. (2010). *Hmong-Mien language history*. Pacific Linguistics.

Real Academia Española (1931). *Gramática de la Real Academia Española (34.ª ed.)*. Espasa-Calpe.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE/ASALE) (2009). *Nueva gramática de la lengua española [NGLE]*. Espasa.

Regueiro Rodríguez, M. L. (2014). *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Arco/Libros.

Richards, J. C. (1971a). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. *ELT Journal*, XXV(3), 204-219.

Richards, J. C. (1971b). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17, 12-22.

Richards, J. C y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. Cambridge Language Teaching Library.

Rigamonti, D. (2012). *Problemas de lingüística de la adquisición y enseñanza del E/LE a itálofonos*. LED Edizioni Universitarie.

Rigau Oliver, G. (1999). La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua española* (pp. 311-362). Espasa-Calpe.

- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (pp. 59-68). Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007). Actual, perceived and assumed cross-linguistic similarities in foreign language learning. En O. P. Salo y P. Kalaja (Eds.). *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 2007*. (pp. 183-199). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja.
- Rizzi, L. (1986). Null objects in Italian and the theory of pro. *Linguistic inquiry*, 17(3), 501-557.
- Rizzi, L. (1993). Some notes on linguistic theory and language development: The case of root infinitives. *Language acquisition*, 3(4), 371-393.
- Robertson, D. (2000). Variability in the use of the English article system by Chinese learners of English. *Second Language Research*, 16, 135-172.
- Robinson, P. (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes, and learning conditions in SLA. *Second Language Research*, 17, 268–392.
- Robinson, P. (Ed.). (2011). *Second language task complexity. Researching the cognition hypothesis of language learning and performance*. John Benjamins Publishing.
- Robinson, P. (2012). Individual differences, aptitude complexes, SLA processes, and aptitude test development. En M. Pawlak (Ed). *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 57-75). Springer.
- Robinson, P. y Gilabert, R. (2007). Task complexity, the cognition hypothesis and second language learning and performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45(3), 161–176. <https://doi.org/10.1515/iral.2007.007>
- Robles Ávila, S. (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (19), 1-17.
- Robles Ávila, S. y Palmer, I. (2020). Competencia pluricultural en ELE. De los documentos de referencia a los manuales de español actuales. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (34), 125-143.

Roca, F. (1997). *Determinación y modificación nominal en español* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Rodríguez Ramalle, T. M. (2005). *Manual de sintaxis del español*. Castalia Editorial.

Rodríguez Román, M. (2005). *Introducción a la estadística aplicada* [Autoedición].

Romero, C. y González, A. (2011). *Gramática del español lengua extranjera. Nueva edición*. Edelsa.

Romero, C., González, A. y Cervera, A. (2007). *Competencia gramatical en uso. Ejercicios de gramática: forma y uso A2*. Edelsa.

Rosado, E. (2007). *La adquisición del sintagma determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/39529/1/T37867.pdf>

Rothman, J. (2010). On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 245-273.

Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy. The typological primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107-127.
<https://doi.org/10.1177/0267658310386439>

Rovira-Esteva, S. y Shiyang, L. (2016). Thematic structure in Chinese and Spanish. A contrastive analysis to be applied in foreign language teaching and translation. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 189-202.

Rubinjonj, V. (2019). Los problemas más pronunciados en el uso del artículo determinado. En A. Pejović, J. Filipovic, J. Stojanovic, A. K. Jovanovic, A. Jovanovic y V. Karanovic (Eds.). *Estudios hispánicos serbios y retos de la contemporaneidad. Actas de la segunda conferencia nacional de hispanistas serbios*, Vol. 2 (pp. 93-124). Facultad de Filología, Universidad de Belgrado.

Rubio, F. D. (Ed.). (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. Cambridge Scholars Publishing.

Rubio, F. D. (2014). Self-esteem and self-concept in foreign language learning. En S. Mercer y M. Williams (Eds.). *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 41-58). Multilingual Matters.

- Rubio, S. y Doquin, A. (2018). El enfoque cognitivo y el uso de la imagen para la enseñanza de la oposición imperfecto/indefinido en español L2. *RedELE, Revista electrónica de didáctica ELE*, (30), 212-236.
- Ruppl, Z. (2006). *Español para hablantes de húngaro (B1)*. SGEL.
- Russell Bernard, H. (1905). On denoting. *Mind*, 14, 479-493.
- Russell Bernard, H. (1988). *Research Methods in Antropology*. AltaMira Press.
- Sánchez, L. (1996). Word order, predication and agreement in DPs in Spanish, Southern Quechua and Southern Andean bilingual Spanish. En K. Zagana (Ed.). *Grammatical Theory and Romance Languages* (pp. 209-218). John Benjamins.
- Sánchez Castro, M. (2007). *Español para hablantes de alemán (B1)*. SGEL.
- Sánchez Castro, M. (2010). El papel de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras en el aprendizaje de español por parte de estudiantes alemanes ¿bazas o escollos? *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), 1-20.
- Sánchez Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/2055>
- Sánchez Griñán, A. J. (2009). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, 1-40.
- Sánchez Lobato, J. y García Fernández, N. (2007). *Nuevo Español 2000*. SGEL.
- Sánchez López, C. (1999). Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1025-1128). Espasa-Calpe.
- Saneleuterio, E. y Prats, J. (2016). Taller de recitación en ELE con estudiantes vietnamitas. *Foro de profesores de E/LE*, 12, 239-250.

Santana Lario, J. (1997). La Teoría de los Principios y los Parámetros ¿Hacia una Gramática 'Degenerativa'? En J. de D. Luque Durán y A. Pamies Beltrán (Eds.). *Panorama de la Lingüística Actual* (pp. 181-215). Método Ediciones.

Santana Villegas, J. D. C., García-Santillán, A. y Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, (5), 79-94.

Santiago-Alonso, G. (2012). El proceso de adquisición del artículo español en el lenguaje infantil: funciones y fases adquisitivas. *Linguística*, 52(1), 101-112.

Santiago-Alonso, G. (2017). Instrucción de procesamiento para la adquisición del artículo en español. *Verba Hispanica*, 25(1), 357–378. <https://doi.org/10.4312/vh.25.1.357-378>

Santiago-Guervós, J. y Díaz Rodríguez, L. (Eds.) (2021). *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. Routledge.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.

Santos Rovira, J. M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Axac.

Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.

Schaeffer, J. y Matthewson, L. (2005). Grammar and pragmatics in the acquisition of article systems. *Natural Language & Linguistic Theory*, 23(1), 53-101.

Schiffrin, D. (1994). Making a list. *Discourse processes*, 17(3), 377-406.

Schöneberger, T. (2014). Article use in L2 English by L1 Russian and L1 German speakers. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 31(1), 77–105.

Schumann, J. H. (1976). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language learning*, 26(2), 391-408.

Schwartz, B. D. (1998). The second language instinct. *Lingua*, 106(1-4), 133-160.

- Schwartz, B. D. y Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. En T. Hoekstra y B. D. Schwartz (Eds.). *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 317-368). John Benjamins.
- Schwartz, B. D. y Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12, 40-72.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Seco, M. (1972). *Gramática esencial del español*. Aguilar.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9(2), 671-692.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Longman.
- Senn, C., Spradlin, K. T., Pérez-Tattam, R., Sikorska, M. y Muñoz-Liceras, J. (2005). Sobre la naturaleza de los problemas que presenta la adquisición de los artículos y los pronombres átonos del español. En J. M. Oro Cabanas, J. Anderson y J. Varela Zapata (Coords.). *La enseñanza de las lenguas en una Europa multicultural* (pp. 78-94). Universidad de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións.
- Sharwood-Smith, M. (1986). Comprehension versus acquisition: Two ways of processing input. *Applied linguistics*, 7(3), 239-256.
- Shen, J. (2012) *El artículo en la enseñanza de ELE* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96120/SHEN_JIE_TESIS.pdf?sequence=1
- Shintani, N. y Ellis, R. (2014). Tracking 'learning behaviours' in the incidental acquisition of two dimensional adjectives by Japanese beginner learners of L2 English. *Language Teaching Research*, 18(4), 521-542.
- Shum, S. Y. (1965). *A transformational study of Vietnamese syntax*. Indiana University.
- Siegel, J. (2003). Social context. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.). *The handbook of second language acquisition* (pp. 178-223). Blackwell Publishing.

Simpson, A. (2001). Definiteness Agreement and the Chinese DP. *Language and Linguistics*, 2(1), 125-156.

Simpson, A. (2003). On the re-analysis of nominalizers in Chinese, Japanese and Korean. En Y. A. Li y A. Simpson (Eds.). *Functional Structure (s), Form and Interpretation: perspectives from East Asia* (pp. 131-160). Routledge Curzon.

Simpson, A. (2005). Classifiers and DP Structure in Southeast Asia. En G. Cinque y R. S. Kayne (Eds.). *The Oxford Handbook of Comparative Syntax* (pp. 806-838). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195136517.013.0018>

Simpson, A. y Ngo, B. (2018). Classifier syntax in Vietnamese. *Journal of East Asian Linguistics*, 27(3), 211-246.

Singh, R. y Carroll, S. (1979). L1, L2 and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 51-63.

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Acquisition*. Edward Arnold.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.

Slabakova, R. (2009). Features or parameters: which one makes second language acquisition easier, and more interesting to study? *Second Language Research*, 25(2), 313-324.

Slabakova, R. (2010). Semantic theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 231–247. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000139>.

Slabakova, R. (2021). The Minimalist Program and Second Language Acquisition. En K. Grohmann, y E. Leivada (Eds.) *Cambridge Handbook of Minimalism*. Cambridge University Press.

Smith, N. (1 de enero de 2017). Universal grammar: are we born knowing the rules of language? *The Guardian's Science Weekly Podcast* [Podcast]. University College London, Division of Psychology and Language Sciences.
<https://www.theguardian.com/science/audio/2017/jan/11/universal-grammar-are-we-born-knowing-the-rules-of-language-science-weekly-podcast>

Smith, N. y Allott, N. (2016). *Chomsky: Ideas and ideals*. Cambridge University Press.

Smith, N. y Cormack, A. (2015). Features from Aspects Via the Minimalist program to Combinatory Categorical Grammar. En Á. J. Gallego y D. Ott (Eds.). *50 Years later: Reflections on Chomsky's Aspects* (pp. 233-248). Massachusetts Institute of Technology Working Papers in Linguistics.

Snape, N. (2006). *The acquisition of the English determiner phrase by Japanese and Spanish learners of English* [Tesis doctoral]. University of Essex. <http://www.nealsnape.com/thesis.pdf>

Snape, N. (2009). Exploring Mandarin Chinese speakers' L2 article use. En N. Snape, Y. I. Leung y M. Sharwood-Smith (Eds.). *Representational Deficits in SLA: Studies in honor of Roger Hawkins* (pp. 27-51). John Benjamins Publishing Company.

Snape, N. (2019). The acquisition of articles. The story so far. *Second Language*, (18), 7-24.

Snape, N., García Mayo, M. P. y Gürel, A. (2009). Spanish, Turkish, Japanese and Chinese L2 Learners' Acquisition of Generic Reference. En M. Bowles, T. Ioin, S. Montrul y A. Tremblay (Eds.). *10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2009)* (pp. 1-8). Cascadilla Proceedings Project.

Snape, N., Leung, Y. I. y Ting, H. C. (2006). Comparing Chinese, Japanese and Spanish speakers in L2 English article acquisition: Evidence against the fluctuation hypothesis? En M. Grantham O'Brien, C. Shea y J. Archibald (Eds.). *8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)* (pp. 132-139). Cascadilla Proceedings Project.

Snow, C. (1983). Age differences in second language acquisition: research findings and folk psychology. En K. Bailey, M. Long, y S. Peck (Eds.). *Second Language Acquisition Studies* (pp. 141-150). Newbury House.

Solé Sabater, M. A. (1992). *La interacción pedagógica en el aula de segunda lengua: un marco teórico y didáctico* [Tesis doctoral]. Universidad Autònoma de Barcelona.

Solís García, I. (1999). Los sintagmas nominales con referencia genérica. En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F. Ruiz (Eds.). *Actas X Congreso Internacional de la ASELE, Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 695-704). Servicio de Publicaciones, Universidad de Cádiz.

Solís García, I. y Matte Bon, F. (2020). *Introducción a la gramática metaoperacional*. Firenze University Press. <https://www.fupress.com/redir.ashx?RetUrl=15398.pdf>

Sorace, A. (2000). Syntactic optionality in non-native grammars. *Second Language Research*, 16(2), 93-102.

Spitzová, E. (1983). Determinación y artículo. *Sbornik Praci Filozofické Fakulty Brněnské Univerzity. řada Romanistická*, 14, 51-60.

Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching*. Heinemann Educational Books LTF.

Strawson, P. F. (1950). On referring. *Mind*, 59(235), 320-344.

Suo, Y. (2021). *Dificultades de comprensión fonética entre los estudiantes sinohablantes de español: una propuesta didáctica* [Tesis doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/33094>

Suryani, S. (2015). Language Development in Study Abroad (SA) Context and Relationship with Input and Interaction in SLA. *Englisia Journal*, 2(2), 95-107. <https://doi.org/10.22373/ej.v2i2.431>

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian modern language review*, 50(1), 158-164.

Takeda, R. (2016). Face and Language Learning. *Educational Studies*, (58), 121-127.

Tang, C. J. (1990). *Chinese phrase structure and the extended X'-theory* [Tesis Doctoral]. Cornell University. <http://lear.unive.it/jspui/handle/11707/5957>

Tao, H. (1999). The grammar of demonstratives in Mandarin conversational discourse. A case study. *Journal of Chinese Linguistics*, 27, 69-103.

Tardó Fernández, Y. (2005). Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *RedELE, Revista electrónica de didáctica ELE*, (3), n. p.

Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage. A progress report. *TESOL Quarterly*, 77, 194-203.

Tarone, E. (1983). On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics*, 4(2), 142-163.

Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. Hodder Arnold.

Tarone, E. y Parrish, B. (1988). Task-related variation in interlanguage: The case of articles. *Language learning*, 38(1), 21-44.

Tarricone, L., Giol, N. y González-Seara, C. (2012). *Gramática explicada*. EnClave-ELE.

Taylor, B. P. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL 1. *Language learning*, 25(1), 73-107.

Terrell, T. D., Gómez, J. y Mariscal, J. (1978). Can acquisition take place in the classroom? En R. Scarcella y S. Krashen (Eds.). *Research in second language acquisition* (pp. 155-160). Newbury House.

Terrell, T. D. y Krashen, S. D. (1983). *Natural approach*. Pergamon.

Thanh Dân, K. N. (2013). *English Grammar in Use for Vietnamese* [Autoedición]. [Traducción de R. Murphy (1985). *English Grammar in Use*. Cambridge].

Thi-Hong-Nhung, P. (2015). Setting the CEFR-B1 level as learning outcomes: Non-English major students' voices. En Hue University (Ed.). *Proceedings of Regional Conference on Interdisciplinary Research in Linguistics and Language Education Hue* (pp. 53-62). University of Foreign Languages, Hue University.

Thin, N. T. (2001). *Câu tiếng Việt và nội dung dạy học câu ở trường phổ thông* [Oraciones vietnamitas y su enseñanza en las escuelas secundarias]. Đại học Quốc gia.

Thomas, M. (1989). The acquisition of English articles by first-and second-language learners. *Applied Psycholinguistics*, 10, 335-355.

Thomas, M. (1991). Universal grammar and the interpretation of reflexives in a second language. *Language*, 67, 211-239.

Thompson, L. C. (1965). *A Vietnamese grammar*. University of Washington Press.

Thornbury, S. (2001). Point and counterpoint. The unbearable lightness of EFL. *ELT journal*, 55(4), 391-396.

Thu, L. M. (2015). An investigation of vietnamese classifier constructions. *Asian Journal of Educational Research*, 3(2), 24-34.

Torner, S., López Ferrero, C. y Martín Peris, E. (2011). Problemas en el uso de las anáforas en producciones escritas de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística*, 41(2), 147-174.

Tran, J. (2011). *The Acquisition of Vietnamese Classifiers* [Tesis doctoral]. University of Hawai'i. <http://www.ling.hawaii.edu/graduate/Dissertations/JennieTranFinal.pdf>

Tran, N. T. (1985). *Hệ thống liên kết văn bản tiếng Việt* [Mecanismos de cohesión en los textos vietnamitas]. Social Sciences Publishing House.

Tran, T. K. (1941). *Việt-Nam văn-phạm* [Gramática vietnamita]. Lê-Thăng.

Tran, T. M. (2010). *An exploration of the relationship between Vietnamese students' knowledge of L1 grammar and their English grammar proficiency*. Alliant International University, Shirley M. Hufstедler School of Education.

Trenkic, D. (2009). Accounting for patterns of article omissions and substitutions in second language production. *Second language acquisition of articles: Empirical findings and theoretical implications*, 49, 115-143.

Trinh, T. (2011). Nominal reference in two classifier languages. En I. Reich, E. Horch y D. Pauly (Eds.). *Proceedings of sinn und bedeutung* (pp. 629-644). Universaar-Saarland University Press.

Truong, T. T. D. (2016). *El modo subjuntivo en español: Una aproximación a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes vietnamitas* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Ho Chi Minh.

https://www.academia.edu/25359117/El_modosubjuntivo_en_espa%C3%B1ol_una_aproximaci%C3%B3n_a_las_dificultades_de_aprendizaje_de_los_estudiantes_vietnamitas

Truong, V. K. (1883). *Grammaire de la langue annamite*. Saigon.

Truong, V. T. (2019). *La enseñanza del pretérito indefinido y pretérito imperfecto a estudiantes vietnamitas: análisis contrastivo y aplicación didáctica* [Trabajo fin de Grado]. Universidad de Valladolid.

https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39792/TFG_F_2019_130.pdf?sequence=1

Tryzna, M. (2009). Questioning the validity of the Article Choice Parameter and the Fluctuation Hypothesis. *Second language acquisition of articles: Empirical findings and theoretical implications*, 49, 67-86.

Tsao, F. F. (1987). On the so-called verb-copying construction in Chinese. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 22(2), 13-43.

Tuniyan, E. (2018). *Second language acquisition of definiteness: a feature-based contrastive approach to second language learnability* [Tesis doctoral]. University of Southampton. <https://eprints.soton.ac.uk/421841/>

Tuniyan, E. y Slabakova, R. (28 de mayo de 2016). Ambiguous form-meaning mapping: second language acquisition of definiteness in English [Presentación de Powerpoint]. En *On the semantic contribution of Det and Num. (In)definiteness, genericity and referentiality* [Taller], Universitat Autònoma de Barcelona. https://www.academia.edu/25861067/Ambiguous_form_meaning_mapping_second_language_acquisition_of_definiteness_in_English

Vainikka, A. y Young-Scholten, M. (1994). Direct access to X'-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. En T. Hoekstra y B. D. Schwartz (Eds.). *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 265-316). John Benjamins.

Vainikka, A. y Young-Scholten, M. (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research*, 12, 7-39.

Valentin-Mballa, L. y Saucedo-Quintero, A. Y. (2018). Análisis del hambre en el estado de Zacatecas bajo el modelo de Mínimos Cuadrados Ordinarios. *Economía, sociedad y territorio*, 18(57), 487-523.

Van Dijk, T. (1997). *Discourse as social interaction*. Sage.

Van Dijk, T. (2002). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. En G. Parodi (Ed.). *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard* (pp. 43-66). Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.

Văn Đức, Đ. (1986). Ngu pháp Tiếng Viet [Una gramática para la lengua vietnamita]. *Nha xuất bản Đại học & THCN*.

Van Naerssen, M. (1978). ESL in medicine. A matter of life and death. *TESOL Quarterly*, 12(2), 193-203.

Van Naerssen, M. (1986). Hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua, consideraciones inter-lenguaje: comprobación en el español. En J. M Meisel. *Adquisición de lenguaje/Adquisição da linguagem* (pp. 139-155). Vervuert.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Greenwood Publishing Group.

VanPatten, B. (2002). Processing instruction: an update. *Language learning*, 52(4), 755-803.

VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Routledge.

VanPatten, B. (2015). Foundations of processing instruction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(2), 91-109.

Vázquez, G. (1986). Hacia una valoración del concepto de error. En L. Miquel y N. Sans (Eds.). *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (pp. 151-163). Ministerio de Cultura.

Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Peter Lang.

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa, Grupo Didascalía.

Vázquez, G. (2009). El concepto de error. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (5), 104-114.

Velasco, C. (2007/2008). Análisis de regresión múltiple: estimación. En *Econometría I* [Materiales didácticos]. <https://www.yumpu.com/es/document/read/14601966/analisis-de-regresion-multiple-estimacion-universidad-carlos-iii->

Velasco Pascual, E. (2019). *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto de inmersión en sinohablantes: análisis de manuales y propuesta didáctica* [Tesis doctoral]. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63702>

Viberg, O. y Grönlund, Å. (2013). Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education. A case from Sweden

and China. *Computers and Education*, 69, 169–180.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.014>

Vilosa, M. (2013). El español L3 de hablantes de árabe con inglés como L2: un estudio experimental sobre los adjetivos. En B. Blecia, B. Crous y F. Sierra (Eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 892-902). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Von Heusinger, K. (2002). Specificity and definiteness in sentence and discourse structure. *Journal of Semantics*, 19(3), 245–274. <https://doi.org/10.1093/jos/19.3.245>

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.

Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Éditions Sociales.

Wang, H. L. (2012). *The Syntactic Structure of Chinese Nominal Phrase* [Tesis doctoral]. Northwestern University.
<https://linguistics.northwestern.edu/documents/dissertations/linguistics-research-graduate-dissertations-wangdissertation2012.pdf>

Wang, X. Q. y Wang, G. C. (2008). 汉语光杆名词短语的语义解释 (*The semantics of bare noun phrases in Mandarin*). *现代外语 (Modern Foreign Languages)*, 5-31 (2), 131-140.

Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 123-130.

Watson-Gegeo, K. A. y Nieleisen, S. E. (2003). Language Socialization in SLA. En C. Doughty y M. H. Long (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 155-177). Blackwell.

Wei-Lun, L. (2005). *Curso intensivo de español (edición china)*. Beijing Language and Culture University Publications.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. Mouton.

Wexler, K. y Manzini, M. R. (1987). Parameters and learnability in binding theory. En T. Roeper y E. Williams (Eds.). *Parameter setting* (pp. 41-76). Springer.

White, L. (1985). The 'pro-drop' parameter in adult second language acquisition. *Language Learning*, 35, 47-62.

White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics*, 8(2), 95–110.
<https://doi.org/10.1093/applin/8.2.95>

White, L. (1988). Universal Grammar and language transfer. En J. Pankhurst, M. Sharwood-Smith y P. Van Buren (Eds.). *Learnability and second languages: a book of readings* (pp. 36-60). Foris.

White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. John Benjamins Publisher Company.

White, L. (1992). Universal Grammar: Is it just a new name for old problems? En S. Gass y L. Selinker (Eds.). *Language transfer in language learning* (pp. 217-232). John Benjamins Publisher Company.

White, L. (1996). Universal grammar and second language acquisition: current trends and new directions. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.). *Handbook of language acquisition* (pp. 85-120). Academic Press.

White, L. (2000). Second language acquisition: From initial to final state. En J. Archibald (Ed.). *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 130-155). Wiley-Blackwell.

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press.

White, L. (2009). Some questions about feature re-assembly. *Second language research*, 25(2), 343-348.

White, L. (2011). Second language acquisition at the interfaces. *Lingua*, 121(4), 577-590.

White, L. (2014). Acquisition orders and windows of opportunity. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(3), 387–391. <https://doi.org/10.1075/lab.4.3.16whi>

White, L. (2018). Formal linguistics and second language acquisition. En D. Miller, F. Bayram, J. Rothman y L. Serratrice (Eds.). *Bilingual cognition and language: The state of the science across its subfields* (pp. 57-78). John Benjamins Publishing Company.

White, L. (2020). Linguistic Theory, Universal Grammar, and Second Language Acquisition. En B. VanPatten, G. D. Keating, S. Wulff (Eds.). *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 19-39). Routledge.

White, L. y Juffs, A. (1998). Constraints on wh-movement in two different contexts of nonnative language acquisition: Competence and processing. En S. Flynn, G. Martohardjono y W. O'Neil (Eds.). *The generative study of second language acquisition* (pp. 111-129). Taylor Francis.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Wilkinson, K. (1991). *Studies in the Semantics of Generic NPs* [Tesis doctoral]. University of Massachusetts. <https://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI9120954/>

Williams, S. y Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295-333.

Wood, M. (2002). *La transferencia de la L1 a la L2 (español-inglés): el artículo en la lengua escrita de los alumnos en las pruebas de acceso a la universidad* [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/2034?locale=en&mode=full>

Wright, N. (2018). *Becoming an innovative learning environment: The making of a New Zealand secondary school*. Springer.

Wu, H. P. y Garza, E. V. (2014). Types and attributes of English writing errors in the EFL context- A study of error analysis. *Journal of language teaching and research*, 5(6), 1256-1262.

Wu, Y. (1991). Why don't they speak up? A study of factors that affect classroom participation in English Language learning. En L. Yaofu, H. Huang, H. Jeng, S. Liao, S. Chou, S. Lin y A. Hadzima (Eds.). *Papers from the seventh conference on English teaching and learning in the Republic of China* (pp. 159-87). The Grane Publishing Co.

Wu, Y. (2004). *Spatial Demonstratives in English and Chinese: Text and Cognition*. John Benjamins Publisher Company.

Wu, Y. y Bodomo, A. (2009). Classifiers≠ determiners. *Linguistic Inquiry*, 40(3), 487-503.

Wunder, E. M. (2011). Crosslinguistic influence in multilingual language acquisition: Phonology in third or additional language acquisition. En G. De Angelis y J. M. Dewaele (Eds.). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research* (pp. 105-128). Multilingual Matters.

Xiaofang, F. (1999). *Nuevo manual de lecturas en español (para chinos)*. Foreign Languages Teaching & R.

Xu, L. (徐莉娜). (2010). Fanyi zhong zhuti ju quxiang de yuyong guandian (翻译中主题句取向的语用视点) [Traducción de la oración de tópico, una aproximación pragmática]. *Waiyu Yanjiu* (外语研究), 3, 71-78.

Xu, Q., Shi, Y. y Snape, N. (2016). A study on Chinese students' acquisition of English articles and interlanguage syntactic impairment. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 39(4), 459-483.

Yamada, J. y Matsuura, N. (1982). The use of the English article among Japanese students. *RELC journal*, 13(1), 50-63.

Yang, M. (2009). *Second language acquisition of English article: an interaction account* [Tesis doctoral]. Guangdong University of Foreign Studies.

Yang, S. H. (2001). *La adquisición del español como segunda lengua por los hablantes de coreano: el artículo en los nominales deverbales* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/11960>

Yang, T. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *SinoELE, Revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino*, (8), 17-41.

Yang, Y. W. (2013). 英汉语篇指示语对比研究—以 ‘this’, ‘that’ 和 ‘这’, ‘那’为例 (*Discourse Deixis in English and Chinese: Focusing on “this” & “that” and “zhe” & “na”*). 中国书籍出版社.

Young, R. (1999). Sociolinguistic approaches to SLA. *Annual review of applied linguistics*, 19, 105-132.

Young, R. y Bayley, R. (1996). VARBRUL analysis for second language acquisition research. En R. Bayley y D. R. Preston (Eds.). *Second language acquisition and linguistic variation* (pp. 253-306). John Benjamins Publishing Company.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

Zdorenko, T. y Paradis, J. (2008). The acquisition of articles in child second language English: fluctuation, transfer or both? *Second language research*, 24(2), 227-250.

- Zehler, A. M. y Brewer, W. F. (1982). Sequence and principles in article system use. An examination of “a, the”, and “null” acquisition. *Child Development*, 53(5), 1268–1274. <https://doi.org/10.2307/1129016>
- Zhang, L. J. (2003). Research into Chinese EFL learner strategies. Methods, findings and instructional issues. *RELC journal*, 34(3), 284-322.
- Zhang, Y. (2015). Análisis de errores sobre los valores y usos del artículo en la expresión escrita de los estudiantes chinos. En Á. Benito, P. P. Espino y B. Revenga (Eds.). *Nuevas investigaciones lingüísticas, XXX Congreso Internacional de la AJL* (n.p.). Editorial Universidad de Cantabria.
- Zhang, Y. (2016). *Enseñanza-aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español* [Tesis doctoral]. Universidade de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/15220>
- Zhang, Z. (2007). Towards an integrated approach to teaching Business English: a Chinese experience. *English for Specific Purposes*, 26(4), 399-410.
- Zhao, W. (2014). *Perspectivas de la transferencia del español como L3* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/28206/>
- Zhou, Q. (2020 [2019]). El uso del artículo en español por parte de alumnos sinohablantes [Trabajo fin de Máster]. *Suplementos SinoELE* (20). https://www.sinoele.org/images/Revista/20/Suplemento_Qi_Zhou/SinoELE_20_Qi_Zhou.pdf
- Zimny, Á. (2017). *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/42281/>
- Zobl, H. (1980). Developmental and Transfer Errors: Their Common Bases and (Possibly) Differential Effects on Subsequent Learning. *TESOL Quarterly*, 14(4), 469–479. <https://doi.org/10.2307/3586235>
- Zobl, H. y Muñoz-Liceras, J. (1994). Review Article: Functional categories and acquisition orders. *Language Learning*, 44(1), 159-180.
- Zubizarreta, M. L. (1999). Las funciones informativas: tema y foco. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4215-4244). Espasa Calpe.

Zubizarreta, M. L. y Vergnaud, J. R. (1992). The definite determiner and the inalienable constructions in French and English. *Linguistic Inquiry*, 23, 595- 652.

ANEXOS

Anexo I: Manuales y materiales generales de ELE

Anexo II: Modelo de encuesta sociolingüística

Anexo III: Modelo de tareas didácticas

Anexo IV: Resultados del análisis con *GRET*L (M1). Piloto

Anexo V: Resultados del análisis con *GRET*L (M2). Piloto

Anexo VI: Gráficos del proyecto definitivo

Anexo VII: Valores del artículo en las tareas

Anexo VIII: Síntesis de los errores en los distintos usos y contextos del artículo en el proyecto definitivo

Anexo IX: Resultados del análisis con *GRET*L (M1). Proyecto definitivo

Anexo X: Resultados del análisis con *GRET*L (M2). Proyecto definitivo

Anexo XI: Relevancia de las variables individuales en el proyecto definitivo (*GRET*L)

Anexo I: Breve repaso del tratamiento del artículo en los manuales y materiales de ELE de nivel inicial

En este anexo se muestra una selección de algunos de los manuales de español como lengua extranjera disponibles en el mercado para niveles iniciales junto con algunos materiales descriptivos de carácter gramatical y pragmático, diseñados para cualquier aprendiz de español.

La selección de estos recursos se ha realizado en función del criterio metodológico, puesto que cada uno de los manuales presentados se inserta en un enfoque metodológico distinto, de manera que este breve recopilatorio de manuales de ELE da cuenta del tratamiento del artículo a través de dichos enfoques: el enfoque orientado a la acción⁴¹⁴ (*Vuela, Álvarez et al.*, 2005), el enfoque por tareas (*Planet@ ELE*, Llovet y Cerrolaza, 2006), el enfoque estructuralista (*Nuevo Español 2000*, Sánchez y García, 2007), el enfoque ecléctico (*Nuevo Avance Básico*, Moreno et al., 2010), el enfoque comunicativo (*Aula Internacional*, Corpas et al., 2013) y el enfoque por competencias (*Nuevo Español en Marcha*, Castro et al., 2014). En cuanto a los materiales, se recopilan varias gramáticas del español enfocadas a los hablantes no nativos, junto con otros recursos de contenido gramatical.

1. Manuales generales de ELE de nivel inicial

En el mercado encontramos actualmente numerosos manuales de ELE diseñados para los aprendientes de español de cualquier lengua materna, los que aquí clasificamos como manuales generales. En este apartado vamos a seleccionar una muestra de los manuales editados en las últimas dos décadas y que plantean diferentes enfoques metodológicos.

a) *Vuela 1 y Vuela 2* (Álvarez et al., 2005)

En primer lugar, algunos manuales como *Vuela 1 (A1)* o *Vuela 2 (A2)* (Álvarez et al., 2005), de la editorial Anaya, apuntan brevemente el contexto en el que aparecen los artículos determinados o indeterminados precisando el tipo de sustantivos al que acompañan, cuestión

⁴¹⁴ Sobre el enfoque orientado a la acción, véanse el MCER (Consejo de Europa, 2002: § 2.1) y Robles (2019), entre otros.

que sería conveniente revisar, puesto que pueden generar dificultades los conceptos de sustantivo abstracto, concreto, contable o incontable, sobre todo en el caso de lenguas tan distantes como el español y el chino o vietnamita, cuya clasificación del sustantivo difiere de la nuestra, al igual que la nomenclatura utilizada en dicha clasificación:

INFORMACIÓN FUNCIONAL Y GRAMATICAL

Cantidades y medidas

Un paquete de galletas
Una barra de pan
Una bolsa de patatas
Una botella de aceite
Un kilo de cerezas

Medio kilo de manzanas
Cuarto (kilo) de peras
Trescientos gramos de gambas
Un litro de leche
Una docena de huevos

Presencia y ausencia del artículo y del indefinido

Llevar artículo (*el, la, los, las*)

Los sustantivos contables concretos:
Cómete la manzana.

¡Ojo! Con la forma verbal *hay* no se puede utilizar el artículo: *Hay yogures en el frigorífico.*

Llevar indefinido (*un, una, unos, unas*)

Los sustantivos contables no concretos:
Compra un melón.

¡Ojo! Con los sustantivos contables no concretos no es obligatorio el indefinido si son plurales: *Compra (unas) manzanas.*

No llevan artículo ni indefinido

Los sustantivos no contables:
Compra sal.

6. Completa con el artículo y el indefinido si es necesario.

Presencia y ausencia del artículo y del indefinido

Con sustantivos contables concretos
el, la, los, las: Quiero el melón de la derecha.

Con sustantivos contables no concretos
un, una, unos, unas: Compra una sandía.

Con sustantivos no contables
Ø: Compra azúcar.

¡Ojo! Con la forma verbal *hay* no se puede utilizar **el, la, los, las:**

* Hay las galletas en la cocina.

-Carlos, no hay sal. Baja a tienda de enfrente y compra paquete

-Vale, mamá.

-Toma, te doy billete de diez euros. Y, además de sal, compra docena de huevos.

-Vale. ¿Puedo comprarme bollo?

-Sí, anda.

-Hola, Carlos, ¿traes cosas?

-No, mamá, en tienda de enfrente no hay sal ni huevos.

-Vaya, ¿y bollos?

-Sí, eso sí.

-Bueno, cómete bollo y dame vueltas.

Fig. 38 Muestras del manual *Vuela 2* (Álvarez et al., 2005: 10 y 13).

La única referencia de este manual al artículo cero es la indicación de que no se emplea artículo ante sustantivos no contables, aunque no se describe ningún uso o valor de este artículo ni, de hecho, de las formas definida e indefinida. La descripción del uso del artículo se limita a su combinación con los sustantivos en función de si son contables o no contables. Por último, se indica, sin más explicaciones, que con *hay* no se emplea el artículo determinado.

b) *Planet@ ELE 1* (Llovet y Cerrolaza, 2006)

Planet@ ELE 1 (A1-A2), de la editorial Edelsa (Llovet y Cerrolaza, 2006), incluye unas tablas donde señala algunos contextos frecuentes de uso del artículo determinado e indeterminado, por ejemplo, para expresar profesiones o nacionalidades con el verbo *ser*. De hecho, indica las diferencias al emplear con este verbo cada una de las formas del artículo. Esto puede facilitar la comprensión de la aparición de los diferentes artículos en distintos contextos más adelante y aporta un enfoque más comunicativo:

2. Completa con “un/una/unos/unas” o con “el/la/los/las”:

- ¿Tienes coche? Sí, tengo coche bastante bueno.
- Mi coche es japonés. Ah, pues mío es americano.
- ¿Hay farmacia por aquí? Sí, ... farmacia más cercana está a la derecha.
- ¿Dónde está biblioteca? En la calle Balmes.
- En mi ciudad hay bares muy buenos en el centro.
- ¿Hay cabina de teléfonos por aquí cerca?
- ¿Dónde está cabina de teléfonos más próxima?
- Hay libros encima de la mesa.
- discotecas mejores están fuera de la ciudad.
- ¿Dónde está calle Toledo? Al lado de la Plaza Mayor.

Yo soy profesor.	SER + Ø + profesión	Informar
Yo soy un profesor de la escuela Lenguas.	SER + un/-a + profesión	Identificar
Yo soy el profesor.	SER + el/la + profesión	Señalar
		
¡Buenos días, señora Pérez!	Ø + señor/señora	Saludar/hablar con él/ella
Le presento a la señora Pérez.	El/la señor/señora...	Presentar/hablar de él/ella
Esta es la señora Pérez.		

Fig. 39 Muestra del manual *Planeta ELE 1* (A1-A2) (Llovet y Cerrolaza, 2006: Unidad 2).

c) *Nuevo Español 2000. Elemental* (Sánchez y García, 2007)

El manual *Nuevo Español 2000. Elemental*, de la editorial SGEL (Sánchez y García, 2007), presenta un método de base estructural que continúa con el legado del tradicional manual (*Español 2000. Elemental*, Sánchez y García, 2000) en el cual se ofrece un breve esquema gramatical que poco puede aclarar al estudiante el contexto de uso de cada artículo y que continúa con secuencias de ejercicios de repetición de estructuras sin mayor explicación:

Los artículos determinados e indeterminados

Esquema gramatical 1

		Singular	Plural	Contracciones
Masculino	Determinado	<i>museo</i>	<i>museos</i>	a + el → al
		el <i>coche</i>	los <i>coches</i>	de + el → del
		<i>médico</i>	<i>médicos</i>	Yo voy al cine.
	Indeterminado	un <i>estudiante</i> <i>profesor</i>	unos <i>estudiantes</i> <i>profesores</i>	<i>El libro es del profesor.</i>
Femenino	Determinado	<i>iglesia</i>	<i>iglesias</i>	Pese a la terminación, se dice el problema , el tema , el esquema por ser masculinos; el/la turista , el/la telefonista según se refiera a hombre o mujer, y la radio , la foto , la mano por pertenecer al género femenino.
		la <i>clase</i>	las <i>clases</i>	
		<i>profesora</i>	<i>profesoras</i>	
	Indeterminado	una <i>estudiante</i> <i>ciudad</i>	unas <i>estudiantes</i> <i>ciudades</i>	

NOTA: Las palabras del género femenino, en singular, que empiezan por **a** tónica se construyen con la forma **el**: **el alma**, **el hacha**, **el agua**. Cuando el adjetivo va pospuesto, se escribe: "el hacha afilada"; sin embargo, si el adjetivo va colocado entre el artículo y el sustantivo, se dice: "la afilada hacha".

Fig. 40 Muestra del manual *Nuevo Español 2000* (Sánchez y García, 2007: 24).

Tampoco se menciona en este manual la posibilidad de que un sustantivo aparezca sin artículo, ni se explica en qué contextos o en la expresión de qué valores se selecciona una forma u otra del artículo.

d) *Nuevo Avance Básico* (Moreno et al., 2010)

Nuevo Avance Básico (Moreno et al., 2010) es un manual diseñado para el nivel A1-A2 y se adscribe a una metodología ecléctica, según afirman sus autoras. El tratamiento del artículo en este manual es deficiente, ya que se presenta una tabla con las variantes flexivas del artículo determinado e indeterminado (Unidad 3, pág. 32) y se contextualiza su uso, exclusivamente, en combinación con los verbos *estar* y *haber* con valor locativo (Unidad 3):

b Localizar.

En preguntas	
1. ¿Dónde está + nombre de persona: <i>Luis, María?</i> + <i>el / la</i> + sustantivos referidos a: - cosas: <i>el libro, la silla?</i> - lugares: <i>el parque, la farmacia, El Amazonas?</i> - personas: <i>el chico, la profesora?</i>	2. ¿Dónde están + nombres de personas: <i>Luis, María?</i> + <i>los / las</i> + sustantivos referidos a: - cosas: <i>los libros, las llaves?</i> - lugares: <i>Los Pirineos, Las Canarias?</i> - personas: <i>los chicos, las profesoras?</i>

a Localizar.  23

En preguntas	En respuestas
¿Dónde <i>HAY</i> + <i>un, una</i> + sustantivo? ● ¿Dónde hay un banco? ▼ En la siguiente calle a la derecha.	<i>HAY</i> + <i>un, una, unos, unas</i> + sustantivo + lugar / numerales / sustantivo ● ¿Dónde hay una farmacia? ▼ Hay una (farmacia) en la plaza.

Fig. 41 Muestras del manual *Nuevo Avance Básico* (Moreno et al., 2010: 32-33).

e) *Aula internacional 1* (Corpas et al., Nueva ed. 2013)

Por otro lado, *Aula internacional 1*, de la editorial Difusión (Corpas et al., 2004, Nueva ed. 2013), presenta un enfoque orientado a la acción. El artículo determinado se trata en la Unidad 2 y el artículo indeterminado en la Unidad 3. Asimismo, incluye referencias al valor sustantivador del artículo determinado cuando precede a un adjetivo (Unidad 4).

ARTÍCULO

- Existen dos tipos de artículos en español: los determinados y los indeterminados.

ARTÍCULO INDETERMINADO

- Los artículos indeterminados (**un, una, unos, unas**) se usan para mencionar algo por primera vez, cuando no sabemos si existe o para referirnos a un ejemplar de una categoría.

- *Luis es **un** amigo de mi hermano.*
- *¿Tienes **una** goma?*
- *Trabajan en **una** fábrica de zapatos.*

- No usamos los artículos indeterminados para informar sobre la profesión de alguien.

- *¿A qué te dedicas?*
○ *Soy estudiante. / Soy **un** estudiante.*

- Pero sí los usamos cuando identificamos a alguien por su profesión o cuando lo valoramos.

- *¿Quién es Carlos Fuentes?*
○ *Es **un** escritor mexicano.*
- *Mi hermano es **un** médico muy bueno.*

- Los artículos indeterminados no se combinan con **otro, otra, otros, otras, medio, cien(to)** o **mil**.

- *Quiero otra taza de café. / **una** otra taza*
- *Quiero medio kilo de tomates. / **un** medio kilo*
- *Pagué cien euros por la blusa pero vale mil. / **un** cie*

ARTÍCULO DETERMINADO

- Los artículos determinados (**el, la, los, las**) se utilizan cuando hablamos de algo que sabemos que existe, que es único o que ya se mencionó.

- ***Los** empleados de esta oficina trabajan muy poco.*
- ***El** padre de Miguel es juez.*
- *Trabajan en **la** fábrica de conservas del pueblo.*

- En general, no se usan con nombres de personas, de continentes, de países y de ciudades, excepto cuando el artículo es parte del nombre: **La Habana, El Cairo, La Haya, El Salvador**. Con algunos países, el uso es opcional: **(La) India, (El) Brasil, (El) Perú**, etc.

Fig. 42 El artículo en *Aula internacional 1 (A1)*, (Corpas et al., ed. 2004: 146-147).

El primer volumen incluye las explicaciones sobre la introducción de referentes en el discurso (mención discursiva), el valor clasificador, el valor de unicidad o la ausencia del artículo para expresar profesiones. El volumen de la misma colección de nivel A2 no presenta el artículo como contenido gramatical explícitamente, aunque de forma indirecta aparecen en las expresiones temporales o en combinación con ciertos predicados como gustar (Unidad 3).

f) *Nuevo Español en Marcha 1* (Castro et al., 2014)

Nuevo Español en Marcha 1, de la editorial SGEL (Castro et al., 2014), no ofrece información explícita acerca de los usos del artículo ni explica cuándo se deben utilizar ni cuál seleccionar. Se limita a apuntar que el determinado se utiliza “para algo que conocemos” y el indeterminado “para algo que mencionamos por primera vez” (2014: 39). No resulta, por tanto, pedagógico ofrecer una secuencia de tareas en las que el alumno utiliza estas partículas desconociendo el porqué de la elección del artículo determinado, el indeterminado o el artículo cero:

GRAMÁTICA

Artículos

Determinados: el / la / los / las
Para algo que conocemos.
¿Dónde está el gato?

Indeterminados: un / una / unos / unas
Para algo que mencionamos por primera vez.
Hay un gato en el jardín.

3. Señala el artículo más adecuado.

1. *El / Un* ordenador está en mi dormitorio.
2. En mi clase hay *un / el* mapa del mundo.
3. *Los / Unos* amigos de Pablo son muy simpáticos.
4. ¿Hay *la / una* película buena en la tele?
5. *Los / Unos* libros están en mi mochila.
6. En el patio hay *unos / los* niños.
7. *Las / Unas* llaves están en la mesa de la cocina.

Fig. 43 Muestra del manual *Nuevo Español en marcha 1* (Castro et al., 2014: 39).

2. Materiales generales de ELE de nivel inicial

Entre los materiales generales de español como lengua extranjera queremos destacar las gramáticas y otros recursos sobre gramática del español, en los que se trata la unidad del artículo. Entre las gramáticas con mayor divulgación en el ámbito educativo, cabe mencionar la de Matte Bon (1995, la de Aragonés y Palencia (2005), la del Instituto Cervantes (2007), la de Martí, Penadés y Ruiz (2008), la de Alonso *et al.* (2011) y, más reciente, la de Díaz y Yagüe (2015) para nivel inicial.

a) Gramática comunicativa del español (Matte Bon, 1995)

La *Gramática* de Matte Bon (1995) analiza algunos de los problemas más frecuentes que encuentran los aprendientes de español a partir de criterios nociofuncionales. En este sentido, el artículo se describe en torno al concepto de mención discursiva (Tomo I: artículo indeterminado, primera mención; artículo determinado, segunda mención) y se describe su uso en la expresión del tiempo (Tomo II: los días de la semana, los meses del año, las estaciones, las fechas, los años, las horas):

7. LOS DÍAS DE LA SEMANA

7.1. Los nombres de los días de la semana

lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo

son masculinos. Las palabras que se refieren a ellos van, pues, en las formas masculinas.

7.2. Para preguntar por el día de la semana se utiliza:

¿Qué día es hoy / mañana / etc.?
¿Qué día era ayer / anteayer / etc.?
¿En qué cae / caerá / cayó + fecha?¹⁰

En las respuestas, los días se nombran sin artículo:

[73] ● ¿En qué cae el 25?
○ En jueves.

[74] ● ¿Qué es mañana?
○ Sábado.

7.3. Los días de la semana y los artículos

Con artículo: el *día* que acaba de pasar, o el que viene (el contexto, el tiempo verbal, etc. permiten entenderlo):

[75] ● El sábado fuimos a la playa.

No se usa, normalmente el + *nombre de un día de la semana* para referirse a *todos* los días que llevan ese nombre, a no ser que se entienda muy claramente por el contexto que se trata de un *uso general del nombre* del día en cuestión:

[76] ● Para mí, el domingo es un día aburridísimo.

Para que esto sea posible, tiene que haber en el contexto algún *elemento universalizador* (*siempre, nunca, generalmente*, etc.) o tratarse de una *definición* o de algo próximo a una definición, como en el ejemplo anterior.

¹⁰ En los registros informales o familiares, se usa a veces, en lugar de ¿qué día es...?

[72] ● ¿Qué es hoy?
○ Martes.

Fig. 44 Muestra de la *Gramática Comunicativa del español* de Matte Bon (1995: 139).

Respecto al artículo cero, Matte Bon (1995: 214-215) explica que la ausencia de artículo tiene la función de remitir directamente al concepto o categoría al que se refiere el sustantivo. Y añade:

Es difícil captar bien la oposición que hay entre estos empleos de Ø y lo que hemos llamado referencia genérica. Esta última se refiere a toda una realidad concreta extralingüística (...), de la que se quiere hablar sin hacer hincapié en ninguna situación específica. En los usos de Ø no se trata tanto de remitir a toda una realidad, como a una

abstracción de lo que es una realidad; dicha abstracción puede estar referida a una situación específica.

La diferencia para Matte Bon es que el artículo cero puede introducir nombres incontables y, en el caso de los contables, usamos el artículo cero para referirnos a algún elemento o individuo de la clase o especie que interesa como representante de un concepto o de su categoría, frente al uso del artículo indeterminado, que hace referencia a una individualidad (*ibid.*: 205).

b) Gramática de uso del español (Aragón y Palencia, 2005)

Por su parte, la *Gramática de uso del español* de Aragón y Palencia (2005) presenta el artículo indeterminado (Unidad 4) y el artículo determinado (Unidad 6) de forma independiente, si bien dedica la Unidad 5 a describir las diferencias entre el artículo indeterminado y la ausencia de artículo y la Unidad 7 a las diferencias entre el artículo indeterminado y el artículo determinado:

4 *un, una, unos, unas* El artículo indeterminado



● Formas del artículo indeterminado

	MASCULINO	FEMENINO
SINGULAR	un <i>un chico, un abrigo</i>	una <i>una chica, una casa</i>
PLURAL	unos <i>unos chicos, unos abrigos</i>	unas <i>unas chicas, unas casas</i>

ATENCIÓN:

un (no *una*) + nombres femeninos en singular que empiezan por ^(a)á, ^(a)ha:

un águila un aula un hacha

Pero: *unas águilas, una buena aula, una pequeña hacha*

- Se usa *un, una, unos, unas* + nombre para identificar algo o alguien como parte de una clase o grupo.

–¿Qué es eso? –Es *un reloj*.
–¿Quién es Chayanne? –Es *un cantante*.
La papaya es una fruta.



- Se usa *un, una, unos, unas* + nombre para indicar cantidad.
– *un, una* + nombres contables en singular = 1



- *unos, unas* + nombres con forma única de plural = 1

Necesito unas tijeras.
Quiero unos vaqueros.



- *unos, unas* + nombres contables en plural = *algunos, algunas* (3, 4, 5...)

Me han regalado unas flores.
He comprado unos libros.



Fig. 45 Unidad 4: El artículo indeterminado (Aragonés y Palencia, 2005: 16).

La Unidad 4 presenta las formas del artículo indeterminado y destaca el uso de la forma masculina ante sustantivos femeninos en singular que empiezan por *á-* tónica. Además, describe los usos principales del indeterminado: clasificador y cuantificador.

La Unidad 5 indica las diferencias entre el artículo indeterminado y la ausencia del artículo:

5 un coche / coche

Ausencia de artículo

- No se usa *un, una, unos, unas* detrás de *ser* o *hacerse* con nombres de profesión, religión, nacionalidad o ideología política.

Soy estudiante.
Chantal es francesa. Es abogada.
Lenin y Stalin eran comunistas.



Alberto se ha hecho budista.

PERO: Se usa *un, una, unos, unas*:

- cuando el nombre va con un calificativo.

Chantal es una francesa muy simpática.
Es un médico extraordinario.

- cuando se identifica a alguien por su profesión.

–¿Quiénes son las Hijas del Sol? –Son unas cantantes.

► UNIDAD 4: El artículo indeterminado



Es una actriz muy famosa.

Compare:

La hermana de Rosa es profesora de español.
Almodóvar es director de cine.

Es una profesora muy seria.
–¿Quién es Almodóvar? –Es un director de cine.

- No se usa *un, una, unos, unas* ante el objeto directo de un verbo cuando nos referimos a la clase de objeto, no a un objeto concreto.

Lola colecciona sellos.
El novio de Lali es escritor. Escribe novelas.
Están buscando piso.
¿Tienes teléfono?
No tengo coche.
Siempre bebemos agua en las comidas.
Ernesto no come carne.
¿Hay pan?
Tomás canta flamenco.



Luis siempre lleva corbata.

PERO: Se usa *un, una, unos, unas*:

- cuando se habla de cantidad.



- cuando se añade un adjetivo al nombre.

Tengo unos sellos muy raros.
Aquí hacen un pan buenísimo.



Hoy lleva una corbata muy original.

Compare:

Antonio vende coches.
Necesito gafas.
¿Tienes hermanos?

Hoy ha vendido un coche.
Necesito unas gafas especiales.
Tengo una hermana.

Fig. 46 Unidad 5: Diferencias entre el artículo indeterminado y la ausencia de artículo (Aragón y Palencia, 2005: 18).

En este caso, se presentan algunos de los usos que pueden presentar mayores dificultades, como el uso del artículo cero para expresar ideología, nacionalidad o profesión con los verbos *ser* o *hacerse*, por transferencia de la L1, fundamentalmente, entre hablantes de inglés:

(1) I am a teacher

(*Soy un/a profesor/a)

Además de este uso, se insiste en el valor cuantificador del indeterminado y se añade que se emplea con modificadores, frente al uso clasificador del artículo cero, y apunta el uso del artículo cero con sustantivos en plural que denotan clases y no objetos concretos (*Colecciona Ø cartas*).

En la Unidad 6 se muestran los valores del artículo determinado (unicidad, especificidad y genericidad) y se recuerda el uso de *el* ante sustantivo en á--.

6 *el, la, los, las* El artículo determinado



● Formas del artículo determinado

	MASCULINO	FEMENINO
SINGULAR	el <i>el padre, el libro</i>	la <i>la madre, la hoja</i>
PLURAL	los <i>los padres, los libros</i>	las <i>las madres, las hojas</i>

ATENCIÓN:

el (no *la*) + nombres femeninos en singular que empiezan por ^(a)á, ^(a)há:

el aula el agua el hacha el águila

Pero: *la otra aula, las aulas, las hachas, las águilas*

a + el = al Juego al fútbol.

de + el = del El hijo del profesor está en mi clase.

● Se usa *el, la, los, las* + nombre:

– para hablar de una persona o una cosa única.

La madre de Antonio es policía. (Antonio solo tiene una madre.)

Buenos Aires es la capital de Argentina. (Argentina solo tiene una capital.)

¿Quién es el presidente de Brasil? (Brasil solo tiene un presidente.)

– para hablar de una persona o una cosa específica; es decir, cuando está claro de qué persona o cosa estamos hablando.

Quiero ver al director. (el director de este banco)

Enciende la luz, por favor. (la luz de la habitación)

Luis está en la cocina. (la cocina de esta casa)

– para hablar de algo o alguien en sentido general.

El tabaco es malo para la salud. (todo el tabaco)

Los chilenos hablan español. (todos los chilenos)



Fig. 47 Unidad 6: el artículo determinado (Aragón y Palencia, 2005: 20).

Finalmente, la Unidad 7 muestra el contraste entre el artículo determinado y el indeterminado, recopilando los usos y valores mencionados en las unidades anteriores: información nueva o conocida, clasificación frente a individualización (especificidad) y cuantificación frente a generalización:

7 un perro / el perro

Contraste entre el artículo determinado y el indeterminado

Compare:

ARTÍCULO INDETERMINADO

- Se usa *un, una, unos, unas* cuando se habla por primera vez de algo nuevo para el oyente (información nueva).

Estoy leyendo un libro sobre una cantante.

- Se usa *un, una, unos, unas* cuando se habla de una persona, animal o cosa como parte de una clase o grupo.

Un hijo de Andrés es médico.
(Andrés tiene tres hijos.)
Tucumán es una ciudad de Argentina.
(Hay muchas ciudades en Argentina.)
He visto una película de terror.
(Hay muchas películas de esa clase.)
Necesito alquilar un coche.
(un coche cualquiera)

- Se usa *un, una, unos, unas* para indicar cantidad.

ARTÍCULO DETERMINADO

- Se usa *el, la, los, las* cuando se habla de algo ya mencionado (información conocida).

El libro se titula *Mi vida*. La cantante tiene...

- Se usa *el, la, los, las* cuando se habla de una persona, animal o cosa único o específico (único en la situación).

La hija de Rosa es escritora.
(Rosa solo tiene una hija.)
Buenos Aires es la capital de Argentina.
(Argentina tiene solo una capital.)
Los actores eran muy malos.
(los actores de la película)
Necesito arreglar el coche.
(Es mi coche.)

- Se usa *el, la, los, las* para hablar de algo en sentido general.

Fig. 48 Unidad 7: Contraste entre el artículo indeterminado y el determinado (Aragón y Palencia, 2005: 22).

c) *Gramática práctica del español* (Instituto Cervantes, 2007)

Otra de las gramáticas destacables es la *Gramática práctica del español* del Instituto Cervantes (2007), una obra que no está nivelada y, por tanto, es adecuada para los aprendientes de todos los niveles. Esta completa guía gramatical, de descripciones sencillas pero rigurosas, describe los tipos de sustantivos y su flexión de forma íntegra (Unidad 3) previamente a la descripción del artículo (Unidad 6). En cuanto al artículo, se enuncian sus variantes y la excepción del uso del artículo masculino ante *a-* tónica (Unidad 6: 61). Sobre el artículo determinado, se refiere su valor identificador, su uso en segunda mención discursiva (o conocimiento compartido), su valor genérico o clasificador, deíctico y enfático, así como se señala su incompatibilidad (salvo excepciones) con los nombres propios:

6.1.b Usos del artículo determinado

- El artículo determinado se emplea ante un sustantivo para indicar que aquello a lo que se hace referencia puede ser identificado por el oyente, bien porque ya se ha mencionado previamente, bien porque se puede presuponer su existencia (por ejemplo, porque es una parte necesaria de algo previamente mencionado):

Quería comprar un libro y dos revistas; **las revistas** las encontré sin problemas, pero **el libro** lo tuve que encargar.

No he podido traer **mi** coche porque tiene **la** batería descargada.

- También se emplea el artículo determinado para referirse a toda una clase, género o especie:

El perro es el mejor amigo **del** hombre.

Los elefantes tienen buena memoria.

- El artículo determinado no se suele combinar con el nombre propio, salvo en los casos señalados en 3.1a y en aquellos otros en que el nombre propio incluye el artículo (que se escribe, entonces, con mayúscula): *La Mancha*, *La Coruña*.

- A veces, el artículo se utiliza para hacer referencia a un elemento del contexto extralingüístico, ya sea espacial o temporal:

¡Cuidado con **el** escalón!

Te veré **el** lunes.

- El artículo tiene valor enfático en construcciones como las siguientes, que contienen una oración subordinada introducida por *que*:

- Me molesta **el** tiempo **que** se pierde en estas cosas.
 ¡**Los** amigos **que** tiene Manuela!
- La misma secuencia de palabras, dependiendo del contexto, puede recibir una interpretación enfática o no. Es lo que sucede con la secuencia *los libros que lee* en las oraciones siguientes:
 Los libros **que lee** los suele sacar de la biblioteca (interpretación no enfática).
 Hay que ver **los libros que lee** (interpretación enfática).
 - Estas construcciones pueden recibir una interpretación cuantitativa o cualitativa: en el primer caso, la secuencia *Hay que ver los libros que lee* estaría manifestando sorpresa ante una gran cantidad de libros; en el segundo, la sorpresa tendría que ver, en sentido positivo o negativo, con el tipo de libros.
 - Un caso particular de este tipo de construcciones lo constituyen las introducidas por la secuencia *la de...*, en las que se podría sobreentender el sustantivo *cantidad*:
 ¡La de ciudades en que ha vivido!

Fig. 49 Usos del artículo determinado (Instituto Cervantes, 2007: Unidad 6, pp. 62-63).

Sobre los usos del artículo indeterminado (§ 6.2.b) se presenta su uso en primera mención discursiva, junto con el rasgo de no unicidad asociado a la indeterminación de un referente concreto, así como su valor genérico o clasificador y usos enfáticos:

6.2.b Usos del artículo indeterminado

- El artículo indeterminado se emplea para introducir en el discurso una entidad nueva; es decir, una entidad que o bien no ha sido mencionada previamente o bien no puede ser iden-

tificada a partir del contexto. Por esta razón, es muy frecuente que aparezca en el complemento de verbos que sirven para presentar referentes nuevos, como *haber* o *existir*:

Había una vez **unos** niños que vivían en un país muy lejano.

■ Por la misma razón, el artículo indeterminado no se emplea en grupos nominales que designan seres únicos. Así, no decimos *un sol* ni *una madre de Juan*, dado que solo existe un astro al que denominemos *sol*, y una persona, por lo general, solo tiene una madre. Si decimos, sin embargo, *un balcón de la casa* o *una hermana de Pedro*, pues estas expresiones sí admitirían más de un referente posible (la casa puede tener varios balcones, y Pedro, varias hermanas).

■ Tampoco se combina habitualmente el artículo indeterminado con nombres propios, salvo si estos se han convertido en un nombre común o se comportan como tal:

Subastaron un van gogh.

■ El artículo indeterminado puede preceder a un nombre que designa una parte de un elemento al que se ha hecho referencia en el discurso previo:

El coche que compraron estaba en bastante buen estado, pero tenía un faro roto.

En este y otros casos, el uso del artículo indeterminado presupone que el grupo nominal hace referencia al subconjunto de un conjunto más amplio, pero no al conjunto completo. Así, cuando decimos *Dame el libro* se entiende que solo existe un objeto como posible referente del grupo nominal *el libro*. Cuando decimos *Dame un libro*, se sobreentiende la existencia de otros libros.

■ El grupo nominal encabezado por un artículo determinado puede designar toda una clase, género o especie:

Un perro nunca traiciona a su dueño.

Una orquídea debe recibir una cantidad adecuada de luz para desarrollarse.

■ El artículo indeterminado admite también algunos usos denominados enfáticos. Se trata de los siguientes:

- En ciertas construcciones, el nombre al que modifica el artículo indeterminado debe llevar un complemento que exprese una cualidad del objeto denotado; de hecho, si dicho

complemento no aparece, la oración no es correcta: *Tiene unas manos muy suaves; Fue un concierto maravilloso*. En construcciones como estas puede aparecer un nombre que designa un referente único o un nombre propio:

Hacia un **sol** abrasador.

En aquellos días pudimos ver a **una Sara** completamente feliz.

■ Existen, por otra parte, construcciones en las que el artículo indeterminado precede a un sustantivo que expresa una propiedad que se atribuye a otro; este último aparece como complemento del primero con la preposición *de*: *un desastre de cocinero; una maravilla de persona*.

Fig. 50 Usos del artículo indeterminado (Instituto Cervantes, 2007: Unidad 6, pp. 64-66).

Esta gramática anota, respecto a los tipos de sustantivos, que los nombres propios no admiten determinantes y que los no contables aparecen sin determinante en singular cuando funcionan como objeto directo. Por último, cabe destacar que se menciona únicamente el artículo determinado, el indeterminado y el neutro *lo*, pero no se describe el artículo cero.

d) *Gramática española por niveles* (Martí, Penadés y Ruiz, 2008)

La *Gramática española por niveles* de Martí, Penadés y Ruiz (2008) presenta las diferentes unidades de la lengua a través de la descripción de las formas y de sus usos y valores en distintos grados de profundización en relación con los que atribuye al nivel A1-A2, B1-B2 o C1-C2 el *PCIC*. De esta manera, el aprendiente puede emplear el mismo material e ir avanzando conforme lo hace su nivel de español, añadiendo nuevos usos y reglas, excepciones a las reglas o matices pragmáticos a su competencia lingüística.

En cuanto al artículo, presenta el paradigma y su variación en género y número, indicando la excepción del uso del artículo masculino en singular ante *a-* tónica (*ibid.*: 133.134). Respecto a las funciones del artículo, para los niveles iniciales (destacado en amarillo en el texto), se indican del artículo determinado su valor de identificación e individualización (a veces por el contexto o conocimiento compartido) y el valor clasificador:

1.2. Funciones

○ **1.2.1.** El artículo (*el, la, los, las*) tiene la función de señalar que el objeto designado por el nombre está identificado e individualizado.

Esta función que tiene el artículo de determinar o definir la referencia del nombre, identificándola, explica que el artículo se llame **artículo determinado** o **artículo definido**. Lee el siguiente fragmento:

A lo lejos vemos una cueva. Caminamos hacia la cueva sin hacer ruido.

1.2.2. El objeto designado por el nombre que va con el artículo (*el, la, los, las*) se puede identificar por el conocimiento que el oyente tiene de la situación. Observa el siguiente ejemplo:

El televisor no funciona.

Cuando el esposo llega a casa, su mujer le dice: *El televisor no funciona*. El marido conoce, sabe, que el nombre *televisor* se refiere al televisor que la familia tiene en casa, la identificación exacta del objeto explica el uso del artículo *el*.

1.2.3. Las formas en singular del artículo (*el, la*), junto con los nombres que van con ellas, se refieren a un solo ser u objeto, pero a veces se pueden referir a todos los seres de la clase designada por el nombre. Por ejemplo:

La mosca es un insecto de pequeño tamaño, negro y de alas transparentes, muy común en verano, especialmente en los lugares en que hay animales y suciedad.

Nuestro conocimiento del mundo nos hace saber que el nombre *mosca* se refiere no a un solo ser de esta clase, sino a todos los seres designados por el nombre *mosca*.

Esa identificación exacta que hacemos de todos los seres denotados por el nombre se forma con:

artículo singular + nombre con valor generalizador.

1.2.4. Cuando decimos que el artículo indica que la palabra que viene detrás de él es un nombre o funciona como un nombre, estamos hablando de una función del artículo: darle el valor de nombre a lo que le sigue.

Observa:

1. *Hoy me pondré el jersey blanco.*

2. *Hoy me pondré el blanco.*

En la primera oración, el artículo *el* nos indica que la palabra *jersey* es un nombre masculino singular. En la segunda, no hay ningún nombre, pero el artículo *el* permite que el adjetivo *blanco* funcione igual que un nombre. En estos casos se produce una elipsis, una omisión del nombre:

Hoy me pondré el (jersey) blanco.

El contexto y la forma del artículo, masculino singular en este caso, informan de cuál es el nombre omitido.

Fig. 51 Funciones del artículo determinado (Martí et al., 2008: 134-135).

Sobre el artículo indeterminado, esta gramática expone, para los estudiantes de nivel inicial, los siguientes valores: indeterminación (o inespecificidad), introducción de un referente nuevo en el discurso (primera mención discursiva) y el valor clasificador:

1.5.2. Funciones

○ **1.5.2.1.** El artículo indeterminado, como no indica con precisión cuál es el referente del nombre, sirve para señalar que el nombre al que acompaña se refiere a un elemento no determinado de la clase designada:

Vestía una blusa blanca de hilo.

El nombre *blusa*, acompañado del artículo *un*, designa un solo elemento, no identificado, de la clase de las blusas: las cosas designadas con el nombre *blusa*. Esta es la función indeterminada de este artículo.

1.5.2.2. Esta función del artículo *un*, más el nombre que lo sigue, de designar un referente no identificado le permite cumplir otra función: acompañar a un nombre que introduce un ser o un objeto no mencionado anteriormente en el discurso:

Vestía una blusa blanca de hilo [...] con la punta de los dedos rozó la fina tela de la blusa.

En la primera oración, con el nombre *blusa*, acompañado del artículo *una*, se habla de una prenda de vestir que no había sido mencionada todavía por el hablante. Esta es la función presentadora de este artículo. Una vez introducido ese nombre en el discurso, el objeto al que se refiere el hablante ya puede ser identificado por el oyente, de manera que, la próxima vez que se tenga que hablar de esa prenda de vestir, el hablante utiliza el artículo determinado.

1.5.2.3. Con el artículo indeterminado también podemos indicar que un ser o un objeto pertenece a una clase, atribuímos un determinado elemento a la clase designada por el nombre que va con el artículo *un*:

Este aparato es una batidora.

El objeto designado por el nombre *aparato* es atribuido a la clase de las batidoras, por eso el nombre *batidora* va con el artículo *una*. Esta es la función atributiva del artículo indeterminado.

Fig. 52 Funciones del artículo indeterminado (Martí et al., 2008: 146-147).

e) *Gramática básica del estudiante de español A1-B1. Nueva edición revisada y ampliada* (Alonso et al., 2011)

La *Gramática básica del estudiante de español A1-B1* (Alonso et al., 2011) presenta el artículo cero en contraposición con la presencia del artículo (determinado o indeterminado) y explica que los artículos varían en género y número en función del sustantivo al que acompañan:

5. Artículos: *un, el, ø...*

A Formas

- Los artículos se clasifican en **indefinidos** y **definidos**. Las formas de cada grupo varían según el género y el número del sustantivo:

	INDEFINIDOS		DEFINIDOS	
	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO
SINGULAR	<i>un amigo</i>	<i>una amiga</i>	<i>el gato</i>	<i>la gata</i>
PLURAL	<i>unos niños</i>	<i>unas niñas</i>	<i>los chicos</i>	<i>las chicas</i>

- ☞ Cuando no mencionamos el sustantivo, *un* se convierte en *uno*:
¿Tienen helados? ¿Me da ~~un~~ de fresa?
uno

- Después de las preposiciones *a* y *de*, el artículo *el* forma con ellas una sola palabra:

a + el = al
de + el = del

- ¿Puedes bajar *un momento al* supermercado, por favor?
- ¿Vas a ir *al* concierto *del* viernes?

- ☞ Con nombres propios, el artículo y la preposición **no se unen**:

- Mañana me voy *a El* Cairo.
- Esta noticia es *de El* País. Un periódico muy serio, ¿no?

- Cuando tenemos que usar artículo con **un sustantivo femenino singular** que empieza por **a- tónica** (con acento), usamos *el/un* si no hay otras palabras entre el artículo y el sustantivo:

el agua, un águila, el ala, el alma, un arma, el área, el arte, un gula, un gve, el hda, el hambre...

Pero estos sustantivos son femeninos y, por tanto, en todos los otros casos concuerdan en femenino:

Con adjetivos y otros determinantes:

El agua fresca, un hambre tremenda, esa águila, algunas armas...

Con artículos en plural:

Las águilas, las artes, unas aulas...

Con artículos en singular separados del sustantivo:

La última águila, la misma arma, una gran aula...

Fig. 53 Presentación del paradigma del artículo (Alonso *et al.*, 2011: 30).

Después, explica las diferencias fundamentales entre el artículo determinado y el indeterminado en función del criterio de identificabilidad del referente por parte del interlocutor y en términos de la mención discursiva: el artículo indeterminado es [-identificable] y se da en primera mención, mientras que el determinado es [- identificable] y aparece en segunda mención:

B Usos: Toma una carta / Toma la carta

■ Usamos **un, una, unos, unas** para referirnos a algo que **no** es especialmente **identificable** para el oyente entre otros objetos de su clase porque, por ejemplo:

I. Hay varios objetos del mismo tipo.

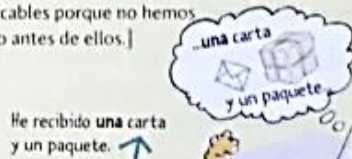
- Éste es Pedro, **un hermano de María**.
[Dice **un hermano** porque María tiene más hermanos.]
- Necesito **un móvil**. Es para **un regalo**.
[No busca un móvil específico. Pueden servir muchos.]

Hay **una** carta para ti.



II. Hablamos por primera vez de ese objeto.

- También vienen **unos amigos de Ana: Pedro y Juan**.
[Son unos amigos específicos, pero no son identificables porque no hemos hablado antes de ellos.]



He recibido **una** carta y un paquete.

■ Usamos **el, la, los, las** para indicar que nos referimos a algo que es **identificable** para el oyente entre todos los otros objetos porque, por ejemplo:

I. No hay otros objetos como ese.

- Éste es Pedro, **el hermano de María**.
[Dice **el hermano** porque solo tiene un hermano.]
- Tengo **el móvil** roto. ¿Ustedes arreglan?
[Habla de su móvil.]

La carta es para ti.



II. Hemos hablado antes de ese objeto.

- Entonces, no cabemos en mi coche: Rosa, Jesús, Catí, tú, **los amigos de Ana** y yo. Somos muchos.
[Habla de unos amigos ya identificados porque hemos hablado de ellos antes.]

La carta es de mi prima.

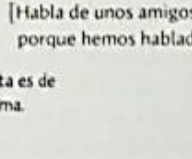


Fig. 54 Diferencias entre el artículo determinado e indeterminado (Alonso *et al.*, 2011: 31).

Finalmente, se establece una diferenciación entre las tres formas del paradigma a partir de los siguientes ejemplos:

(2) Suena un/el teléfono

(3) Tenemos Ø teléfono

El primer ejemplo de esta gramática indica, en el caso del artículo indeterminado, que suena un teléfono, pero no se sabe cuál es o de quién es, mientras que con el determinado indica un teléfono que se puede identificar. Por el contrario, en (257) el artículo cero se emplea cuando no nos referimos a ningún objeto concreto, cuando se habla del aparato en sí, en cuanto medio de comunicación, no de un teléfono particular:

C ¿Un o el o Ø?: Tenemos teléfono. Suena un teléfono. He roto el teléfono.

■ Cuando usamos un sustantivo **sin artículo** (artículo Ø), no nos referimos a ningún objeto concreto:

¡Tenemos Ø teléfono!



[No hablan de un objeto particular, sino de un medio de comunicación.]

- La forma más rápida y sana de ir es en bicicleta.
- Están recibiendo clases de guitarra.
- He hecho un avión de papel.
- En ese restaurante hay que llevar traje y corbata.

■ Cuando usamos un sustantivo **con artículo** (*un... o el...*), nos referimos a objetos individuales: indefinidos (*un...*) o definidos (*el...*):

¡Suena un teléfono!



[Habla de un teléfono particular e indefinido: no se puede identificar.]

- Voy a comprarme una bicicleta para hacer ejercicio.
- He visto una guitarra ideal para ti.
- Apunta esto en un papel.
- Voy a comprarme un traje y una corbata en las rebajas.

Suena el teléfono.



[Habla de un teléfono particular y definido: se puede identificar.]

- Antes de salir tengo que arreglar la bicicleta.
- Acuérdate de guardar la guitarra en su sitio.
- Éste es el papel que decía.
- Me he manchado el traje y la corbata con salsa de tomate.

■ Cuando hablamos de una **cantidad indeterminada** de algo y no necesitamos especificar ni identificar ningún objeto concreto, usamos **sustantivo sin artículo** (Ø):

SUSTANTIVOS CONTABLES (en plural)	SUSTANTIVOS NO CONTABLES (en singular)
• ¿Venden ustedes <u>alfombras</u>? • Mi vecino arregla <u>ordenadores</u>.	• Si vas al súper, compra <u>aceite</u> y <u>café</u>. • No, no tengo <u>dinero</u>. Lo siento.

Fig. 55 Diferenciación de las tres formas del artículo en torno al criterio de identificabilidad y determinación (Alonso et al., 2011: 33).

Igualmente, la *Gramática* de Alonso et al. (*ibid.*) muestra otro uso del artículo cero cuando se expresa una cantidad indeterminada de algo o no se quiere especificar o identificar un objeto concreto, y aclara que se da con sustantivos contables en plural (¿Venden ustedes Ø alfombras?) o sustantivos no contables (No tengo Ø dinero).

Por último, indica las diferencias entre el artículo determinado y el indeterminado en torno al valor semántico de genericidad, si bien no menciona el artículo cero, que también puede expresar esta noción.

D Generalizar: A los españoles les gusta el café...

■ Cuando nos referimos a toda una clase de objetos, usamos **el, la, los, las**:

CONTABLES
Singular (la clase en general)
Plural (todos los miembros de la clase)

- **El perro** es el mejor amigo **del hombre**.
[El perro y el hombre como clase de seres vivos.]
- **Los niños** siempre dicen la verdad excepto cuando mienten. [Todos los niños, en general.]
- **Las mujeres** todavía no tienen las mismas oportunidades que **los hombres**.
[Todas las mujeres y todos los hombres en general.]

NO CONTABLES
Singular

- Aquí **la gente** va mucho al cine.
[Todo el mundo, en general.]
- No me gusta **el café**, me pone nerviosa.
[El café, en general.]

■ Cuando hablamos de un objeto representativo de su clase, es decir, de cualquier objeto de una determinada clase, usamos **un, una** (y **unos, unas** para sustantivos que no se usan en singular):

- ¿Qué es **un flexo**?
- **Un flexo** es **una lámpara** de mesa para leer.
- **Unos prismáticos** permiten ver de lejos.
- **Un médico** tiene que saber tratar a los pacientes.

El hombre **es** un mamífero.

👁 En español, cuando generalizamos, el sujeto de la oración tiene que llevar artículo:

- **Un niño** necesita espacio para jugar. [~~niño~~ necesita espacio para jugar.]
- **La naranja** tiene vitamina C. [~~naranja~~ tiene vitamina C.]
- Me encanta **el café**. [Me encanta ~~café~~.]
- **Los delfines** son muy inteligentes. [~~Delfines~~ son muy inteligentes.]

Fig. 56 Diferencias entre los valores expresados por las tres formas del paradigma del artículo
(Alonso et al., 2011: 34).

f) *papELEs* (Díaz y Yagüe, 2015)

Por otro lado, la gramática *papELEs* (Nivel A) de Díaz y Yagüe (2015)⁴¹⁵, adopta un enfoque metodológico cognitivo-pragmático y presenta una teoría contextualizada, que se pone en práctica a través de tareas significativas, sin dejar de lado cuestiones de género, número y concordancia. Además, en la unidad previa sobre el sustantivo (Unidad 1: 4) ya explica la concordancia brevemente.



2. EL ARTÍCULO

1 GENERALIDADES

El español tiene una clase de palabras que llamamos artículos. Se relacionan con los sustantivos y siempre van delante de ellos. Existen dos clases de artículos:

ARTÍCULOS INDEFINIDOS / INDETERMINADOS	ARTÍCULOS DEFINIDOS / DETERMINADOS
MASCULINO - FEMENINO	MASCULINO - FEMENINO
un – una	el – la
unos – unas	los – las

Los artículos se relacionan con los nombres en género (masculino o femenino) y número (singular o plural):
concordan con el sustantivo al que acompañan (seres vivos, objetos o ideas) **en género y número**.

2 CONCORDANCIA

Para elegir el género del artículo debemos conocer el género del sustantivo. A menudo es fácil: observando la terminación del sustantivo sabemos si está en masculino o en femenino. En otros casos, nos ayudan las palabras que acompañan al sustantivo (adjetivos o determinantes), porque pueden mostrar el género. Igualmente nos ayuda la información explícita que ofrece el diccionario. Observa la fotografía de la derecha: *s.f.* significa *sustantivo femenino*.

RECUERDA...



Hay palabras difíciles porque la terminación en *-a* no indica que una palabra es femenina (o la terminación en *-o* que es masculina): *un mapa, el idioma, un problema, el drama, un tema, el planeta, el día, la mano, una radio, la moto (motocicleta), la foto (fotografía), la bici (bicicleta)*.

Otras palabras que acaban en *-ista* (profesiones o similares) pueden tener artículos masculinos o femeninos, según el sexo de la persona: *un / una taxista, el / la especialista, el / la artista*.

EL SUSTANTIVO

CONCORDANCIA

PIENSA UN POCO...



Fig. 57 Muestra del manual *papELEs*, Nivel A (Díaz y Yagüe, 2015: 2).

⁴¹⁵ Díaz y Yagüe son autores también de *ELEfante* (2015), una gramática de nivel B. En esta gramática se describen más detalladamente la concordancia con el sustantivo y las clases de sustantivos. La Unidad 2 trata los artículos partiendo de una síntesis de las nociones descritas en *papELEs* (Nivel A) e incluye algunos usos especiales y excepciones relacionadas con cuestiones discursivas o culturales (Unidad 2, pp. 2-3). También trata el uso del artículo con función sustantivadora (Unidad 2, p. 4), la diferencia del artículo indeterminado respecto del pronombre *uno/-a* (Unidad 2, pp. 5-6) o el uso del artículo neutro *lo* y su uso en comparaciones y oraciones de relativo (Unidad 2, pp. 7-8).

Más adelante, indica los usos de las distintas variantes del artículo en función del sustantivo al que acompañen, diferenciando entre los nombres contables y no contables (Unidad 2, p. 2), lo que sirve para explicar después qué formas del artículo pueden expresar la genericidad en cada caso:

4

EXPRESAR IDEAS GENERALES CON SUSTANTIVOS INCONTABLES

Elegir si usamos o no usamos artículo es fácil en los casos que hemos explicado para los sustantivos contables y los no contables.

Pero hay otros casos (también para sustantivos contables o incontables) que son un poco más complejos. Depende de **cómo expresamos la información del sustantivo**: como algo general o como algo concreto. Una de las maneras de presentar una palabra como una idea concreta es **poner un número "suficiente" de complementos**. En esos casos, los sustantivos incontables llevan artículo. Observa los ejemplos:



5

EXPRESAR IDEAS GENERALES CON SUSTANTIVOS CONTABLES

Repasa el apartado anterior. Ahora puedes comprobar que los **nombres contables** actúan de manera parecida: **si los usamos de forma general, no llevan artículo**. Observa:

Después de la fiesta, a recoger: hay **globos, vasos, papeles** por todos los lados...
 ¡**Relojes!** Vendo **relojes, Florex** auténticos. ¿Quiere un reloj, señor?
 ¡Qué asco! El cenicero está lleno de **cigarrillos**.
 El restaurante *Los cuñados* le ofrece sus especialidades locales: **pulpo** a la gallega, **patatas bravas**, **anchoas marinadas**, **empanadas**...
 Hoy el tráfico, fatal. **Coches** por todos los lados. Imposible aparcar.
 Su español está mejorando porque lee mucho: **periódicos, cómics, revistas, anuncios**..., de todo.
 Por favor, preparen los documentos: **pasaporte, formulario, fotografías**.



Fig. 58 Uso del artículo con sustantivos contables y no contables y expresión de la genericidad (Díaz y Yagüe, 2015: 3-4).

Además del tipo de sustantivo, esta gramática recuerda que, frecuentemente, el SN lleva artículo cuando funciona como sujeto, mientras que se puede omitir en función de objeto directo. También introduce el concepto de información conocida (o compartida) o información nueva para distinguir los usos del definido e indefinido, respectivamente:

7

INFORMACIONES CONOCIDAS

Como has deducido en el apartado anterior, en general, cuando decimos las cosas por primera vez, usamos el artículo indefinido; después, el artículo definido. Pero podemos "saltar" ese paso en algunas situaciones, es decir, usar el artículo *el, la, los, las*, sin "presentar" antes la información con *un, una, unos, unas*.

A cuando solo existe una cosa:
 No debes tomar tanto **el sol**, te vas a poner rojo como una gamba.
 Es zurda: escribe con **la mano izquierda**.
 Salida del **vuelo 304** con destino a Osaka por **la puerta 64 A**.

B si sabemos / compartimos informaciones de esa realidad:
 ☞ Mari, ¿dónde están mis llaves?
 ☞ En **el cajón del mueble del dormitorio**.
 Esta tarde voy a **la biblioteca** a estudiar.

C si podemos imaginar algo lógico relacionado con el significado del sustantivo (que las películas tienen protagonistas, que si damos más dinero para pagar nos dan una cantidad como cambio, que las frutas tienen piel...):
 Es una peli muy buena y **los protagonistas** actúan muy bien.
 Aquí tiene **el cambio**: dos euros treinta.
 He suspendido. Voy a repetir **el curso**.
 Toma, una manzana... ¿Le quitas **la piel** o la comes así?



Fig. 59 Usos del artículo en función de la información conocida por los interlocutores (Díaz y Yagüe, 2015: 6).

Por último, introducen algunos usos especiales del artículo, como el valor aproximativo del artículo indeterminado (Unidad 2, p. 7) o el uso del artículo determinado con verbos afectivos del tipo de *gustar* (Unidad 2, p. 8):

9.1

GUSTAR + ARTÍCULO

Los verbos que expresan nuestros gustos y valoraciones (*me gusta, me encanta, me divierte, me fastidia, odio, no soporto...*) se combinan con el artículo (no importa si son palabras contables o incontables).



GUSTAR Y VERBOS SIMILARES

*Me encanta **la música**, toda la música, pero **no soporto el rock** progresivo...*

*En invierno **me encantan las sopas y las cremas** calientes;
en verano, **me gusta mucho un gazpacho** bien frío a cualquier hora.*

Pero observa:

***Le gusta el flamenco**, pero sobre todo **le divierte bailar sevillanas**;
va a clase dos veces por semanas.*

Si después del verbo de expresión de gustos o valoración aparece un infinitivo (*bailar, tomar, oír...*), no necesitamos siempre el artículo. En esos casos depende de si es una palabra contable o no contable y si la usamos de forma general o concreta.

***Me encanta el azúcar.** Siempre me pongo **azúcar** en el café.*

***Me encanta tomar azúcar** con el café: dos cucharaditas,
pero **no soporto la sacarina**.*

***Me molestan los ruidos**, sobre todo **me molesta oír ruidos** por la noche.*

Fig. 60 Uso del artículo con el verbo *gustar* (Díaz y Yagüe, 2015: 8).

g) Introducción a la gramática metaoperacional (Solís y Matte Bon, 2020)

Esta gramática sigue la línea de la gramática comunicativa de Matte Bon (1992), a la que se incorporan los planteamientos metaoperacionales⁴¹⁶. Aunque se inserta en el ámbito de ELE, está pensada para estudiantes y docentes más especializados, por lo que no está nivelada y su

⁴¹⁶ Los principios metaoperacionales básicos se mencionan en el epígrafe § 12 de la tesis.

presentación y terminología empleada distan de las de una gramática para estudiantes de español.

Según la hipótesis metaoperacional que sostiene esta propuesta, los artículos “son huella de una operación metalingüística gracias a la cual el hablante pondera si su interlocutor puede asumir o no ese sustantivo, es decir, si lo conoce, lo tiene presente en el momento en que se está hablando o no” (*ibid.* 42). La referencia a la Fase I o a la Fase II está vinculada al hecho de si el enunciador introduce un elemento nuevo o un elemento presupuesto, respectivamente. Esto se correspondería, en el caso que aquí nos ocupa, con el artículo indefinido y el artículo cero (Fase I) y el definido (Fase II):

Artículos		Introducen un dato en el discurso	
Fase I		Fase II	
• Un/Una/Unos/Unas / Ø		• El/La/Los/Las	
Referencia a la noción	Individualización		
• Ø	• Un/Una/ Unos/ Unas		

Fig. 61 Descripción de los artículos según la gramática metaoperacional (Solís y Matte Bon, 2020: 45).

Al final del capítulo correspondiente al artículo se proponen unas actividades de comprensión y reflexión (resueltas) que pueden resultar útiles al lector. No obstante, como hemos mencionado, no se trata de una gramática para estudiantes de ELE (o al menos no para estudiantes de nivel inicial o medio), por lo que no vamos a extendernos más en su descripción.

h) Otros materiales de contenido gramatical

Además de las Gramáticas, encontramos otros materiales de contenido gramatical, entre los que destacan *Competencia gramatical en uso A1* (González et al., 2007) y *Competencia gramatical en uso A2* (Romero et al., 2007) o *Gramática: nivel elemental A1-A2* (Moreno et al.,

2008)⁴¹⁷.

El recurso *Competencia gramatical en uso A1* (González et al., 2007), a través de una gramática práctica del español, presenta de manera bastante completa todos los usos del artículo en español. A diferencia de las Gramáticas, aquí se describen los diferentes usos y valores de los artículos a través de ejemplos y mediante una información muy concisa y precisa sobre los diferentes contextos en los que se producen (por ejemplo, ante sustantivos; con el verbo *gustar*, etc.).

Este material, si bien no es de carácter comunicativo y no favorece las destrezas orales y activas, sería bastante adecuado para la población de nuestro estudio como material complementario a un manual, ya que permite al alumno trabajar de manera individual y autónoma a través de ejercicios de repetición de estructuras y usos al mismo tiempo que proporciona explicaciones sencillas pero completas sobre dichos usos, lo cual resulta idóneo para aprendices iniciales:

USO

de + el → **del** Es el amigo ~~de~~ **del** jefe.

Se utilizan los artículos:

- 1. Delante de los sustantivos.**
Los periódicos informan de las noticias.
Excepto: delante de nombres propios de persona, continentes, países, etc.
Juan es muy simpático.
- 2. Delante de señor / señora, doctor / doctora (+ nombre) + apellido.**
El señor Hernández está reunido.
Excepto: cuando hablamos directamente con la persona.
Buenos días, señor Hernández.
- 3. Para indicar la hora y los días de la semana.**
Son las cinco. Los lunes voy al gimnasio.
Excepto: *Hoy es lunes*
- 4. Con nombres de profesión, nacionalidad, religión e ideología para añadir una cualidad:**
Amenábar es un director de cine muy bueno.
Excepto: cuando decimos la profesión, religión, nacionalidad e ideología de una persona:
Luis es profesor. Ana es española. Soy católico.
- 5. Con las partes del cuerpo u objetos que nos pertenecen.**
El alumno levantó la mano.
Se puso el abrigo.
- 6. Con el verbo gustar.**
Me gusta la música clásica.

Se usa el artículo definido cuando...	Se usa el artículo indefinido cuando...
Hablamos de alguien o algo conocido. <i>El director de esta oficina está en su despacho.</i>	Hablamos de alguien o algo por primera vez. <i>Tengo un profesor y una profesora.</i>
Cuando hablamos de algo único. <i>El hijo de María es abogado (María tiene un hijo).</i>	Hablamos de alguien o algo como parte de un grupo. <i>María tiene un hijo abogado.</i> (María tiene varios hijos)
Con el verbo <i>estar</i> . <i>Aquí está el libro.</i>	Con el verbo <i>haber</i> . <i>Hay un diccionario en la mesa.</i>

⁴¹⁷ Ambas referencias, la de González et al. (2007) y la de Moreno et al. (2008) cuentan con otras ediciones de niveles superiores, si bien centramos el interés en las que abarcan niveles iniciales para observar cómo se presentan los artículos a los aprendices de estos niveles y qué aspectos se limitan u omiten.

Fig. 62 Muestra del material *Competencia gramatical en uso A1* (González et al., 2007: 16).

El volumen de Romero *et al.* (2007) de nivel A2, presenta el artículo en la primera unidad, ampliando la información presentada para el nivel A1 en cuanto al contraste de usos y valores entre el artículo determinado y el indeterminado:

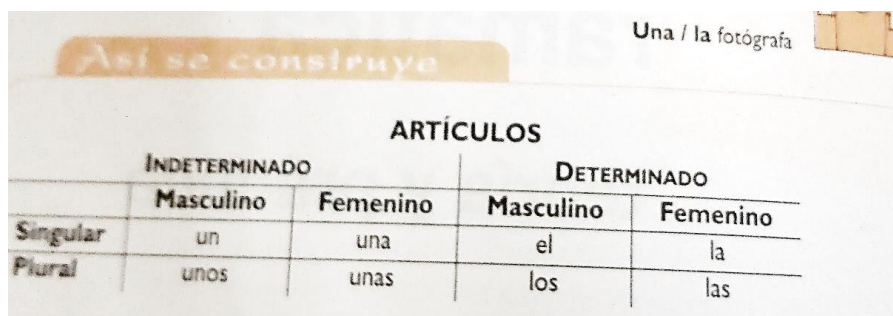
USO		No se usan los artículos:	
Contraste entre el artículo definido y el artículo indefinido:			
El artículo definido se usa...	El artículo indefinido se usa...		
1. Cuando hablamos de alguien o algo conocido. <i>El director del colegio está reunido.</i>	1. Cuando hablamos de alguien o algo por primera vez. <i>Tengo un amigo en clase de español.</i>	1. Delante de <i>señor / señora, doctor / doctora</i> (+ nombre) + apellido, cuando hablamos directamente con la persona. <i>Encantado, señor Hernández.</i> <i>Señora Aguirre, le llaman por teléfono.</i>	
2. Cuando hablamos de alguien o algo único. <i>El hijo de Sara está en Londres. (Sara tiene un hijo)</i>	2. Cuando hablamos de alguien o algo como parte de un grupo. <i>Sara tiene un hijo en Londres. (Sara tiene varios hijos)</i>	2. Con nombres de personas, continentes y países. <i>Lucía vive en Italia.</i>	
3. Con los verbos <i>estar</i> y <i>gustar</i> . <i>¿Dónde está el coche?</i> <i>Me gusta el teatro.</i>	3. Con el verbo <i>haber</i> . <i>Hay un coche rojo en la calle.</i>	3. Con el verbo <i>ser</i> y los días de la semana para indicar la fecha. <i>Hoy es martes, 13 de septiembre.</i>	
4. Obligatoriamente después de <i>todos / todas</i> . <i>Tengo todos los libros de Vargas Llosa.</i>	4. Con valor aproximativo. <i>Tengo unos 100 libros.</i>	4. Con los meses del año. <i>En junio terminan las clases.</i>	
5. Para generalizar, cuando nos referimos a todas las personas, animales u objetos de un grupo. <i>Los policías siempre encuentran a los ladrones.</i> <i>El león es el rey de la selva.</i>	5. Para generalizar, cuando nos referimos a cualquier persona, animal u objeto como representativo de un grupo. <i>Un perro es más cariñoso que un gato.</i>	5. Con el verbo <i>saber</i> + idiomas. <i>Sabe inglés e italiano.</i>	
6. Con adjetivo, cuando se sabe de qué cosa hablamos. ● <i>¿Me das la silla?</i> ■ <i>¿Cuál? ¿La pequeña?</i>	6. Sin sustantivo, cuando se sabe de qué sustantivo estamos hablando. ● <i>Tengo dos hijos.</i> ■ <i>Pues yo solo tengo uno.</i>	6. Cuando decimos la profesión, religión, nacionalidad e ideología de una persona. <i>Carlos es profesor. Ana es española.</i> Excepción: añadir una cualidad o para identificar: <i>Carlos es un profesor estupendo.</i> <i>Carmen es la secretaria de este departamento.</i>	
		7. Con sustantivos no contables. <i>¿Queda aceite? ¿Compró pan?</i> Excepción: con sentido identificador: ● <i>¿Tiene ya aceite la ensalada?</i> ■ <i>No. El aceite está ahí al lado del pan.</i>	
		8. Con sustantivos contables en plural, cuando hablamos de una clase de objetos, no de un objeto en concreto. <i>Aquí venden ordenadores.</i> <i>Luis da clases en la universidad.</i>	

Fig. 63 Los artículos. Muestra de *Competencia gramatical en uso A2* (Romero *et al.*, 2007: 4).

En este caso, se presentan las diferencias entre el artículo definido y el indefinido tanto en combinación con otras unidades (otros determinantes, ciertos predicados, etc.), como a partir de algunos valores que no se habían indicado en el volumen anterior, como el valor aproximativo del artículo indeterminado o el genérico del determinado. Asimismo, el cuadro de la derecha sintetiza algunos usos del artículo cero a partir de los contextos lingüísticos más frecuentes en los que se emplea.

Por su parte, los cuadernos de gramática de Moreno *et al.* presentan la gramática contextualizada y atendiendo a cuestiones comunicativas y pragmáticas el cuaderno de

gramática. En el caso del de nivel inicial, *En gramática. Elemental A1-A2* (Moreno et al., 2008)⁴¹⁸, la Unidad 1 (pp. 12-13) introduce los artículos y los sustantivos y explica los morfemas de género y número, aunque la única referencia al artículo es un cuadro con las variantes:



	INDETERMINADO		DETERMINADO	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Singular	un	una	el	la
Plural	unos	unas	los	las

Fig. 64 Los artículos en *Gramática. Elemental A1-A2* (Moreno et al., 2008: 12).

Como se observa en la Figura 64, no solo no se explica ningún valor semántico o uso discursivo de los artículos, sino que ni siquiera se indica el uso diferenciador del artículo determinado y el indeterminado.

En síntesis, el repaso por algunos de los manuales y materiales de ELE editados en las últimas décadas es un reflejo, en muchos casos, de las limitaciones que se imponen desde los propios recursos disponibles en el mercado para los aprendices y docentes de español para los estudiantes de nivel inicial. Apenas algunos recursos proporcionan una amplia perspectiva de los artículos desde estos niveles. Esto es especialmente llamativo en cuanto a las referencias al artículo cero, que son muy limitadas y escasas en las gramáticas de español como lengua extranjera, especialmente en las dirigidas a estudiantes iniciales que aquí se han analizado. Por ejemplo, la *Gramática española por niveles* de Martí et al. (2008: 137) presenta para el nivel C (MCER) algunas puntualizaciones de los usos del artículo cero ante infinitivos y sustantivos deverbales, o en el caso de *En gramática* (Moreno et al., 2008) no se presenta el artículo cero ni en el nivel A1-A2 ni en el nivel B1. Esta circunstancia nos da algunas pistas para entender la dificultad que supone para los aprendientes de español diferenciar los usos de las tres formas del artículo, especialmente en cuanto al contraste entre presencia y ausencia del mismo, que se trata de soslayo en algunos manuales y materiales.

Tras este recorrido por algunos de los recursos de ELE, presentamos a continuación una tabla que sintetiza los trabajos que se han reseñado:

⁴¹⁸ El volumen de esta colección dedicado al nivel B1-B2 sí describe las diferencias entre el artículo determinado y el indeterminado.

		Título	Autor/es	Año	Enfoque	Tratamiento del artículo
De carácter general	Manuales	<i>Vuela 1 y 2</i>	Álvarez <i>et al.</i>	2005	Orientado a la acción	No trata el artículo cero Algunas referencias al tipo de sustantivo
		<i>Planeta ELE 1</i>	Llovet y Cerrolaza	2006	Enfoque por tareas	No trata el artículo cero Contraste de usos con el verbo <i>ser</i>
		<i>Nuevo español 2000. Elemental</i>	Sánchez y García	2007	Estructuralista	No trata el artículo cero Presenta la morfología
		<i>Nuevo Avance Básico</i>	Moreno <i>et al.</i>	2010	Ecléctico	No trata el artículo cero No explica los usos de los artículos, solo la combinación con <i>hay/estar</i>
		<i>Aula internacional 1</i>	Corpas <i>et al.</i>	2013	Comunicativo	Indica algunos usos del artículo cero Presenta algunos valores semánticos y discursivos de los artículos
		<i>Nuevo español en marcha 1</i>	Castro <i>et al.</i>	2014	Enfoque por competencias	No trata el artículo cero Referencia al concepto de mención discursiva
	Materiales	<i>Gramática comunicativa del español</i> (no nivelada)	Matte Bon	1995	Comunicativo y criterio nociofuncional	Presenta el uso genérico del artículo cero y su uso con sustantivos no contables Indica varios usos del artículo determinado e indeterminado
		<i>Gramática básica del estudiante de español A1-</i>	Alonso <i>et al.</i>	2005	Gramática pedagógica	Presenta el contraste entre las tres formas y sus usos/valores principales

		<i>B1</i>				
		<i>Gramática de uso del español A1-B2</i>	Aragonés y Palencia	2005	Gramática pedagógica	Presenta el contraste entre las tres formas y sus usos/valores principales
		<i>Competencia gramatical en uso A1</i>	González et al.	2007	Gramática pedagógica	Contraste entre artículo determinado e indeterminado
		<i>Competencia gramatical en uso A2</i>	Romero et al.	2007	Gramática pedagógica	Contraste determinado e indeterminado y apunta contextos lingüísticos de ambos artículos y del artículo cero
		<i>Gramática práctica del español</i> (no nivelada)	Instituto Cervantes	2007	Gramática pedagógica	Descripción muy rigurosa y completa de los valores del artículo, incluido el neutro. No trata el artículo cero
		<i>Gramática española por niveles</i>	Martí, Penadés y Ruiz	2008	Comunicativo “moderado”	No trata el artículo cero Presenta muy pocos usos del artículo determinado e indeterminado
		<i>En gramática. Elemental A1-A2</i>	Moreno et al.	2008	Gramática pedagógica	Solo menciona las formas del paradigma No nombra el artículo cero
		<i>Papeles (Nivel A)</i>	Díaz y Yagüe	2015	Cognitivo-pragmático	Solo se mencionan usos del artículo cero con sustantivos no contables Se presentan los usos básicos del artículo determinado e indeterminado

Tabla 61. Síntesis de los principales recursos de ELE analizados en este trabajo (Fuente: elaboración propia).

En resumen, observamos que algunos de los materiales de ELE presentan instrucciones deficientes en la explicación gramatical del artículo y que la mayor parte de ellos incluye una serie de ejercicios de repetición de selección del artículo sin ofrecer explicaciones de carácter funcional. Se ha detectado una carencia en las explicaciones acerca del uso del artículo que va no solo de lo gramatical y sintáctico, sino a lo discursivo y estratégico. Desde nuestro punto de vista, resulta imprescindible incorporar estas cuestiones comunicativas para poder enseñar adecuadamente los usos del artículo en español, puesto que no debe limitarse su didáctica al ámbito meramente gramatical. En la elección del tipo de artículo entran en juego muchos otros factores relacionados con la intencionalidad del hablante y con los actos de habla que es necesario enseñar en el aula de español como parte del aprendizaje de una lengua en todas sus facetas lingüísticas.

Concretamente, respecto al caso de los manuales diseñados para sinohablantes, tras el breve análisis de los materiales específicos que se han diseñado para estos aprendices, queremos resaltar que es imprescindible enseñar los usos y valores de los artículos en español para que los estudiantes puedan recibir un *input* real y se comuniquen en la lengua meta desde el momento inicial del proceso de aprendizaje teniendo contacto lingüístico también con los usos del artículo y poniéndolos en práctica, pues todo ello enriquece y facilita su proceso de aprendizaje al estar en contacto constante con un caudal lingüístico adecuado desde el comienzo de dicho proceso.

a) Encuesta del proyecto piloto:

ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Los datos recogidos en esta encuesta sirven exclusivamente a cuestiones estadísticas y serán tratados de manera confidencial en todo momento.

I. DATOS PERSONALES

1. **Nombre:** _____
2. **Edad:** ☐ 18-20 ☐ 21-25 ☐ Más de 25
3. **Sexo:** ☐ Hombre ☐ Mujer
4. **Nacionalidad:** _____
5. **Lugar de residencia en su país:**
☐ Entorno rural ☐ Entorno urbano
6. **Clasifique su nivel socioeconómico:**
☐ Alto ☐ Medio ☐ Bajo
7. **¿Cuál es su nivel actual de estudios?:**
☐ Estudios medios (Secundaria) ☐ Estudiante de universidad
☐ Graduado en la universidad ☐ Máster ☐ Doctorado

II. CONOCIMIENTO DE LENGUAS

6. **Indique su/s lengua/s materna/s:**
☐ Chino ☐ Vietnamita ☐ Otra/s: _____
7. **Segundas lenguas que conoce:**
- Lenguas de origen latino:
☐ Inglés ☐ Portugués
☐ Francés ☐ Catalán
☐ Italiano ☐ Otra/s: _____
- Lenguas de origen *no* latino. Especificar cuáles: _____

8. **Lenguas que habla:**
- Lenguas de origen latino:

☐ Inglés ☐ Francés

- ☐ Italiano ☐ Catalán
- ☐ Portugués ☐ Otra/s: _____
- Lenguas de origen *no* latino. Especificar cuáles: _____

9. Lenguas que ha aprendido mediante instrucción formal (en la escuela, academias, etc.):

- Lenguas de origen latino:

- ☐ Inglés ☐ Portugués
- ☐ Francés ☐ Catalán
- ☐ Italiano ☐ Otra/s: _____

- Lenguas de origen *no* latino. Especificar cuáles: _____

10. Lenguas que ha aprendido de forma autodidacta o en el entorno familiar:

- Lenguas de origen latino:

- ☐ Inglés ☐ Portugués
- ☐ Francés ☐ Catalán
- ☐ Italiano ☐ Otra/s: _____

- Lenguas de origen *no* latino. Especificar cuáles: _____

III. ESPAÑOL L2

11. ¿Cuánto tiempo lleva aprendiendo español?

- ☐ Menos de un año ☐ 2-5 años
- ☐ 1-2 años ☐ Más de 5 años

12. ¿Cuáles son sus motivaciones para aprender español? Puede señalar más de una respuesta.

- ☐ Interés personal (viajar, conocer otras culturas...) ☐ Motivación laboral
- ☐ Motivación familiar ☐ Motivación académica
- ☐ Otras: _____

13. ¿Qué destreza le resulta más complicada en español: hablar, escribir, leer o escuchar?

- ☐ Hablar ☐ Escribir ☐ Leer ☐ Escuchar

¿Por qué?

14. ¿Qué ámbito del estudio de la lengua le resulta más difícil a la hora de hablar español?

- ☐ Tiempos verbales ☐ Vocabulario

☐ Preposiciones

☐ Género (masculino/femenino)

☐ Uso del artículo

☐ Concordancia sujeto-verbo

15. ¿Ha realizado estancias en el extranjero (países con el español como lengua oficial)? Especifique la región y duración de la misma.

☐ España

☐ Hispanoamérica: _____

☐ Menos de un mes

☐ Menos de un mes

☐ 1-6 meses

☐ 1-6 meses

☐ Más de 6 meses

☐ Más de 6 meses

16. ¿Habla habitualmente en español con personas nativas (distintas de sus profesores de español)?

☐ Sí

☐ No

17. Además de las clases en la Universidad, ¿estudia español por su cuenta a través de otras plataformas, recursos digitales, etc.? Especifique cuáles.

☐ Revistas / Periódicos

☐ Libros de lectura

☐ Webs educativas

☐ Manuales de gramática

☐ Podcasts *on-line*

☐ Conversación con nativos

☐ Series / Películas / TV

☐ Otros recursos: _____

b) Encuesta sociolingüística del proyecto definitivo (español):

ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Los datos recogidos en esta encuesta sirven exclusivamente para cuestiones estadísticas y serán tratados de manera confidencial en todo momento.

I. DATOS PERSONALES

1. Código de alumno (introduce aquí la fecha de cumpleaños de tu madre):

d | d | m | m | a | a

2. Edad: ☐ 18-20 ☐ 21-25 ☐ Más de 25

3. Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

4. Nacionalidad: _____

5. En tu país vives en:

☐ Un pueblo ☐ Una ciudad

6. ¿Cómo clasificas el nivel económico y laboral de tu familia? (*):

☐ Alto ☐ Medio ☐ Bajo

7. ¿Cuál es tu nivel actual de estudios?

☐ Estudios medios (Secundaria) ☐ Graduado en la universidad
☐ Estudiante de universidad ☐ Máster ☐ Doctorado

I. CONOCIMIENTO DE LENGUAS

8. Indica cuál es tu lengua materna: _____

9. Además del español, ¿qué otras lenguas extranjeras conoces?

☐ Inglés ☐ Italiano ☐ Otra/s: _____

☐ Francés ☐ Alemán

10. ¿En qué lenguas extranjeras eres capaz de comunicarte (además del español)?

☐ Inglés ☐ Italiano ☐ Otra/s: _____

☐ Francés ☐ Alemán

11. ¿Qué lenguas has aprendido en la escuela, academias o la universidad (además del español)?:

☐ Inglés ☐ Italiano ☐ Otra/s: _____

☐ Francés ☐ Alemán

12. Lenguas que ha aprendido de forma autodidacta o en el entorno familiar:

☐ Inglés ☐ Italiano ☐ Otra/s: _____

- ☐ Francés ☐ Alemán

13. Lenguas que hablan sus padres y otros familiares cercanos (hermanos, abuelos, etc.):

- ☐ Inglés ☐ Italiano ☐ Otra/s: _____
☐ Francés ☐ Alemán

14. ¿Cómo clasificaría su nivel de inglés?

- ☐ A1-A2 (Básico) ☐ B1-B2 (Intermedio) ☐ C1-C2 (Avanzado)

III. ESPAÑOL L2

15. ¿Cuánto tiempo lleva aprendiendo español?

- ☐ Menos de un año ☐ 2-5 años
☐ 1-2 años ☐ Más de 5 años

16. Si ha estudiado español en su país, ¿puede señalar las opciones que se correspondan con su método de aprendizaje en su país?

- ☐ Libro de texto escrito solo en español
☐ Libro de texto escrito en español y chino
☐ El profesor da la clase en chino
☐ El profesor da la clase en chino y español
☐ Se estudia fundamentalmente la gramática y vocabulario
☐ Se practica fundamentalmente la interacción

17. ¿Cuáles son sus motivaciones para aprender español? Puede señalar más de una respuesta.

- ☐ Interés personal (viajar, conocer otras culturas...) ☐ Motivación académica
☐ Motivación familiar ☐ Otras: _____
☐ Motivación laboral

18. ¿Qué destreza le resulta más complicada en español: hablar, escribir, leer o escuchar?

- ☐ Hablar ☐ Escribir ☐ Leer ☐ Escuchar

¿Por qué?

19. ¿Qué ámbito del estudio de la lengua le resulta más difícil a la hora de hablar español?

- ☐ Tiempos verbales ☐ Uso del artículo
☐ Vocabulario ☐ Género
☐ Preposiciones (masculino/femenino)
☐ Concordancia sujeto-verbo

20. ¿Ha realizado estancias en el extranjero (países con el español como lengua oficial)? Especifique la región y duración de la misma.

☐ España: _____

☐ Hispanoamérica: _____

☐ Menos de un mes

☐ Menos de un mes

☐ 1-6 meses

☐ 1-6 meses

☐ Más de 6 meses

☐ Más de 6 meses

21. ¿Habla habitualmente en español con personas nativas (distintas de sus profesores de español)?

☐ Sí ☐ No

22. Además de las clases en la Universidad, ¿estudia español por su cuenta a través de otras plataformas, recursos digitales, etc.? Especifique cuáles.

☐ Revistas / Periódicos

☐ Manuales de gramática

☐ Webs educativas

☐ Conversación con nativos

☐ Podcasts *on-line*

☐ Otros recursos: _____

☐ Series / Películas / TV

☐ Libros de lectura

23. Cuando habla o escribe en español, ¿piensa en otros idiomas que habla/conoce?

☐ Sí. ¿Cuál/es? _____ ☐ No

(*) *Nivel socioeconómico: Alto* (trabajo cualificado/estudios superiores), *Medio* (trabajo semicualificado/estudios medios), *Bajo* (trabajo no cualificado/estudios primarios).

c) Modelo encuesta sociolingüística proyecto definitivo:

P/060670

ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Los datos recogidos en esta encuesta sirven exclusivamente para cuestiones estadísticas y serán tratados de manera confidencial en todo momento.
Gracias por su colaboración.

I. DATOS PERSONALES

1. Nombre: 6/6/70
2. Edad: ☐ 18-20 ☒ 21-25 ☐ Más de 25
3. Sexo: ☒ Hombre ☐ Mujer
4. Nacionalidad: China
5. Lugar de residencia en su país:
☐ Entorno rural ☒ Entorno urbano Especifique la localidad: Shandong
6. Clasifique su nivel socioeconómico (*):
☐ Alto ☒ Medio ☐ Bajo
7. ¿Cuál es su nivel actual de estudios?
☐ Estudios medios (Secundaria) ☐ Máster
☒ Estudiante de universidad ☐ Doctorado
☐ Graduado en la universidad

I. CONOCIMIENTO DE LENGUAS

8. Indique su/s lengua/s materna/s:
☒ Chino ☐ Vietnamita ☐ Otra/s: _____
9. Segundas lenguas que conoce:
- Lenguas de origen latino:
☐ Francés ☐ Italiano ☐ Otra/s: _____
- Lenguas de origen no latino:
☒ Inglés ☐ Alemán ☐ Otra/s: _____
10. Lenguas que habla:
- Lenguas de origen latino:
☐ Francés ☐ Italiano ☒ Otra/s: Español
- Lenguas de origen no latino:
☒ Inglés ☐ Alemán ☐ Otra/s: _____
11. Lenguas que ha aprendido mediante instrucción formal (en la escuela, academias, etc.):
- Lenguas de origen latino:
☐ Francés ☐ Italiano ☒ Otra/s: Español
- Lenguas de origen no latino:
☒ Inglés ☐ Alemán ☐ Otra/s: _____
12. Lenguas que ha aprendido de forma autodidacta o en el entorno familiar:
- Lenguas de origen latino:
☐ Francés ☐ Italiano ☐ Otra/s: _____
- Lenguas de origen no latino:
☐ Inglés ☐ Alemán ☐ Otra/s: _____
13. Lenguas que hablan sus padres y otros familiares cercanos (hermanos, abuelos, etc.):
- Lenguas de origen latino:
☐ Francés ☐ Italiano ☐ Otra/s: _____
- Lenguas de origen no latino:
☐ Inglés ☐ Alemán ☒ Otra/s: chino
14. ¿Cómo clasificaría su nivel de inglés?
☒ A1-A2 (Básico) ☐ B1-B2 (Intermedio) ☐ C1-C2 (Avanzado)

III. ESPAÑOL L2

15. ¿Cuánto tiempo lleva aprendiendo español?

- ☐ Menos de un año
 ☐ 2-5 años
☒ 1-2 años
 ☐ Más de 5 años

16. Si ha estudiado español en su país, ¿puede señalar las opciones que se correspondan con su método de aprendizaje en su país?

- ☒ Libro de texto escrito solo en español
☒ Libro de texto escrito en español y chino
☒ El profesor da la clase en chino
☒ El profesor da la clase en chino y español
☒ Se estudia fundamentalmente la gramática y vocabulario
☐ Se practica fundamentalmente la interacción

17. ¿Cuáles son sus motivaciones para aprender español? Puede señalar más de una respuesta.

- ☒ Interés personal (viajar, conocer otras culturas...)
☐ Motivación familiar
☐ Motivación laboral
☐ Motivación académica
☐ Otras: _____

18. ¿Qué destreza le resulta más complicada en español: hablar, escribir, leer o escuchar?

- ☒ Hablar
 ☒ Escribir
 ☒ Leer
 ☒ Escuchar

¿Por qué?

Porque todos muy importante y me gustan todos.

19. ¿Qué ámbito del estudio de la lengua le resulta más difícil a la hora de hablar español?

- ☒ Tiempos verbales
☐ Vocabulario
☐ Preposiciones
☐ Uso del artículo
☐ Género (masculino/femenino)
☐ Concordancia sujeto-verbo

20. ¿Ha realizado estancias en el extranjero (países con el español como lengua oficial)? Especifique la región y duración de la misma.

- ☒ España: Zaragoza
☐ Menos de un mes
☒ 1-6 meses
☐ Más de 6 meses
☐ Hispanoamérica: _____
☐ Menos de un mes
☐ 1-6 meses
☐ Más de 6 meses

21. ¿Habla habitualmente en español con personas nativas (distintas de sus profesores de español)?

- ☒ Sí
 ☐ No

22. Además de las clases en la Universidad, ¿estudia español por su cuenta a través de otras plataformas, recursos digitales, etc.? Especifique cuáles.

- ☒ Revistas / Periódicos
☐ Webs educativas
☒ Podcasts on-line
☒ Series / Películas / TV
☒ Libros de lectura
☐ Manuales de gramática
☒ Conversación con nativos
☐ Otros recursos: _____

23. Cuando habla o escribe en español, ¿piensa en otros idiomas que habla/conoce?

- ☒ Sí. ¿Cuál/es? chino
☐ No

(*) Nivel socioeconómico: Alto (trabajo cualificado/estudios superiores), Medio (trabajo semicualificado/estudios medios), Bajo (trabajo no cualificado/estudios primarios).

d) Encuesta sociolingüística proyecto definitivo (chino):

ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
社会语言学调查研究项目萨拉戈萨大学的

Los datos recogidos en esta encuesta sirven exclusivamente para cuestiones estadísticas y serán tratados de manera confidencial en todo momento.

Gracias por tu colaboración.

在本次调查收集到的数据专门用于统计问题，并会在任何时候都保密。

感谢您的合作。

I. DATOS PERSONALES 个人资料

1. Código de alumno (introduce aquí la fecha de cumpleaños de tu madre: dd/mm/aa) 学生守则 (在此输入您母亲的生日日期): 天天/月月/年年
2. Edad 年龄: ☐ 18-20 ☐ 21-25 ☐ >25
3. Sexo 性别: ☐ Hombre 男人 ☐ Mujer 女人
4. Nacionalidad 国籍: _____
5. En tu país vives en: 在你的国家，你住在:
☐ Un pueblo 一个人: _____ ☐ Una ciudad 一个城市: _____
6. ¿Cómo clasificas el nivel económico y laboral de tu familia? 你如何评价你的家庭经济和就业水平?⁴¹⁹:
☐ Alto 高 ☐ Medio 手段 ☐ Bajo 低
7. ¿Cuál es tu nivel actual de estudios? 什么是您目前的教育水平?
☐ Estudios medios (Secundaria) 媒体研究 (中学)
☐ Estudiante de universidad 大学的学生
☐ Graduado en la universidad 大专学历
☐ Máster 硕士
☐ Doctorado 博士

II. CONOCIMIENTO DE LENGUAS 语言知识

⁴¹⁹ Nivel socioeconómico: Alto (trabajo cualificado/estudios superiores, obtención de becas de estudios, transporte...), Medio (trabajo semicualificado/estudios medios), Bajo (trabajo no cualificado/estudios primarios).

社会经济水平: 高 (技术劳工/高等教育 获得奖学金, 交通), 中 (半熟练劳动力/媒体研究), 低 (无技能/小学教育)。

8. Indica cuál es tu lengua(s) materna(s) 表示你的语言 的母亲:☐ Chino (cantonés) 中国 (广东话)☐ Chino (mandarín) 中国 (北京话)☐ Vietnamita 越南☐ Otra 其他: _____**9. Además del español, ¿qué otras lenguas extranjeras conoces?** 除了西班牙, 你知道什么其他外语?☐ Inglés 英语☐ Italiano 意大利☐ Otra/s 其他:☐ Francés 法国☐ Alemán 德国**10. ¿En qué lenguas extranjeras eres capaz de comunicarte (además del español)?** 什么是你能够用外语进行交流 (除了西班牙语)?☐ Inglés 英语☐ Italiano 意大利☐ Otra/s 其他:☐ Francés 法国☐ Alemán 德国**11. ¿Qué lenguas has aprendido en la escuela, academias o la universidad (además del español)?** 什么语言你在学校, 学院或大学里学的 (除了西班牙语)?☐ Inglés 英语☐ Italiano 意大利☐ Otra/s 其他:☐ Francés 法国☐ Alemán 德国**12. ¿Qué lenguas has aprendido tú solo o con ayuda de tu familia?** 什么语言你自己或与你的家人的帮助学到了什么?☐ Inglés 英语☐ Italiano 意大利☐ Otra/s 其他:☐ Francés 法国☐ Alemán 德国**13. Lenguas que hablan tus padres y otros familiares cercanos (hermanos, abuelos, etc.) además de tu lengua materna**

谁, 除了你的母语语言说出你的父母及其他近亲属 (兄弟姐妹, 祖父母等):

☐ Inglés 英语☐ Italiano 意大利☐ Otra/s 其他:☐ Francés 法国☐ Alemán 德国**14. ¿Cómo clasificas tu nivel de inglés?** 你如何定位自己的英语吗?☐ A1-A2 (Básico 基本)☐ B1-B2 (Intermedio 中间)☐ C1-C2 (Avanzado 先进)**III. ESPAÑOL L2 西班牙第二语言****15. ¿Desde cuándo estudias español?** 从什么时候开始学习西班牙语?☐ Hace menos de un año 不到
一年前☐ 2-5 años 岁☐ 1-2 años 岁☐ >5 años 岁

¿Cuántas horas a la semana dedicas a estudiar español? 多少个小时，每周你花在学习西班牙语？_____

16. Si has estudiado español en una universidad/academia de tu país, ¿puedes indicar cómo lo aprendiste? 如果你已经在你的国家的大学/学院学习西班牙语，你可以指示你如何得知？

- ☐ Libro de texto escrito en español y mi lengua materna 教材编写的西班牙语和我的母语
- ☐ Libro de texto escrito solo en mi lengua materna 写在我的母语单教科书
- ☐ El profesor da la clase en mi lengua materna 老师给出了类在我的母语
- ☐ El profesor da la clase en mi lengua materna y español 老师给出了类我的母语和西班牙语
- ☐ Se estudia fundamentalmente la gramática y vocabulario 语法和词汇主要研究
- ☐ Se practica fundamentalmente la interacción 的相互作用主要是实施

17. ¿Por qué quieres aprender español? Puedes señalar más de una respuesta. 你为什么想要学习西班牙语吗？您可以标记多个答案。

- ☐ Interés personal (viajar, conocer otras culturas...) 个人利益（旅行，了解其他文化.....）
- ☐ Motivación familiar 家庭动机
- ☐ Por trabajo (motivación laboral) 对于工作（劳动动机）
- ☐ Por estudios (motivación académica) 通过学习（学习动机）
- ☐ Otro motivo 另一个原因：_____

18. ¿Qué te resulta más complicado en español? 什么事令你最困难的西班牙语吗？

- ☐ Hablar 说话
- ☐ Escribir 写
- ☐ Leer 阅读
- ☐ Escuchar 听

19. ¿Qué te parece más difícil del español? Puedes señalar más de una respuesta.

你觉得哪样最困难？您可以标记多个答案。

- ☐ Saber usar el singular y el plural 知道如何使用的单数和复数
- ☐ Uso del artículo 使用文章
- ☐ Orden y posición de las palabras 秩序和文字的位置
- ☐ Saber si un nombre es femenino o masculino 知道一个名字是女性或者男性的

¿Por qué? 为什么呢？

20. ¿Has viajado a otras ciudades de España (además de Zaragoza) o países de Hispanoamérica para aprender español? Di a dónde:

您已到达西班牙（加上萨拉戈萨）等城市或拉丁美洲国家学习西班牙语吗？迪其中：

- ☐ No 没有
- ☐ Sí, a España 是的，西班牙：_____
- ☐ <1 mes 月
- ☐ 1-6 meses 个月
- ☐ >6 meses 个月

- ☐ Sí, a Hispanoamérica 是的,
拉丁美洲: _____
- ☐ <1 mes 月

- ☐ 1-6 meses 个月
- ☐ >6 meses 个月

21. ¿Hablas habitualmente en español con otras personas nativas además de tus profesores de español (Skype, redes sociales, encuentros culturales, blogs?)

您是否经常在讲西班牙语与其他人除了你的西班牙本土的老师 (Skype, 的社会网络, 文化活动, 博客)?

- ☐ Sí 是的 ☐ No 没有
- ¿Cuántas horas aproximadamente? 多少小时呢? _____

22. Además de las clases en la Universidad, ¿estudias español por tu cuenta a través de otras plataformas, recursos digitales, etc.? Señala cuáles:

除了在大学的课程, 通过其他平台学习西班牙语你自己, 数字资源, 等等? 其中规定:

☐ Revistas / Periódicos 杂志/报纸	☐ Literatura (novelas, poesía...) 文学 (小说, 诗歌.....)
☐ Webs educativas (ejercicios de autocorrección) 教育网站 (自我纠错练习)	☐ Manuales de gramática 语法手册
☐ Podcasts <i>on-line</i> 上线播客	☐ Conversación con nativos 对话与本地
☐ Series / Películas / TV 系列 /电影/电视	☐ Otros recursos 其他资源: _____

23. Cuando te comunicas en español, ¿piensas o traduces de otros idiomas que conoces?

当您在西班牙语沟通, 你认为或者您知道其他语言的翻译?

- ☐ Sí. ¿Cuál/es? 是的 哪 _____ ☐ No 没有

e) Modelo encuesta sociolingüística proyecto definitivo (chino):

N/050172

ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
社会语言学调查研究项目萨拉戈萨大学的

Los datos recogidos en esta encuesta sirven exclusivamente para cuestiones estadísticas y serán tratados de manera confidencial en todo momento.
Gracias por tu colaboración.
在本次调查收集到的数据专门用于统计问题，并会在任何时候都保密。
谢谢您的合作。

I. DATOS PERSONALES 个人资料

1. Código de alumno (introduce aquí la fecha de cumpleaños de tu madre: dd/mm/aa) 学生守则 (在此输入您母亲的生日日期): 05/01/72
2. Edad 年龄: ☒ 18-20 ☐ 21-25 ☐ >25
3. Sexo 性别: ☐ Hombre 男人 ☒ Mujer 女人
4. Nacionalidad 国籍: China
5. En tu país vives en: 在你的国家, 你住在:
☐ Un pueblo 一个人: ☒ Una ciudad 一个城市: Binyano
6. ¿Cómo clasificas el nivel económico y laboral de tu familia? 你如何评价你的家庭经济 and 就业水平?:
☐ Alto 高 ☒ Medio 手段 ☐ Bajo 低
7. ¿Cuál es tu nivel actual de estudios? 什么是您目前的教育水平?
☒ Estudios medios (Secundaria) 媒体研究 (中学)
☐ Estudiante de universidad 大学的学生
☐ Graduado en la universidad 大专学历
☐ Máster 硕士
☐ Doctorado 博士

I. CONOCIMIENTO DE LENGUAS 语言知识

8. Indica cuál es tu lengua(s) materna(s) 表示你的语言 的母亲:
☐ Chino (cantonés) 中国 (广东话) ☒ Chino (mandarín) 中国 (北京话)
☐ Vietnamita 越南 ☐ Otra 其他: _____
9. Además del español, ¿qué otras lenguas extranjeras conoces? 除了西班牙, 你知道什么其他外语?
☒ Inglés 英语 ☐ Italiano 意大利 ☐ Otra/s 其他: _____

¹ Nivel socioeconómico: Alto (trabajo cualificado/estudios superiores, obtención de becas de estudios, transporte...), Medio (trabajo semicualificado/estudios medios), Bajo (trabajo no cualificado/estudios primarios).
社会经济水平: 高 (技术劳工/高等教育 获得奖学金, 交通), 中 (半熟练劳动力/媒体研究), 低 (无技能/小学教育)。

☐ Francés 法国☐ Alemán 德国

10. ¿En qué lenguas extranjeras eres capaz de comunicarte (además del español)? 什么是你能够用外语进行交流 (除了西班牙语)?

☒ Inglés 英语☐ Italiano 意大利☐ Otra/s 其他: _____☐ Francés 法国☐ Alemán 德国

11. ¿Qué lenguas has aprendido en la escuela, academias o la universidad (además del español)? 什么语言你在学校, 学院或大学里学的 (除了西班牙语)?

☒ Inglés 英语☐ Italiano 意大利☐ Otra/s 其他: _____☐ Francés 法国☐ Alemán 德国

12. ¿Qué lenguas has aprendido tú solo o con ayuda de tu familia? 什么语言你自己或与你的家人的帮助学到了什么?

☒ Inglés 英语☐ Italiano 意大利☐ Otra/s 其他: _____☐ Francés 法国☐ Alemán 德国

13. Lenguas que hablan tus padres y otros familiares cercanos (hermanos, abuelos, etc.) además de tu lengua materna 谁, 除了你的母语语言说出你的父母及其他近亲属 (兄弟姐妹, 祖父母等):

☒ Inglés 英语☐ Italiano 意大利☐ Otra/s 其他: _____☐ Francés 法国☐ Alemán 德国

14. ¿Cómo clasificas tu nivel de inglés? 你如何定位自己的英语吗?

☒ A1-A2 (Básico 基本)☐ B1-B2 (Intermedio 中间)☐ C1-C2 (Avanzado 先进)

III. ESPAÑOL L2 西班牙第二语言

15. ¿Desde cuándo estudias español? 从什么时候开始学习西班牙语?

☒ Hace menos de un año 不到一年前☐ 2-5 años 岁☐ 1-2 años 岁☐ >5 años 岁

¿Cuántas horas a la semana dedicas a estudiar español? 多少个小时, 每周你花在学习西班牙语? _____

16. Si has estudiado español en una universidad/academia de tu país, ¿puedes indicar cómo lo aprendiste? 如果你已经在你的国家的大学/学院学习西班牙语, 你可以指示你如何得知?

☐ Libro de texto escrito en español y mi lengua materna 教材编写的西班牙语和我的母语☐ Libro de texto escrito solo en mi lengua materna 写在我的母语单教科书☒ El profesor da la clase en mi lengua materna 老师给出了类在我的母语☒ El profesor da la clase en mi lengua materna y español 老师给出了类我的母语和西班牙语☐ Se estudia fundamentalmente la gramática y vocabulario 语法和词汇主要研究☐ Se practica fundamentalmente la interacción 的相互作用主要是实施

17. ¿Por qué quieres aprender español? Puedes señalar más de una respuesta. 你为什么要学习西班牙语吗? 您可以标记多个答案。

☒ Interés personal (viajar, conocer otras culturas...) 个人利益 (旅行, 了解其他文化.....)☐ Por trabajo (motivación laboral) 对于工作 (劳动动机)☐ Motivación familiar 家庭动机☐ Por estudios (motivación académica) 通过学习 (学习动机)

☐ Otro motivo 另一个原因: _____

18. ¿Qué te resulta más complicado en español? 什么事令你最困难的西班牙语吗?

☐ Hablar 说话

☐ Escribir 写

☐ Leer 阅读

☒ Escuchar 听

19. ¿Qué te parece más difícil del español? Puedes señalar más de una respuesta.

你觉得困难的西班牙? 您可以标记多个答案。

☐ Saber usar el singular y el plural

知道如何使用的单数和复数

☐ Saber si un nombre es femenino o masculino

知道一个名字是女性或者男性的

☐ Uso del artículo 使用文章

☒ Orden y posición de las palabras

秩序和文字的位置

¿Por qué? 为什么呢?

20. ¿Has viajado a otras ciudades de España (además de Zaragoza) o países de Hispanoamérica para aprender español? Di a dónde:

您已到达西班牙(加上萨拉戈萨)等城市或拉丁美洲国家学习西班牙语吗? 迪其中:

☐ No 没有

☒ Sí, a España 是的, 西班牙: _____

☐ Sí, a Hispanoamérica 是的, 拉丁美洲: _____

☒ <1 mes 月

☐ <1 mes 月

☐ 1-6 meses 个月

☐ 1-6 meses 个月

☐ >6 meses 个月

☐ >6 meses 个月

21. ¿Hablas habitualmente en español con otras personas nativas además de tus profesores de español (Skype, redes sociales, encuentros culturales, blogs?)

您是否经常在讲西班牙语与其他人除了你的西班牙本土的老师 (Skype, 的社会网络, 文化活动, 博客)?

☒ Sí 是的

☐ No 没有

¿Cuántas horas aproximadamente? 多少小时呢? 1

22. Además de las clases en la Universidad, ¿estudias español por tu cuenta a través de otras plataformas, recursos digitales, etc.? Señala cuáles:

除了在大学的课程, 通过其他平台学习西班牙语你自己, 数字资源, 等等? 其中规定:

☒ Revistas / Periódicos 杂志/报纸

☐ Literatura (novelas, poesía...) 文学 (小说, 诗歌.....)

☐ Webs educativas (ejercicios de autocorrección)

☐ Manuales de gramática 语法手册

教育网站 (自我纠错练习)

☐ Podcasts on-line 上线播客

☒ Conversación con nativos 对话与本地

☐ Series / Películas / TV 系列/电影/电视

☐ Otros recursos 其他资源: _____

23. Cuando te comunicas en español, ¿piensas o traduces de otros idiomas que conoces?

当您在西班牙语沟通, 你认为或者您知道其他语言的翻译?

☒ Sí. ¿Cuál/es? 是的 哪 Ingles

☐ No 没有

f) Encuesta sociolingüística proyecto definitivo (vietnamita):

ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

DỰ ÁN NGHIÊN CỨU KHẢO SÁT HỌC XÃ HỘI CHO ĐẠI HỌC Zaragoza

Los datos recogidos en esta encuesta sirven exclusivamente para cuestiones estadísticas y serán tratados de manera confidencial en todo momento.

Gracias por tu colaboración.

Các dữ liệu thu thập được trong cuộc điều tra này được sử dụng dành riêng cho các vấn đề thống kê và sẽ được bảo mật ở tất cả các lần.

I. DATOS PERSONALES *dữ liệu cá nhân*

1. Código de alumno (introduce aquí la fecha de cumpleaños de tu madre: dd/mm/aa) Mã sinh viên (nhập vào đây vào ngày sinh nhật của mẹ):

2. Edad *tuổi*: ☐ 18-20 ☐ 21-25 ☐ >25

3. Sexo *trình dục*: ☐ Hombre *đàn ông* ☐ Mujer *đàn bà*

4. Nacionalidad *quốc tịch*: _____

5. En tu país vives en: *trong đất nước của bạn, bạn sống trong:*

☐ Un pueblo *một người*: _____ ☐ Una ciudad *một thành phố*:

6. ¿Cómo clasificas el nivel económico y laboral de tu familia? *Làm thế nào để bạn đánh giá mức độ kinh tế và việc làm của gia đình bạn?*⁴²⁰:

☐ Alto *cao* ☐ Medio *phương tiện* ☐ Bajo *thấp*

7. ¿Cuál es tu nivel actual de estudios? *Mức hiện tại của giáo dục là gì?*

☐ Estudios medios (Secundaria) *Truyền thông học (THCS)* ☐ Máster *chủ*

☐ Estudiante de universidad *sinh viên đại học* ☐ Doctorado *tiến sĩ*

☐ Graduado en la universidad *bằng đại học*

⁴²⁰ Nivel socioeconómico: Alto (trabajo cualificado/estudios superiores, obtención de becas de estudios, transporte...), Medio (trabajo semicualificado/estudios medios), Bajo (trabajo no cualificado/estudios primarios).

Mức kinh tế xã hội: cao (lao động có tay nghề / giáo dục đại học, học bổng thu thập, vận chuyển ...), trung bình (bán lành nghề nghiên cứu lao động / phương tiện truyền thông), Low (lao động / giáo dục tiểu học phổ thông).

I. CONOCIMIENTO DE LENGUAS kiến thức về ngôn ngữ**8. Indica cuál es tu lengua(s) materna(s)** Chỉ ra những gì ngôn ngữ của bạn mẹ:

- ☐ Chino (cantonés) Trung Quốc (Quảng Đông) ☐ Chino (mandarín) Trung Quốc (Quan Thoại)
- ☐ Vietnamita tiếng Việt ☐ Otra khác:

9. Además del español, ¿qué otras lenguas extranjeras conoces? Ngoài Tây Ban Nha, những gì các ngôn ngữ khác ngoài bạn biết?

- ☐ Inglés Anh ☐ Italiano Ý ☐ Otra/s khác:
- ☐ Francés người Pháp ☐ Alemán người Đức

10. ¿En qué lenguas extranjeras eres capaz de comunicarte (además del español)? bạn là gì có thể giao tiếp với ngoại ngữ (ngoài tiếng Tây Ban Nha)?

- ☐ Inglés Anh ☐ Italiano Ý ☐ Otra/s khác:
- ☐ Francés người Pháp ☐ Alemán người Đức

11. ¿Qué lenguas has aprendido en la escuela, academias o la universidad (además del español)? Những ngôn ngữ bạn đã học được ở trường, các trường cao đẳng hoặc đại học (ngoài tiếng Tây Ban Nha)?

- ☐ Inglés Anh ☐ Italiano Ý ☐ Otra/s khác:
- ☐ Francés người Pháp ☐ Alemán người Đức

12. ¿Qué lenguas has aprendido tú solo o con ayuda de tu familia? Những ngôn ngữ bạn đã học được một mình hoặc với sự giúp đỡ từ gia đình của bạn?

- ☐ Inglés Anh ☐ Italiano Ý ☐ Otra/s khác:
- ☐ Francés người Pháp ☐ Alemán người Đức

13. Lenguas que hablan tus padres y otros familiares cercanos (hermanos, abuelos, etc.) además de tu lengua materna: Ngôn ngữ được nói bởi cha mẹ của bạn và người thân khác (anh chị em, ông bà, vv) ngoài tiếng mẹ đẻ của bạn:

- ☐ Inglés Anh ☐ Italiano Ý ☐ Otra/s khác:
- ☐ Francés người Pháp ☐ Alemán người Đức

14. ¿Cómo clasificas tu nivel de inglés? Làm thế nào để bạn phân loại tiếng Anh của bạn?

- ☐ A1-A2 (Básico căn bản) ☐ B1-B2 (Intermedio trung gian) ☐ C1-C2 (Avanzado tiên tiến)

III. ESPAÑOL L2 ngôn ngữ thứ hai của Tây Ban Nha

15. ¿Desde cuándo estudias español? Vì nghiên cứu khi Tây Ban Nha?

☐ Hace menos de un año ít

hơn so với một năm trước

☐ 1-2 años tuổi

☐ 2-5 años tuổi

☐ >5 años tuổi

¿Cuántas horas a la semana dedicas a estudiar español?

Có bao nhiêu giờ một tuần bạn chi tiêu nghiên cứu Tây Ban Nha? _____

16. Si has estudiado español en una universidad/academia de tu país, ¿puedes indicar cómo lo aprendiste? Nếu bạn đã học tiếng Tây Ban Nha tại một trường đại học / học viện của nước bạn, bạn có thể chỉ ra làm thế nào bạn biết được?

☐ Libro de texto escrito en español y mi lengua materna Sách giáo khoa viết bằng tiếng Tây Ban Nha và tiếng mẹ đẻ của tôi

☐ Libro de texto escrito solo en mi lengua materna sách văn bản duy nhất viết bằng tiếng mẹ đẻ của tôi

☐ El profesor da la clase en mi lengua materna Các giáo viên cho các lớp học trong tiếng mẹ đẻ của tôi

☐ El profesor da la clase en mi lengua materna y español Các giáo viên cho các lớp học trong ngôn ngữ mẹ đẻ của tôi và tiếng Tây Ban Nha

☐ Se estudia fundamentalmente la gramática y vocabulario ngữ pháp và từ vựng được nghiên cứu chủ yếu

☐ Se practica fundamentalmente la interacción sự tương tác được thực hiện chủ yếu

17. ¿Por qué quieres aprender español? Puedes señalar más de una respuesta. Tại sao bạn muốn học tiếng Tây Ban Nha? Bạn có thể đánh dấu nhiều hơn một câu trả lời

☐ Interés personal (viajar, conocer otras culturas...) Sở thích cá nhân (du lịch, biết các nền văn hóa khác)

☐ Motivación familiar động lực gia đình

☐ Por trabajo (motivación laboral) Đối với công việc (động lực lao động)

☐ Por estudios (motivación académica) Bằng cách nghiên cứu (động lực học)

☐ Otro motivo lý do khác:

18. ¿Qué te resulta más complicado en español? để bạn tìm thấy những gì khó khăn nhất trong tiếng Tây Ban Nha?

☐ Hablar nói

nghe

☐ Escribir viết

☐ Leer đọc

☐ Escuchar

19. ¿Qué te parece más difícil del español? Puedes señalar más de una respuesta.

Bạn nghĩ gì khó khăn hơn người Tây Ban Nha? Bạn có thể đánh dấu nhiều hơn một câu trả lời.

☐ Saber usar el singular y el plural

Biết làm thế nào để sử dụng số ít và số nhiều

☐ Uso del artículo sử dụng Điều

☐ Orden y posición de las palabras
Trình tự, vị trí của từ

xem một tên là nữ tính hay nam tính

☐ Saber si un nombre es femenino o masculino *Biết*

¿Por qué? *tại sao*

20. ¿Has viajado a otras ciudades de España (además de Zaragoza) o países de Hispanoamérica para aprender español? Di a dónde:

bạn đã đi du lịch đến các thành phố khác ở Tây Ban Nha (cộng với Zaragoza) hoặc các nước châu Mỹ Latinh để học tiếng Tây Ban Nha? Di nơi:

☐ No *không*

☐ Sí, a España *vâng, Tây Ban Nha*: _____

☐ <1 mes *tháng*

☐ 1-6 meses *tháng*

☐ >6 meses *tháng*

☐ Sí, a Hispanoamérica *vâng, Mỹ*: _____

☐ <1 mes *tháng*

☐ 1-6 meses *tháng*

☐ >6 meses *tháng*

21. ¿Hablas habitualmente en español con otras personas nativas además de tus profesores de español (Skype, redes sociales, encuentros culturales, blogs?)

Bạn có thường xuyên nói tiếng Tây Ban Nha với những người khác bên cạnh việc giáo viên tiếng Tây Ban Nha mẹ đẻ của bạn (Skype, mạng xã hội, các sự kiện văn hóa, blog?)

☐ Sí *vâng*

☐ No *không*

¿Cuántas horas aproximadamente? Làm thế nào nhiều giờ về? _____

22. Además de las clases en la Universidad, ¿estudias español por tu cuenta a través de otras plataformas, recursos digitales, etc.? Señala cuáles:

Ngoài các lớp học tại các trường đại học, học tiếng Tây Ban Nha trên của riêng bạn thông qua các nền tảng khác, tài nguyên kỹ thuật số, vv? Trong đó nêu:

☐ Revistas / Periódicos *Tạp chí / báo*

☐ Webs educativas

(ejercicios de autocorrección)
trang web giáo dục (bài tập tự điều chỉnh)

☐ Podcasts *on-line* *podcast trực tuyến*

☐ Series / Películas / TV
loạt/ Phim ảnh / TV

☐ Literatura (novelas, poesía...) *Văn học (tiểu thuyết, thơ ...)*

☐ Manuales de gramática *hướng dẫn sử dụng Grammar*

☐ Conversación con nativos *Đối thoại với mẹ đẻ*

☐ Otros recursos *các nguồn lực khác: _____*

23. Cuando te comunicas en español, ¿piensas o traduces de otros idiomas que conoces?

Khi bạn giao tiếp bằng tiếng Tây Ban Nha, bạn có nghĩ hoặc dịch từ ngôn ngữ khác mà bạn biết?

☐ Sí. ¿Cuál/es? có, những gì? _____
không

☐ No

g) Modelo de encuesta sociolingüística proyecto piloto (vietnamita):

S / 220292

ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
DỰ ÁN NGHIÊN CỨU KHẢO SÁT HỌC XÃ HỘI CHO ĐẠI HỌC Zaragoza

Los datos recogidos en esta encuesta sirven exclusivamente para cuestiones estadísticas y serán tratados de manera confidencial en todo momento.
 Gracias por tu colaboración.
 Các dữ liệu thu thập được trong cuộc điều tra này được sử dụng dành riêng cho các vấn đề thống kê và sẽ được bảo mật ở tất cả các lần.
 Cảm ơn bạn đã hợp tác của bạn.

I. DATOS PERSONALES dữ liệu cá nhân

- Código de alumno (introduce aquí la fecha de cumpleaños de tu madre: dd/mm/aa) Mã sinh viên (nhập vào đây vào ngày sinh nhật của mẹ):** 22/10/2192
- Edad** tuổi: ☐ 18-20 ☒ 21-25 ☐ >25
- Sexo** tình dục: ☐ Hombre đàn ông ☒ Mujer đàn bà
- Nacionalidad** quốc tịch: Vietnamita
- En tu país vives en:** trong đất nước của bạn, bạn sống trong:
☒ Un pueblo một người: Gia Kim ☐ Una ciudad một thành phố:
- ¿Cómo clasificas el nivel económico y laboral de tu familia?** Làm thế nào để bạn đánh giá mức độ kinh tế và việc làm của gia đình bạn?¹:
☐ Alto cao ☒ Medio phương tiện ☐ Bajo thấp
- ¿Cuál es tu nivel actual de estudios?** Mức hiện tại của giáo dục là gì?
☒ Estudios medios (Secundaria) Truyền thông học (THCS) ☐ Máster chủ
☐ Estudiante de universidad sinh viên đại học ☐ Doctorado tiến sĩ
☐ Graduado en la universidad bằng đại học

I. CONOCIMIENTO DE LENGUAS kiến thức về ngôn ngữ

- Indica cuál es tu lengua(s) materna(s)** Chỉ ra những gì ngôn ngữ của bạn mẹ:
☐ Chino (cantonés) Trung Quốc (Quảng Đông) ☐ Chino (mandarín) Trung Quốc (Quan Thoại)
☒ Vietnamita tiếng Việt ☐ Otra khác: English
- Además del español, ¿qué otras lenguas extranjeras conoces?** Ngoài Tây Ban Nha, những gì các ngôn ngữ khác ngoài bạn biết?
☒ Inglés Anh ☐ Italiano Ý ☐ Otra/s khác: _____
☐ Francés người Pháp ☐ Alemán người Đức

¹ Nivel socioeconómico: Alto (trabajo cualificado/estudios superiores, obtención de becas de estudios, transporte...), Medio (trabajo semicualificado/estudios medios), Bajo (trabajo no cualificado/estudios primarios).
 Mức kinh tế xã hội: cao (lao động có tay nghề / giáo dục đại học, học bổng thu thập, vận chuyển ...), trung bình (bán lành nghề nghiên cứu lao động / phương tiện truyền thông), Low (lao động / giáo dục tiểu học phổ thông).

10. ¿En qué lenguas extranjeras eres capaz de comunicarte (además del español)? bạn là gì có thể giao tiếp với ngoại ngữ (ngoài tiếng Tây Ban Nha)?

- ☒ Inglés Anh ☐ Italiano Ý ☐ Otra/s khác: _____
☐ Francés người Pháp ☐ Alemán người Đức

11. ¿Qué lenguas has aprendido en la escuela, academias o la universidad (además del español)? Những ngôn ngữ bạn đã học được ở trường, các trường cao đẳng hoặc đại học (ngoài tiếng Tây Ban Nha)?

- ☒ Inglés Anh ☐ Italiano Ý ☐ Otra/s khác: _____
☐ Francés người Pháp ☐ Alemán người Đức

12. ¿Qué lenguas has aprendido tú solo o con ayuda de tu familia? Những ngôn ngữ bạn đã học được một mình hoặc với sự giúp đỡ từ gia đình của bạn?

- ☒ Inglés Anh ☐ Italiano Ý ☐ Otra/s khác: Tagalog
☐ Francés người Pháp ☐ Alemán người Đức

13. Lenguas que hablan tus padres y otros familiares cercanos (hermanos, abuelos, etc.) además de tu lengua materna: Ngôn ngữ được nói bởi cha mẹ của bạn và người thân khác (anh chị em, ông bà, vv) ngoài tiếng mẹ đẻ của bạn:

- ☐ Inglés Anh ☐ Italiano Ý ☐ Otra/s khác: Vietnamita
☐ Francés người Pháp ☐ Alemán người Đức

14. ¿Cómo clasificas tu nivel de inglés? Làm thế nào để bạn phân loại tiếng Anh của bạn?

- ☒ A1-A2 (Básico căn bản) ☒ B1-B2 (Intermedio trung gian) ☐ C1-C2 (Avanzado tiên tiến)

III. ESPAÑOL L2 ngôn ngữ thứ hai của Tây Ban Nha

15. ¿Desde cuándo estudias español? Vì nghiên cứu khi Tây Ban Nha?

- ☒ Hace menos de un año ít hơn so với một năm trước ☐ 2-5 años tuổi
☐ 1-2 años tuổi ☐ >5 años tuổi

¿Cuántas horas a la semana dedicas a estudiar español?

Có bao nhiêu giờ một tuần bạn chi tiêu nghiên cứu Tây Ban Nha? 12 horas

16. Si has estudiado español en una universidad/academia de tu país, ¿puedes indicar cómo lo aprendiste? Nếu bạn đã học tiếng Tây Ban Nha tại một trường đại học / học viện của nước bạn, bạn có thể chỉ ra làm thế nào bạn biết được?

- ☐ Libro de texto escrito en español y mi lengua materna Sách giáo khoa viết bằng tiếng Tây Ban Nha và tiếng mẹ đẻ của tôi
☐ Libro de texto escrito solo en mi lengua materna sách văn bản duy nhất viết bằng tiếng mẹ đẻ của tôi
☐ El profesor da la clase en mi lengua materna Các giáo viên cho các lớp học trong tiếng mẹ đẻ của tôi
☐ El profesor da la clase en mi lengua materna y español Các giáo viên cho các lớp học trong ngôn ngữ mẹ đẻ của tôi và tiếng Tây Ban Nha
☐ Se estudia fundamentalmente la gramática y vocabulario ngữ pháp và từ vựng được nghiên cứu chủ yếu
☒ Se practica fundamentalmente la interacción sự tương tác được thực hiện chủ yếu

17. ¿Por qué quieres aprender español? Puedes señalar más de una respuesta. Tại sao bạn muốn học tiếng Tây Ban Nha? Bạn có thể đánh dấu nhiều hơn một câu trả lời

- ☐ Interés personal (viajar, conocer otras culturas...) Sở thích cá nhân (du lịch, biết các nền văn hóa khác)
☐ Por estudios (motivación académica) Bằng cách nghiên cứu (động lực học)
☐ Motivación familiar động lực gia đình
☐ Otro motivo lý do khác: _____
☒ Por trabajo (motivación laboral) Đối với công việc (động lực lao động)

18. ¿Qué te resulta más complicado en español? *để bạn tìm thấy những gì khó khăn nhất trong tiếng Tây Ban Nha?*

- ☒ Hablar *nói* ☐ Escribir *viết* ☐ Leer *đọc* ☐ Escuchar *nghe*

19. ¿Qué te parece más difícil del español? Puedes señalar más de una respuesta.

Bạn nghĩ gì khó khăn hơn người Tây Ban Nha? Bạn có thể đánh dấu nhiều hơn một câu trả lời.

- ☐ Saber usar el singular y el plural ☐ Saber si un nombre es femenino o masculino
Biết làm thế nào để sử dụng số ít và số nhiều *Biết xem một tên là nữ tính hay nam tính*

- ☐ Uso del artículo *sử dụng* *Điền*

- ☒ Orden y posición de las palabras

Trình tự, vị trí của từ

¿Por qué? *tại sao*

porque el orden y posición de las palabras muy different con mi origen lengua.

20. ¿Has viajado a otras ciudades de España (además de Zaragoza) o países de Hispanoamérica para aprender español? *Đi a dónde:*

bạn đã đi du lịch đến các thành phố khác ở Tây Ban Nha (cộng với Zaragoza) hoặc các nước châu Mỹ Latinh để học tiếng Tây Ban Nha? Đi nơi:

- ☒ No *không*

☐ Sí, a España *vâng, Tây Ban Nha:* _____

☐ Sí, a Hispanoamérica *vâng, Mỹ:* _____

☐ <1 mes *tháng*

☐ <1 mes *tháng*

☐ 1-6 meses *tháng*

☐ 1-6 meses *tháng*

☐ >6 meses *tháng*

☐ >6 meses *tháng*

21. ¿Hablas habitualmente en español con otras personas nativas además de tus profesores de español (Skype, redes sociales, encuentros culturales, blogs?)

Bạn có thường xuyên nói tiếng Tây Ban Nha với những người khác bên cạnh việc giáo viên tiếng Tây Ban Nha mẹ đẻ của bạn (Skype, mạng xã hội, các sự kiện văn hóa, blog?)

- ☒ Sí *vâng*

- ☐ No *không*

¿Cuántas horas aproximadamente? *Làm thế nào nhiều giờ về?* _____

22. Además de las clases en la Universidad, ¿estudias español por tu cuenta a través de otras plataformas, recursos digitales, etc.? Señala cuáles:

Ngoài các lớp học tại các trường đại học, học tiếng Tây Ban Nha trên của riêng bạn thông qua các nền tảng khác, tài nguyên kỹ thuật số, vv? Trong đó nêu:

- ☒ Revistas / Periódicos *Tạp chí / báo*

- ☐ Literatura (novelas, poesía...) *Văn học (tiểu thuyết, thơ ...)*

- ☒ Webs educativas (ejercicios de autocorrección)
trang web giáo dục (bài tập tự điều chỉnh)

- ☒ Manuales de gramática *hướng dẫn sử dụng Grammar*

- ☐ Podcasts *on-line podcast trực tuyến*

- ☐ Conversación con nativos *Đối thoại với mẹ đẻ*

- ☐ Series / Películas / TV *loạt / Phim ảnh / TV*

- ☐ Otros recursos *các nguồn lực khác:* _____

23. Cuando te comunicas en español, ¿piensas o traduces de otros idiomas que conoces?

Khi bạn giao tiếp bằng tiếng Tây Ban Nha, bạn có nghĩ hoặc dịch từ ngôn ngữ khác mà bạn biết?

- ☒ Sí. ¿Cuál/es? *có, những gì?* Ingles

- ☐ No *không*

Anexo III: Modelo de tareas didácticas

a) Tareas didácticas (proyecto piloto):

Código del estudiante: fecha de nacimiento de su madre en formato dd mm/aa

Grupo: _____

Fecha: _____



ACTIVIDAD 1:

Describe lo que ves en esta imagen. ¿Qué objetos hay?

Ejemplo

- En la habitación hay una cama

ACTIVIDAD 2:

Describe a los siguientes personajes físicamente y di qué ropa llevan puesta:

An illustration of an open spiral-bound notebook. The left page is labeled 'Jorge' and the right page is labeled 'Pilar'. Both pages are ruled with horizontal lines. The notebook has a dark cover visible around the edges.

ACTIVIDAD 3:

Señala con un círculo el artículo más adecuado para cada oración:

1. Cerca de mi casa está *un / el* supermercado
2. Hay *las / unas* chicas muy simpáticas en mi clase.
3. ¿Dónde está *el / un* cine Palafox?
4. En mi mochila están *los / unos* libros.
5. Al final de la calle está *un / el* parque.
6. Hay *los / unos* libros en mi mochila.
7. Dentro del armario hay *los / unos* vestidos y *el / un* abrigo.
8. En el buzón de correos están *unas / las* cartas.
9. En clase solo hay *un / el* ordenador.

Completa estas oraciones con *el/la/los/las, un/una/unos/unas* o $\emptyset$ (=cero):

1. El Ebro es _____ río.
2. ¿Tienes hijos? No, no tengo _____ hijos.
3. ¿Qué es eso? Es _____ águila.
4. Estoy matriculado en la universidad. Soy estudiante.
5. Brad Pitt es _____ actor muy famoso.
6. Ella es _____ española.
7. ¡Tengo _____ hambre!
8. Muchas personas son _____ católicas.
9. ¿Qué llevas en la cartera? _____ carpeta.
10. Se me ha estropeado _____ coche esta mañana, así que ahora no tengo _____ coche.
11. A los extranjeros les gusta mucho bailar _____ flamenco, pero a mí no me gusta _____ flamenco.
12. Vargas Llosa ha publicado recientemente _____ novela. _____ novela se titula *El héroe discreto*.
13. Tengo _____ 28 años.
14. Todos los días antes de dormir escucho _____ canción relajante.
15. ¿Comes carne o eres _____ vegetariano?
16. Trabajo solamente _____ lunes por _____ mañana, y empiezo a trabajar a _____ 10:00 h.
17. No me siento bien, me duele mucho _____ cabeza y tengo _____ fiebre y _____ tos.

18. ¿Cuánto cuesta _pan?
19. Estos días no tengo ____ tiempo para nada.
20. A ella le encanta tocar _piano.
21. Te veo _sábado a _____ 20:00 h.
22. Tengo _dolor que no me deja dormir bien por la noche.
23. -¿Ves __televisión todos los días? -Sí, me encanta ver __películas y _____ serie
que se llama *Cuéntame*.
24. __naranja es una de las frutas con más vitamina C, pero _tomate tiene más.
25. Me gusta muchísimo escuchar _música.

Completa este texto con *el/la/los/las, un/una/unos/unas* o $\emptyset$ (=cero):

Estaba en casa cuando escuché _____ ruido que no sabía de dónde venía. Entonces me
asomé a _____ ventana y miré: había _____ coche en medio de _____ calle. Poco
después volví a escuchar _____ mismo ruido. _____ hombre salía corriendo del coche y
miraba hacia todos los lados. Iba con _____ cabeza tapada con _____ gorro. Al momento, vi
al dueño de _____ joyería *Gold*, que está detrás de mi casa, salir gritando y pidiendo
ayuda. ¡Aquel hombre de la cara tapada era _____ ladrón! Enseguida llamé a _____
policía para informar de lo ocurrido y atraparon a _____ ladrón.

b) Ejemplo de las tareas realizadas por un informante (piloto):

P/060670a

[ACTIVIDAD DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DENTRO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)]

AUTORA DE LOS
MATERIALES: VERÓNICA FRANCO
GONZÁLEZ

Nombre:

Grupo: A1-A2

Fecha: 5/4/2016



ACTIVIDAD 1:

Describe lo que ves en esta imagen. ¿Qué objetos hay?

Ejemplo:

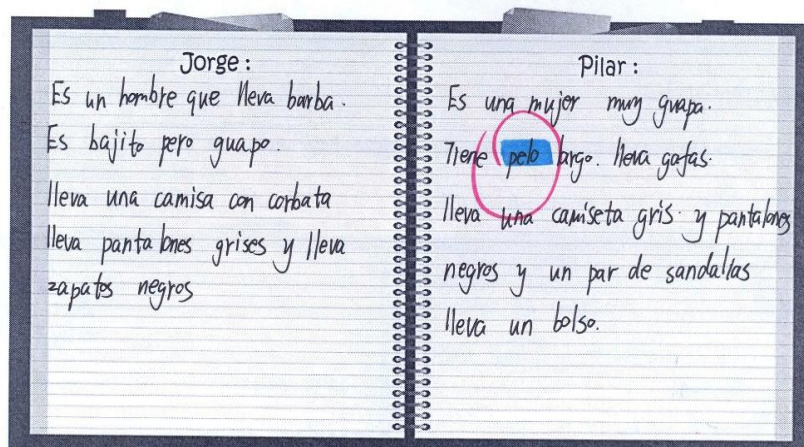
- En la habitación hay una cama - En la habitación hay una ventana - En la habitación hay una mesa y una silla - En la habitación hay una Puerta - En la habitación hay un armario hay mucha ropa - la cama hay tres encima de libros.	- En la habitación hay un gato - En el armario hay tres vestidos, siete bolsos, ocho par de zapatos. - Encima de la mesa hay un ordenador y un teléfono - En la habitación hay una mesita y encima de la mesita hay una lámpara.

[ACTIVIDAD DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DENTRO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)]

AUTORA DE LO
MATERIALES: VERÓNICA FRANCO
GONZÁLEZ

ACTIVIDAD 2:

Describe a los siguientes personajes físicamente y di qué ropa llevan puesta:



ACTIVIDAD 3:

- Señala con un círculo el artículo más adecuado para cada oración:

1. Cerca de mi casa está un/el supermercado
2. Hay las/unas chicas muy simpáticas en mi clase.
3. ¿Dónde está el/un cine Palafox?
4. En mi mochila están los/unos libros.
5. Al final de la calle está un/el parque.
6. Hay los/unos libros en mi mochila.

[ACTIVIDAD DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DENTRO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)]

AUTORA DE LOS
MATERIALES: VERÓNICA FRANCO
GONZÁLEZ

7. Dentro del armario hay los / unos vestidos y el / un abrigo.
8. En el buzón de correos están unas / las cartas.
9. En clase solo hay un / el ordenador.

• Completa estas oraciones con el/la/los/las, un/una/unos/unas o $\emptyset$ (= 'artículo cero'):

1. El Ebro es un río.
2. ¿Tienes $\emptyset$ hijos? - No, no tengo $\emptyset$ hijos.
3. ¿Qué es eso? - Es $\emptyset$ águila.
4. Estoy matriculado en la universidad. Soy $\emptyset$ estudiante.
5. Brad Pitt es un actor muy famoso.
6. Ella es $\emptyset$ española.
7. ¡Tengo $\emptyset$ hambre que me muero!
8. Muchas personas son $\emptyset$ católicas.
9. ¿Qué llevas en la cartera? - una carpeta.
10. Se me ha estropeado un coche esta mañana, así que ahora no tengo el coche.
11. A los extranjeros les gusta mucho bailar un flamenco, pero a mí no me gusta el flamenco.
12. Vargas Llosa ha publicado recientemente una novela. la novela se titula *El héroe discreto*.
13. Tengo $\emptyset$ 28 años.
14. Todos los días antes de dormir escucho una canción relajante.
15. ¿Comes carne o eres $\emptyset$ vegetariano?
16. Trabajo solamente los lunes por la mañana, y empiezo a trabajar a las 10:00 h.
17. No me siento bien, me duele mucho la cabeza y tengo $\emptyset$ fiebre y $\emptyset$ tos.
18. ¿Cuánto cuesta el pan?
19. Estos días no tengo $\emptyset$ tiempo para nada.
20. A ella le encanta tocar el piano.
21. Te veo el sábado a las 20:00 h.
22. Tengo un dolor que no me deja dormir bien por la noche.
23. -Ves la televisión todos los días? -Sí, me encanta ver las películas y la serie que se llama *Cuéntame*.
24. El naranja es una de las frutas con más vitamina C, pero $\emptyset$ tomate tiene más.
25. Me gusta muchísimo escuchar $\emptyset$ música.

• Completa este texto con el/la/los/las, un/una/unos/unas o $\emptyset$ (= 'artículo cero'):

Estaba en casa cuando escuché un ruido que no sabía de dónde venía. Entonces me asomé a la ventana y miré: había un coche en medio de una calle. Poco después volví a escuchar el mismo ruido. un hombre salía corriendo del coche y miraba hacia todos los lados. Iba con la cabeza tapada con un gorro. Al momento, vi al dueño de una joyería *Gold*, que está detrás de mi casa, salir gritando y pidiendo ayuda. ¡Aquel hombre de la cara tapada era un ladrón! Enseguida llamé a la policía para informar de lo ocurrido y atraparon a el ladrón.

c) Tareas didácticas (proyecto definitivo):

Código del estudiante: escribe la fecha de nacimiento de tu madre en formato dd/mm/aa

Código:

Grupo:

Fecha:

TAREA 0:

0.1. Completa con *el/la/los/las*:



___ casa



___ manzanas



___ coche



___ niños



___ avión



___ iglesia

0.2. Completa con *un/una/unos/unas*:



___ pelota



___ bosque



___ monedas



___ gato



___ libros



___ hombre

TAREA 1:

Escribe 5-10 oraciones con los objetos que ves en esta imagen. En todas las oraciones tiene que aparecer un verbo (*haber, tener, estar...*).

- 1 Puerta
- 2 Armario
- 3 Pantalones
- 4 Vestido
- 5 Ordenador
- 6 Silla
- 7 Mesa
- 8 Gato



- 9 Zapatos
- 10 Guantes
- 11 Teléfono
- 12 Lámpara
- 13 Cama
- 14 Libros
- 15 Oso de peluche

En la habitación hay una ventana.

TAREA 1.1:

-Después de escribir estas frases, elige 3 objetos que más te gustan del dibujo y escoge tu favorito:

Me gustan _____, _____ y _____.

Mi objeto favorito es _____.



-Completa: En el dibujo no hay _____ ni _____.

TAREA 1.2:

-Completa con los objetos de la tarea 1. Utiliza *un/una/unos/unas*:

¿Qué es el objeto número 3? Son _____ pantalones.

¿Qué es el objeto número 8? Es _____ gato.

¿Qué es el objeto número 13? Es _____ cama.

¿Qué es el objeto número 6? Es _____ silla.

TAREA 2:

Describe a los siguientes personajes físicamente y di qué ropa llevan puesta. Escribe al menos 4 oraciones sobre cada personaje.



1 Moño	6 Jersey
2 Flequillo	7 Bolso
3 Gafas	8 Zapatos
4 Barba	9 Sandalias
5 Pajarita	10 Camisa



TAREA 2.1:

- Ahora selecciona tus 4 prendas favoritas de Jorge y de Pilar y elige tu prenda favorita:



Las prendas que más me gustan son _____ de Jorge y _____ de Jorge.



Las prendas que más me gustan son _____ de Pilar y _____ de Pilar.

😊 Mi prenda favorita es _____.

- **Completa:** Pilar no lleva



_____ y Jorge no lleva _____.



TAREA 2.2:

-**Completa las siguientes oraciones con *un/una/unos/unas/Ø* (= 'artículo cero'):**

Jorge no necesita _____ gafas.

Pilar quiere comprar _____ vestido.

Jorge quiere _____ jersey.

Pilar no tiene _____ zapatillas de deporte.

TAREA 3:

a) Señala con un círculo la opción más adecuada para cada oración:

1. Cerca de mi casa está ***un / el*** supermercado del que te hablé el otro día.
2. Hay ***las / unas*** chicas muy simpáticas en mi clase.
3. ¿Dónde está ***el / un*** "cine Palafox" de Zaragoza?
4. En mi mochila están todos ***los / unos*** libros para este curso.
5. Al final de la calle está ***un / el*** parque José Antonio Labordeta.
6. Hay ***el / un*** libro encima de la mesa.
7. Dentro del armario hay ***los / unos*** vestidos y ***el / un*** abrigo.
8. -¿Has recibido ya la carta y la postal que te envié? -No, en el buzón solo está ***una / la*** carta.
9. En clase solo hay ***un / el*** ordenador.

b) Completa estas oraciones con *el/la/los/las, un/una/unos/unas* o *Ø* (= 'artículo cero'):

1. -¿Tienes _____ hijos? -No, no tengo _____ hijos.
2. -¿Qué es eso? -Es _____ águila.
3. Estoy matriculado en la universidad. Soy _____ estudiante.
4. Ella es _____ española.
5. -¿Qué llevas en la cartera? -_____ mi carpeta.
6. A los extranjeros les gusta mucho bailar _____ flamenco, pero a mí no me gusta _____ flamenco.
7. Tengo _____ 28 años.
8. Todos los días antes de dormir escucho _____ canción relajante.

9. Trabajo solamente _____ lunes por _____ mañana, y empiezo a trabajar a _____ 10:00 h.
10. ¿Cuánto cuesta _____ pan?
11. Te veo _____ sábado a _____ 20:00 h.
12. Me gusta muchísimo escuchar _____ música.
13. Sabe _____ español y le gusta _____ cultura española.
14. –Ves _____ televisión todos los días? –Sí, me encanta ver todas _____ películas y _____ serie muy buena que se llama *Cuéntame*.
15. ¿Comes carne o eres _____ vegetariano?
16. El Ebro es _____ río.
17. Brad Pitt es _____ actor muy famoso.
18. ¿Cuándo comemos? ¡Tengo _____ hambre!
19. Muchas personas son _____ católicas.
20. Se me ha estropeado _____ coche esta mañana, así que ahora no tengo _____ coche.
21. Mario Vargas Llosa ha publicado recientemente _____ novela. _____ novela se titula *Cinco Esquinas*.
22. No me siento bien, me duele mucho _____ cabeza y tengo _____ fiebre y _____ tos.
23. Estos días no tengo _____ tiempo para nada.
24. A ella le encanta tocar _____ piano.
25. _____ naranja es una de las frutas con más vitamina C, pero _____ tomate tiene más.

c) Completa este texto con *el/la/los/las, un/una/unos/unas* o $\emptyset$ (=‘artículo cero’):

Todos _____ días me gusta levantarme temprano. Después de ducharme salgo a _____ calle para dar _____ paseo por _____ centro de _____ mi ciudad. Me encanta cuando descubro _____ nuevo rincón de Zaragoza. _____ nuevo lugar que he descubierto está junto a _____ río Huerva. Hay muchos _____ árboles frutales y casi no hay _____ gente en esa zona, así que aprovecho para leer _____ periódico o alguna _____ novela. Cuando hace buen tiempo voy también a jugar a _____ tenis con _____ amiga por la tarde, normalmente vamos _____ dos o tres días por semana. ¡Me gusta mantener _____ vida saludable!

d) Ejemplo de las tareas realizadas por un informante (proyecto definitivo):

M/311267/n

[ACTIVIDAD DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DENTRO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
(UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)]

AUTORA DE LOS MATERIALES:
VERÓNICA FRANCO GONZÁLEZ

Código del estudiante: escribe la fecha de nacimiento de tu madre en formato dd/mm/aa

Código: 314267

Grupo:

Fecha: 15/12/2016

TAREA 0:

0.1. Completa con *el/la/los/las*:



la casa

Las manzanas

el coche

Los niños

el avión

la iglesia

0.2. Completa con *un/una/unos/unas*:



una pelota

un bosque

unas monedas

un gato

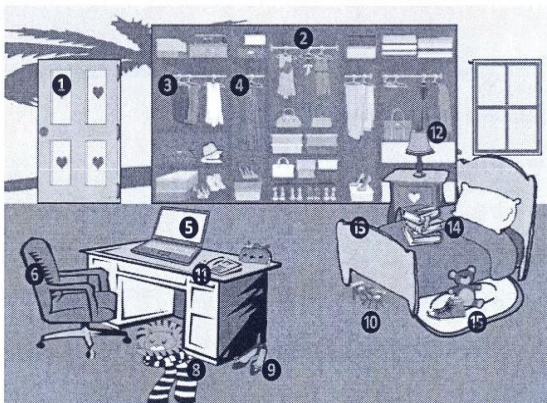
los libros

un hombre

TAREA 1:

Escribe 5-10 oraciones con los objetos que ves en esta imagen. En todas las oraciones tiene que aparecer un verbo (*haber, tener, estar...*).

- 1 Puerta
- 2 Armario
- 3 Pantalones
- 4 Vestido
- 5 Ordenador
- 6 Silla
- 7 Mesa
- 8 Gato

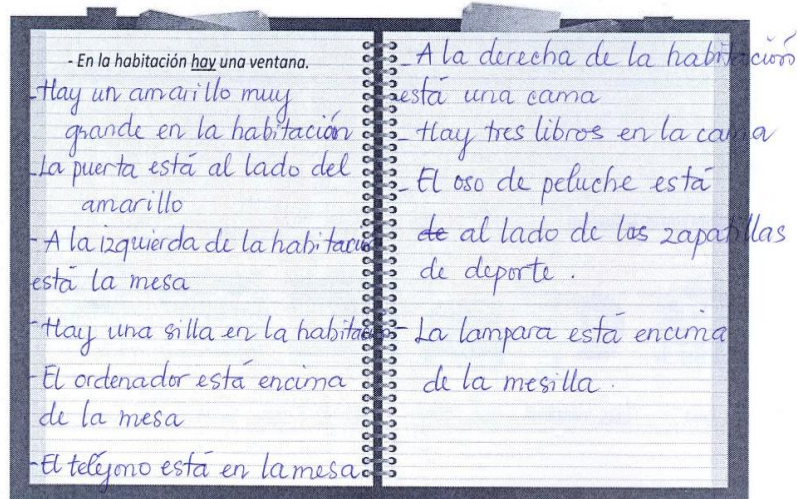


- 9 Zapatos
10 Guantes
11 Teléfono
12 Lámpara
13 Cama
14 Libros
15 Oso de
peluche

[ACTIVIDAD DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DENTRO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
(UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)]

AUTORA DE LOS MATERIALES:
VERÓNICA FRANCO GONZÁLEZ

Ejemplo:



TAREA 1.1:

-Después de escribir estas frases, elige 3 objetos que más te gustan del dibujo y escoge tu favorito:

Me gustan los zapatos, los pantalones y los vestidos.

Mi objeto favorito es el ordenado.



-Completa: En el dibujo no hay flores ni perros.

TAREA 1.2:

-Completa con los objetos de la tarea 1. Utiliza un/una/unos/unas:

¿Qué es el objeto número 3? Son unos pantalones.

¿Qué es el objeto número 8? Es un gato.

¿Qué es el objeto número 13? Es una cama.

¿Qué es el objeto número 6? Es una silla.

[ACTIVIDAD DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DENTRO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
(UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)]

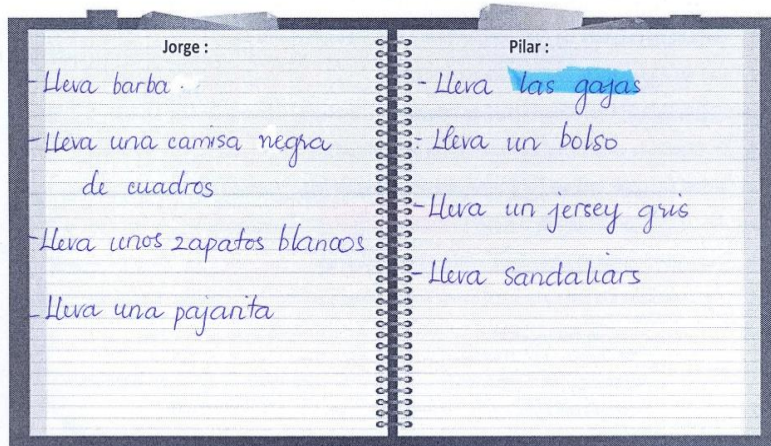
AUTORA DE LOS MATERIALES:
VERÓNICA FRANCO GONZÁLEZ

TAREA 2:

Describe a los siguientes personajes físicamente y di qué ropa llevan puesta. Escribe al menos 4 oraciones sobre cada personaje.



1 Moño	6 Jersey
2 Flequillo	7 Bolso
3 Gafas	8 Zapatos
4 Barba	9 Sandalias
5 Pajarita	10 Camisa



TAREA 2.1:

- Ahora selecciona tus 4 prendas favoritas de Jorge y de Pilar y elige tu prenda favorita:



Las prendas que más me gustan son los zapatos de Jorge y la camisa de Jorge.



Las prendas que más me gustan son el bolso de Pilar y el jersey de Pilar.



Mi prenda favorita es las gafas.

[ACTIVIDAD DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DENTRO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
(UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)]

AUTORA DE LOS MATERIALES:
VERÓNICA FRANCO GONZÁLEZ

- Completa: Pilar no lleva



un sombrero y Jorge no lleva



una corbata

TAREA 2.2:

-Completa las siguientes oraciones con *un/una/unos/unas/Ø* (= 'artículo cero'):

Jorge no necesita unas gafas.

Pilar quiere comprar un vestido.

Jorge quiere un jersey.

Pilar no tiene unas zapatillas de deporte.

TAREA 3:

a) Señala con un círculo la opción más adecuada para cada oración:

1. Cerca de mi casa está un/el supermercado del que te hablé el otro día.
2. Hay las/unas chicas muy simpáticas en mi clase.
3. ¿Dónde está el/un "cine Palafox" de Zaragoza?
4. En mi mochila están todos los/unos libros para este curso.
5. Al final de la calle está un/el parque José Antonio Labordeta.
6. Hay el/un libro encima de la mesa.
7. Dentro del armario hay los/unos vestidos y el/un abrigo.
8. ¿Has recibido ya la carta y la postal que te envié? -No, en el buzón solo está una/la carta.
9. En clase solo hay un/el ordenador.

b) Completa estas oraciones con *el/la/los/las, un/una/unos/unas* o *Ø* (= 'artículo cero'):

1. -¿Tienes Ø hijos? -No, no tengo Ø hijos.
2. -¿Qué es eso? -Es una águila.
3. Estoy matriculado en la universidad. Soy Ø estudiante.
4. Ella es Ø española.
5. -¿Qué llevas en la cartera? - Ø mi carpeta.
6. A los extranjeros les gusta mucho bailar Ø flamenco, pero a mí no me gusta Ø flamenco.
7. Tengo Ø 28 años.
8. Todos los días antes de dormir escucho la canción relajante.
9. Trabajo solamente los lunes por la mañana, y empiezo a trabajar a las 10:00 h.
10. ¿Cuánto cuesta el pan?
11. Te veo Ø sábado a las 20:00 h.
12. Me gusta muchísimo escuchar Ø música.

13. Sabe Ø español y le gusta la cultura española.
14. -Ves la televisión todos los días? -Sí, me encanta ver todas las películas y la serie muy buena que se llama *Cuéntame*.
15. ¿Comes carne o eres un vegetariano?
16. El Ebro es un río.
17. Brad Pitt es un actor muy famoso.
18. ¿Cuándo comemos? ¡Tengo Ø hambre!
19. Muchas personas son Ø católicas.
20. Se me ha estropeado un coche esta mañana, así que ahora no tengo un coche.
21. Mario Vargas Llosa ha publicado recientemente una novela. La novela se titula *Cinco Esquinas*.
22. No me siento bien, me duele mucho Ø cabeza y tengo Ø fiebre y Ø tos.
23. Estos días no tengo Ø tiempo para nada.
24. A ella le encanta tocar Ø piano.
25. La naranja es una de las frutas con más vitamina C, pero el tomate tiene más.

c) Completa este texto con *el/la/los/las, un/una/unos/unas* o *Ø* (=‘artículo cero’):

Todos los días me gusta levantarme temprano. Después de ducharme salgo a la calle para dar un paseo por el centro de Ø mi ciudad. Me encanta cuando descubro un nuevo rincón de Zaragoza. El nuevo lugar que he descubierto está junto a el río Huerva. Hay muchos Ø árboles frutales y casi no hay Ø gente en esa zona, así que aprovecho para leer un periódico o alguna Ø novela. Cuando hace buen tiempo voy también a jugar a el tenis con una amiga por la tarde, normalmente vamos Ø dos o tres días por semana. ¡Me gusta mantener la vida saludable!

Anexo IV: Resultados del análisis con *GRET*L (M1). Piloto

Modelo 1: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA1ECG

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	-2.11428	9.59014	-0.2205	0.8619
Edad>20	1.38247	5.39504	0.2562	0.8403
Hombre	-5.83177	9.43724	-0.6180	0.6476
Nac. china	-4.16450	8.02354	-0.5190	0.6952
Nivel eco. medio	8.79375	6.82901	1.288	0.4204
Nivel eco. alto	12.4548	9.81032	1.270	0.4247
Estudiante	-12.5218	20.0446	-0.6247	0.6445
Nivel inglés medio	4.92747	7.35512	0.6699	0.6242
Nivel inglés alto	-14.1070	13.3052	-1.060	0.4814
Años ELE	9.51646	9.52755	0.9988	0.5004
Libro bilingüe	6.03627	10.2432	0.5893	0.6610
Libro L1	-14.1722	15.4166	-0.9193	0.5268
Input L1	12.2310	12.6272	0.9686	0.5101
Input bilingüe	9.82421	8.31441	1.182	0.4471
MGT	-8.95873	6.19255	-1.447	0.3850
Mét. oral	-3.85116	8.59431	-0.4481	0.7318
Contacto nativos	1.54782	4.06710	0.3806	0.7685
Influencia L1	-13.6654	9.17077	-1.490	0.3763
Influencia inglés	-2.79913	6.49877	-0.4307	0.7411
Residencia urbana	8.20700	10.9508	0.7494	0.5906
Autodidacta inglés	7.86276	12.1258	0.6484	0.6338
Familia angloparl.	-11.6136	12.0450	-0.9642	0.5116
Rec. audiovisual	10.6000	11.3829	0.9312	0.5227
Rec. escritos	-5.81159	8.51759	-0.6823	0.6188
Media de la vble. dep.	2.560000	D.T. de la vble. dep.		2.433790
Suma de cuad. residuos	8.308925	D.T. de la regresión		2.882521
R-cuadrado	0.941552	R-cuadrado corregido		-0.402745
F(23, 1)	0.700405	Valor p (de F)		0.755691
Log-verosimilitud	-21.70414	Criterio de Akaike		91.40829
Criterio de Schwarz	120.6613	Crit. de Hannan-Quinn		99.52183

Modelo 2: MCO, usando las observaciones 1-25
Variable dependiente: TAREA1ECG

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	3.19513	3.22476	0.9908	0.3600
Edad>20	1.44988	1.92265	0.7541	0.4793
Hombre	1.43855	1.67312	0.8598	0.4229
Nac. china	-7.39269	4.02587	-1.836	0.1160
Nivel eco. medio	3.08336	2.28332	1.350	0.2256
Nivel eco. alto	4.34800	2.30932	1.883	0.1087
Estudiante	3.58746	3.03495	1.182	0.2819
Niv. inglés medio	-0.497342	2.52674	-0.1968	0.8505
Niv. inglés alto	-1.66417	2.44822	-0.6797	0.5220
Años ELE	1.44105	1.58630	0.9084	0.3987
Libro bilingüe	-0.924772	1.65888	-0.5575	0.5974
Libro L1	0.244179	3.11020	0.07851	0.9400
Input L1	0.538054	2.36602	0.2274	0.8277
Input bilingüe	1.63447	2.01802	0.8099	0.4489
MGT	-2.98502	2.35490	-1.268	0.2519
Mét. oral	-1.64623	2.23392	-0.7369	0.4890
Contacto nativos	-1.30762	1.33198	-0.9817	0.3642
Influencia L1	-2.75119	1.49072	-1.846	0.1145
Influencia inglés	-0.936011	2.27188	-0.4120	0.6947
Media de la vble. dep.	2.560000	D.T. de la vble. dep.		2.433790
Suma de cuad. residuos	27.36515	D.T. de la regresión		2.135617
R-cuadrado	0.807505	R-cuadrado corregido		0.230018
F(18, 6)	1.398310	Valor p (de F)		0.357684
Log-verosimilitud	-36.60339	Criterio de Akaike		111.2068
Criterio de Schwarz	134.3654	Crit. de Hannan-Quinn		117.6300

Modelo 3: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA1ECN

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	0.429439	2.25793	0.1902	0.8803
Edad>20	-0.996379	1.27022	-0.7844	0.5765
Hombre	-2.05480	2.22193	-0.9248	0.5249
Nac. china	0.117212	1.88909	0.06205	0.9606
Nivel eco. medio	-0.781819	1.60784	-0.4863	0.7119
Nivel eco. alto	0.614442	2.30977	0.2660	0.8345
Estudiante	-4.72271	4.71936	-1.001	0.4998
Nivel inglés medio	1.32847	1.73171	0.7671	0.5834
Nivel inglés alto	-3.50644	3.13262	-1.119	0.4642
Años ELE	3.18980	2.24320	1.422	0.3902
Libro bilingüe	1.33577	2.41168	0.5539	0.6780
Libro L1	-3.06832	3.62973	-0.8453	0.5532
Input L1	1.82410	2.97299	0.6136	0.6496
Input bilingüe	2.89962	1.95757	1.481	0.3780
MGT	-0.237565	1.45799	-0.1629	0.8972
Mét. oral	-1.57935	2.02347	-0.7805	0.5781
Contacto nativos	0.129247	0.957570	0.1350	0.9146
Influencia L1	-1.64080	2.15919	-0.7599	0.5863
Influencia inglés	-0.751092	1.53009	-0.4909	0.7095
Residencia urbana	0.994302	2.57828	0.3856	0.7657
Autodidacta inglés	4.88801	2.85493	1.712	0.3365
Familia angloparl.	-3.88843	2.83592	-1.371	0.4012
Rec. audiovisual	3.00304	2.68003	1.121	0.4639
Rec. escritos	-1.30259	2.00541	-0.6495	0.6333
Media de la vble. dep.	0.400000	D.T. de la vble. dep.		0.707107
Suma de cuad. residuos	0.460592	D.T. de la regresión		0.678669
R-cuadrado	0.961617	R-cuadrado corregido		0.078816
F(23, 1)	1.089279	Valor p (de F)		0.652045
Log-verosimilitud	14.45301	Criterio de Akaike		19.09397
Criterio de Schwarz	48.34699	Crit. de Hannan-Quinn		27.20752

Modelo 4: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA1ECN

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	2.64129	1.23655	2.136	0.0766	*
Edad>20	0.498362	0.737253	0.6760	0.5242	
Hombre	0.487987	0.641570	0.7606	0.4757	
Nac. china	-1.51123	1.54375	-0.9789	0.3654	
Nivel eco. medio	-1.05493	0.875555	-1.205	0.2736	
Nivel eco. alto	-1.43183	0.885526	-1.617	0.1570	
Estudiante	-0.344843	1.16377	-0.2963	0.7770	
Niv. inglés medio	-1.26085	0.968896	-1.301	0.2409	
Niv. inglés alto	-1.12519	0.938785	-1.199	0.2759	
Años ELE	-0.364508	0.608277	-0.5992	0.5709	
Libro bilingüe	0.190467	0.636107	0.2994	0.7747	
Libro L1	1.15498	1.19263	0.9684	0.3702	
Input L1	-0.397326	0.907267	-0.4379	0.6768	
Input bilingüe	0.480026	0.773825	0.6203	0.5579	
MGT	-0.337745	0.903001	-0.3740	0.7212	
Mét. oral	0.528247	0.856610	0.6167	0.5601	
Contacto nativos	0.157280	0.510758	0.3079	0.7685	
Influencia L1	-0.980023	0.571626	-1.714	0.1373	
Influencia inglés	-0.741881	0.871167	-0.8516	0.4271	
Media de la vble. dep.	0.400000	D.T. de la vble. dep.		0.707107	
Suma de cuad. residuos	4.023748	D.T. de la regresión		0.818917	
R-cuadrado	0.664688	R-cuadrado corregido		-0.341249	
F(18, 6)	0.660765	Valor p (de F)		0.770111	
Log-verosimilitud	-12.64019	Criterio de Akaike		63.28038	
Criterio de Schwarz	86.43902	Crit. de Hannan-Quinn		69.70360	

Modelo 5: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA1ESAD

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	-5.15577	3.61755	-1.425	0.3895
Edad>20	-0.124081	2.03509	-0.06097	0.9612
Hombre	-8.96059	3.55987	-2.517	0.2407
Nac. china	3.14554	3.02660	1.039	0.4877
Nivel eco. medio	6.27410	2.57601	2.436	0.2480
Nivel eco. alto	12.0640	3.70060	3.260	0.1895
Estudiante	-19.3690	7.56112	-2.562	0.2369
Nivel inglés medio	7.21568	2.77446	2.601	0.2337
Nivel inglés alto	-12.8821	5.01892	-2.567	0.2365
Años ELE	11.4379	3.59394	3.183	0.1938
Libro bilingüe	8.39216	3.86388	2.172	0.2747
Libro L1	-15.3206	5.81537	-2.635	0.2310
Input L1	14.3947	4.76318	3.022	0.2034
Input bilingüe	8.54255	3.13632	2.724	0.2240
MGT	-7.34519	2.33592	-3.144	0.1960
Mét. oral	-6.72233	3.24190	-2.074	0.2861
Contacto nativos	1.11551	1.53417	0.7271	0.5998
Influencia L1	-10.7637	3.45935	-3.111	0.1980
Influencia inglés	-3.70524	2.45143	-1.511	0.3721
Residencia urbana	12.0629	4.13079	2.920	0.2100
Autodidacta inglés	11.9698	4.57403	2.617	0.2324
Familia angloparl.	-14.3669	4.54358	-3.162	0.1950
Rec. audiovisual	11.2048	4.29381	2.610	0.2330
Rec. escritos	-7.83779	3.21296	-2.439	0.2477
Media de la vble. dep.	2.280000	D.T. de la vble. dep.		1.646208
Suma de cuad. residuos	1.182288	D.T. de la regresión		1.087331
R-cuadrado	0.981822	R-cuadrado corregido		0.563731
F(23, 1)	2.348347	Valor p (de F)		0.479489
Log-verosimilitud	2.669342	Criterio de Akaike		42.66132
Criterio de Schwarz	71.91433	Crit. de Hannan-Quinn		50.77486

Modelo 6: MCO, usando las observaciones 1-25
Variable dependiente: TAREA1ESAD

	<i>Coeficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	3.01573	2.51449	1.199	0.2756	
Edad>20	0.216221	1.49917	0.1442	0.8900	
Hombre	1.30936	1.30461	1.004	0.3543	
Nac. china	-2.54285	3.13915	-0.8100	0.4488	
Nivel eco. medio	-0.633683	1.78041	-0.3559	0.7341	
Nivel eco. alto	1.49023	1.80068	0.8276	0.4396	
Estudiante	2.06099	2.36649	0.8709	0.4173	
Niv. inglés medio	0.271298	1.97021	0.1377	0.8950	
Niv. inglés alto	2.14614	1.90898	1.124	0.3039	
Años ELE	1.30172	1.23691	1.052	0.3331	
Libro bilingüe	-1.76173	1.29350	-1.362	0.2221	
Libro L1	1.86045	2.42516	0.7671	0.4721	
Input L1	0.512383	1.84489	0.2777	0.7905	
Input bilingüe	0.834348	1.57354	0.5302	0.6150	
MGT	-0.676175	1.83622	-0.3682	0.7253	
Mét. oral	-1.61749	1.74188	-0.9286	0.3889	
Contacto nativos	-2.80391	1.03861	-2.700	0.0356	**
Influencia L1	-0.718508	1.16238	-0.6181	0.5592	
Influencia inglés	0.423724	1.77149	0.2392	0.8189	
Media de la vble. dep.	2.280000	D.T. de la vble. dep.		1.646208	
Suma de cuad. residuos	16.63806	D.T. de la regresión		1.665236	
R-cuadrado	0.744187	R-cuadrado corregido		-0.023251	
F(18, 6)	0.969703	Valor p (de F)		0.562659	
Log-verosimilitud	-30.38368	Criterio de Akaike		98.76735	
Criterio de Schwarz	121.9260	Crit. de Hannan-Quinn		105.1906	

Modelo 7: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA1ESAI

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	-10.3016	6.55528	-1.572	0.3608
Edad>20	-4.31207	3.68775	-1.169	0.4504
Hombre	-13.8365	6.45077	-2.145	0.2777
Nac. china	7.34029	5.48444	1.338	0.4085
Nivel eco. medio	6.69794	4.66793	1.435	0.3875
Nivel eco. alto	12.4613	6.70579	1.858	0.3143
Estudiante	-29.8079	13.7014	-2.176	0.2743
Nivel inglés medio	12.3407	5.02755	2.455	0.2463
Nivel inglés alto	-21.1800	9.09469	-2.329	0.2582
Años ELE	16.9381	6.51251	2.601	0.2337
Libro bilingüe	11.3296	7.00166	1.618	0.3524
Libro L1	-22.5532	10.5379	-2.140	0.2783
Input L1	12.0700	8.63127	1.398	0.3952
Input bilingüe	12.3860	5.68327	2.179	0.2739
MGT	-5.85100	4.23288	-1.382	0.3987
Mét. oral	-7.45617	5.87459	-1.269	0.4248
Contacto nativos	4.89136	2.78004	1.759	0.3290
Influencia L1	-9.92491	6.26863	-1.583	0.3586
Influencia inglés	-4.56769	4.44220	-1.028	0.4911
Residencia urbana	13.4028	7.48533	1.791	0.3243
Autodidacta inglés	21.7394	8.28851	2.623	0.2319
Familia angloparl.	-20.6438	8.23332	-2.507	0.2416
Rec. audiovisual	16.9443	7.78072	2.178	0.2740
Rec. escritos	-8.39461	5.82215	-1.442	0.3860
Media de la vble. dep.	2.480000	D.T. de la vble. dep.	2.219610	
Suma de cuad. residuos	3.882203	D.T. de la regresión	1.970331	
R-cuadrado	0.967167	R-cuadrado corregido	0.212002	
F(23, 1)	1.280736	Valor p (de F)	0.613960	
Log-verosimilitud	-12.19255	Criterio de Akaike	72.38510	
Criterio de Schwarz	101.6381	Crit. de Hannan-Quinn	80.49864	

Modelo 8: MCO, usando las observaciones 1-25
Variable dependiente: TAREA1ESAI

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	3.84258	3.70995	1.036	0.3402
Edad>20	0.313215	2.21193	0.1416	0.8920
Hombre	0.942935	1.92486	0.4899	0.6416
Nac. china	-2.51989	4.63160	-0.5441	0.6060
Nivel eco. medio	0.536692	2.62687	0.2043	0.8449
Nivel eco. alto	-0.725771	2.65678	-0.2732	0.7939
Estudiante	-2.85223	3.49159	-0.8169	0.4452
Niv. inglés medio	0.758143	2.90691	0.2608	0.8030
Niv. inglés alto	-4.15990	2.81657	-1.477	0.1902
Años ELE	0.972881	1.82497	0.5331	0.6131
Libro bilingüe	0.342255	1.90847	0.1793	0.8636
Libro L1	1.18333	3.57815	0.3307	0.7521
Input L1	-4.15134	2.72201	-1.525	0.1781
Input bilingüe	1.82165	2.32165	0.7846	0.4625
MGT	-0.126904	2.70921	-0.04684	0.9642
Mét. oral	1.25960	2.57003	0.4901	0.6415
Contacto nativos	1.46001	1.53239	0.9528	0.3775
Influencia L1	-0.467017	1.71501	-0.2723	0.7945
Influencia inglés	0.228145	2.61370	0.08729	0.9333
Media de la vble. dep.	2.480000	D.T. de la vble. dep.		2.219610
Suma de cuad. residuos	36.21934	D.T. de la regresión		2.456940
R-cuadrado	0.693680	R-cuadrado corregido		-0.225282
F(18, 6)	0.754852	Valor p (de F)		0.703246
Log-verosimilitud	-40.10743	Criterio de Akaike		118.2149
Criterio de Schwarz	141.3735	Crit. de Hannan-Quinn		124.6381

Modelo 9: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA1EPAD

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	-4.13255	3.15625	-1.309	0.4152
Edad>20	-3.88678	1.77558	-2.189	0.2728
Hombre	-2.87501	3.10593	-0.9257	0.5246
Nac. china	4.50282	2.64066	1.705	0.3377
Nivel eco. medio	2.07136	2.24752	0.9216	0.5260
Nivel eco. alto	4.09271	3.22871	1.268	0.4252
Estudiante	-9.46288	6.59695	-1.434	0.3876
Nivel inglés medio	8.79891	2.42067	3.635	0.1709
Nivel inglés alto	-6.59852	4.37892	-1.507	0.3730
Años ELE	7.99276	3.13565	2.549	0.2380
Libro bilingüe	-1.39946	3.37117	-0.4151	0.7495
Libro L1	-9.47438	5.07381	-1.867	0.3130
Input L1	-0.867025	4.15580	-0.2086	0.8691
Input bilingüe	7.75860	2.73639	2.835	0.2159
MGT	2.05789	2.03805	1.010	0.4969
Mét. oral	-1.53962	2.82851	-0.5443	0.6827
Contacto nativos	-1.50325	1.33854	-1.123	0.4631
Influencia L1	-1.31393	3.01823	-0.4353	0.7386
Influencia inglés	1.95852	2.13884	0.9157	0.5280
Residencia urbana	0.954202	3.60405	0.2648	0.8352
Autodidacta inglés	9.36623	3.99076	2.347	0.2564
Familia angloparl.	-8.96778	3.96419	-2.262	0.2650
Rec. audiovisual	6.78608	3.74627	1.811	0.3211
Rec. escritos	-0.254447	2.80326	-0.09077	0.9424
Media de la vble. dep.	2.960000	D.T. de la vble. dep.	2.318045	
Suma de cuad. residuos	0.899989	D.T. de la regresión	0.948678	
R-cuadrado	0.993021	R-cuadrado corregido	0.832508	
F(23, 1)	6.186547	Valor p (de F)	0.308638	
Log-verosimilitud	6.079639	Criterio de Akaike	35.84072	
Criterio de Schwarz	65.09374	Crit. de Hannan-Quinn	43.95427	

Modelo 10: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA1EPAD

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	0.716701	3.28147	0.2184	0.8343
Edad>20	-0.111043	1.95646	-0.05676	0.9566
Hombre	1.75007	1.70255	1.028	0.3436
Nac. china	1.10885	4.09667	0.2707	0.7957
Nivel eco. medio	1.75766	2.32348	0.7565	0.4780
Nivel eco. alto	0.598768	2.34994	0.2548	0.8074
Estudiante	-4.16817	3.08832	-1.350	0.2258
Niv. inglés medio	3.92535	2.57118	1.527	0.1777
Niv. inglés alto	-2.97024	2.49127	-1.192	0.2782
Años ELE	1.34756	1.61420	0.8348	0.4358
Libro bilingüe	-1.23243	1.68805	-0.7301	0.4928
Libro L1	-2.17029	3.16489	-0.6857	0.5185
Input L1	-3.11403	2.40763	-1.293	0.2434
Input bilingüe	3.07197	2.05351	1.496	0.1853
MGT	1.86373	2.39631	0.7778	0.4663
Mét. oral	1.90098	2.27320	0.8363	0.4350
Contacto nativos	-0.461008	1.35541	-0.3401	0.7454
Influencia L1	0.794179	1.51693	0.5235	0.6194
Influencia inglés	2.58904	2.31183	1.120	0.3056
Media de la vble. dep.	2.960000	D.T. de la vble. dep.		2.318045
Suma de cuad. residuos	28.33612	D.T. de la regresión		2.173174
R-cuadrado	0.780272	R-cuadrado corregido		0.121088
F(18, 6)	1.183694	Valor p (de F)		0.447877
Log-verosimilitud	-37.03923	Criterio de Akaike		112.0785
Criterio de Schwarz	135.2371	Crit. de Hannan-Quinn		118.5017

Modelo 11: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA1EPAI

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	-10.2604	11.9695	-0.8572	0.5488
Edad>20	-6.57834	6.73356	-0.9769	0.5074
Hombre	-7.98370	11.7786	-0.6778	0.6208
Nac. china	10.0453	10.0142	1.003	0.4990
Nivel eco. medio	5.15523	8.52330	0.6048	0.6537
Nivel eco. alto	8.01699	12.2443	0.6548	0.6309
Estudiante	-8.93231	25.0177	-0.3570	0.7817
Nivel inglés medio	9.12973	9.17994	0.9945	0.5017
Nivel inglés alto	-7.91208	16.6062	-0.4765	0.7169
Años ELE	8.86484	11.8914	0.7455	0.5922
Libro bilingüe	-0.0648631	12.7845	-0.005074	0.9968
Libro L1	-18.8529	19.2414	-0.9798	0.5065
Input L1	13.2389	15.7601	0.8400	0.5552
Input bilingüe	5.47300	10.3772	0.5274	0.6910
MGT	-4.85355	7.72893	-0.6280	0.6430
Mét. oral	3.49590	10.7266	0.3259	0.7994
Contacto nativos	3.47614	5.07615	0.6848	0.6177
Influencia L1	-11.7482	11.4460	-1.026	0.4917
Influencia inglés	1.27729	8.11112	0.1575	0.9006
Residencia urbana	3.55709	13.6677	0.2603	0.8379
Autodidacta inglés	8.73884	15.1342	0.5774	0.6666
Familia angloparl.	-7.43551	15.0334	-0.4946	0.7076
Rec. audiovisual	14.8387	14.2070	1.044	0.4862
Rec. escritos	-1.55725	10.6308	-0.1465	0.9074
Media de la vble. dep.	2.800000	D.T. de la vble. dep.		2.362908
Suma de cuad. residuos	12.94328	D.T. de la regresión		3.597678
R-cuadrado	0.903408	R-cuadrado corregido		-1.318200
F(23, 1)	0.406646	Valor p (de F)		0.869501
Log-verosimilitud	-27.24473	Criterio de Akaike		102.4895
Criterio de Schwarz	131.7425	Crit. de Hannan-Quinn		110.6030

Modelo 12: MCO, usando las observaciones 1-25
Variable dependiente: TAREA1EPAI

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	-1.29714	3.26370	-0.3974	0.7048
Edad>20	-1.70095	1.94586	-0.8741	0.4157
Hombre	-2.61964	1.69332	-1.547	0.1728
Nac. china	5.70079	4.07448	1.399	0.2113
Nivel eco. medio	3.91332	2.31089	1.693	0.1413
Nivel eco. alto	4.08479	2.33721	1.748	0.1311
Estudiante	1.03058	3.07160	0.3355	0.7487
Niv. inglés medio	3.18407	2.55725	1.245	0.2595
Niv. inglés alto	-1.72425	2.47778	-0.6959	0.5125
Años ELE	1.70055	1.60545	1.059	0.3303
Libro bilingüe	-2.86479	1.67891	-1.706	0.1388
Libro L1	-4.74596	3.14775	-1.508	0.1823
Input L1	3.20425	2.39459	1.338	0.2293
Input bilingüe	-2.81618	2.04239	-1.379	0.2171
MGT	-0.982444	2.38333	-0.4122	0.6945
Mét. oral	1.92946	2.26089	0.8534	0.4262
Contacto nativos	1.83614	1.34807	1.362	0.2221
Influencia L1	-2.30820	1.50872	-1.530	0.1769
Influencia inglés	0.362438	2.29931	0.1576	0.8799

Tabla 1.

Media de la vble. dep.	2.800000	D.T. de la vble. dep.	2.362908
Suma de cuad. residuos	28.03002	D.T. de la regresión	2.161405
R-cuadrado	0.790821	R-cuadrado corregido	0.163283
F(18, 6)	1.260196	Valor p (de F)	0.413065
Log-verosimilitud	-36.90347	Criterio de Akaike	111.8069
Criterio de Schwarz	134.9656	Crit. de Hannan-Quinn	118.2302

Modelo 13: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA1EAAD

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	2.46416	3.32620	0.7408	0.5941
Edad>20	-1.02684	1.87119	-0.5488	0.6805
Hombre	-4.56444	3.27317	-1.395	0.3960
Nac. china	0.160667	2.78285	0.05773	0.9633
Nivel eco. medio	2.88289	2.36854	1.217	0.4378
Nivel eco. alto	4.74001	3.40257	1.393	0.3964
Estudiante	-4.84934	6.95217	-0.6975	0.6123
Nivel inglés medio	-1.25807	2.55102	-0.4932	0.7083
Nivel inglés alto	-5.83459	4.61471	-1.264	0.4260
Años ELE	0.946214	3.30449	0.2863	0.8225
Libro bilingüe	2.12903	3.55270	0.5993	0.6563
Libro L1	-7.52301	5.34701	-1.407	0.3934
Input L1	9.09783	4.37957	2.077	0.2856
Input bilingüe	2.12637	2.88373	0.7374	0.5955
MGT	-5.32746	2.14780	-2.480	0.2440
Mét. oral	-2.26483	2.98081	-0.7598	0.5864
Contacto nativos	0.777346	1.41061	0.5511	0.6794
Influencia L1	-5.92699	3.18075	-1.863	0.3136
Influencia inglés	-4.78603	2.25400	-2.123	0.2802
Residencia urbana	2.83635	3.79811	0.7468	0.5916
Autodidacta inglés	4.03595	4.20565	0.9596	0.5131
Familia angloparl.	-4.56220	4.17765	-1.092	0.4720
Rec. audiovisual	9.12456	3.94800	2.311	0.2600
Rec. escritos	-2.52199	2.95420	-0.8537	0.5501
Media de la vble. dep.	3.320000	D.T. de la vble. dep.		2.641338
Suma de cuad. residuos	0.999521	D.T. de la regresión		0.999760
R-cuadrado	0.994031	R-cuadrado corregido		0.856734
F(23, 1)	7.240013	Valor p (de F)		0.286442
Log-verosimilitud	4.768477	Criterio de Akaike		38.46305
Criterio de Schwarz	67.71607	Crit. de Hannan-Quinn		46.57659

Modelo 14: MCO, usando las observaciones 1-25
Variable dependiente: TAREA1EAAD

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	6.49723	1.71393	3.791	0.0091	** *
Edad>20	0.539994	1.02187	0.5284	0.6162	
Hombre	-1.35836	0.889251	-1.528	0.1775	
Nac. china	-1.44918	2.13972	-0.6773	0.5235	
Nivel eco. medio	1.00851	1.21357	0.8310	0.4378	
Nivel eco. alto	1.56930	1.22739	1.279	0.2483	
Estudiante	3.34556	1.61305	2.074	0.0834	*
Niv. inglés medio	-4.74163	1.34294	-3.531	0.0124	**
Niv. inglés alto	-0.115442	1.30121	-0.08872	0.9322	
Años ELE	-3.58058	0.843106	-4.247	0.0054	** *
Libro bilingüe	-0.915314	0.881679	-1.038	0.3392	
Libro L1	2.16465	1.65304	1.309	0.2383	
Input L1	1.03698	1.25752	0.8246	0.4411	
Input bilingüe	-4.15835	1.07256	-3.877	0.0082	** *
MGT	-1.93209	1.25161	-1.544	0.1736	
Mét. oral	-3.65152	1.18731	-3.075	0.0218	**
Contacto nativos	-0.903000	0.707938	-1.276	0.2493	
Influencia L1	1.80242	0.792305	2.275	0.0632	*
Influencia inglés	-5.94551	1.20749	-4.924	0.0026	** *
Media de la vble. dep.	3.320000	D.T. de la vble. dep.		2.641338	
Suma de cuad. residuos	7.730210	D.T. de la regresión		1.135063	
R-cuadrado	0.953833	R-cuadrado corregido		0.815332	
F(18, 6)	6.886824	Valor p (de F)		0.012277	
Log-verosimilitud	-20.80172	Criterio de Akaike		79.60343	
Criterio de Schwarz	102.7621	Crit. de Hannan-Quinn		86.02665	

Modelo 15: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA1EAAI

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	8.75631	1.43245	6.113	0.1032	
Edad>20	-0.105230	0.805841	-0.1306	0.9173	
Hombre	8.73943	1.40961	6.200	0.1018	
Nac. china	-6.25897	1.19845	-5.223	0.1204	
Nivel eco. medio	-6.84008	1.02003	-6.706	0.0942	*
Nivel eco. alto	-8.38439	1.46534	-5.722	0.1101	
Estudiante	18.9716	2.99400	6.337	0.0996	*
Nivel inglés medio	-7.66258	1.09861	-6.975	0.0907	*
Nivel inglés alto	13.7755	1.98736	6.932	0.0912	*
Años ELE	-8.75056	1.42310	-6.149	0.1026	
Libro bilingüe	-8.66871	1.52999	-5.666	0.1112	
Libro L1	13.8384	2.30273	6.010	0.1050	
Input L1	-10.9180	1.88609	-5.789	0.1089	
Input bilingüe	-5.17121	1.24190	-4.164	0.1500	
MGT	4.46219	0.924963	4.824	0.1301	
Mét. oral	3.04106	1.28371	2.369	0.2543	
Contacto nativos	-4.07929	0.607491	-6.715	0.0941	*
Influencia L1	7.23863	1.36981	5.284	0.1191	
Influencia inglés	2.06114	0.970702	2.123	0.2802	
Residencia urbana	-9.86383	1.63568	-6.030	0.1046	
Autodidacta inglés	-8.71621	1.81119	-4.812	0.1304	
Familia angloparl.	10.0815	1.79913	5.604	0.1124	
Rec. audiovisual	-5.35291	1.70023	-3.148	0.1958	
Rec. escritos	6.96933	1.27225	5.478	0.1149	
Media de la vble. dep.	2.680000	D.T. de la vble. dep.		1.492202	
Suma de cuad. residuos	0.185377	D.T. de la regresión		0.430554	
R-cuadrado	0.996531	R-cuadrado corregido		0.916747	
F(23, 1)	12.49036	Valor p (de F)		0.220255	
Log-verosimilitud	25.82956	Criterio de Akaike		-3.659128	
Criterio de Schwarz	25.59389	Crit. de Hannan-Quinn		4.454416	

Modelo 16: MCO, usando las observaciones 1-25
Variable dependiente: TAREA1EAAI

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	3.78156	1.64999	2.292	0.0618	*
Edad>20	0.839067	0.983748	0.8529	0.4264	
Hombre	0.962883	0.856074	1.125	0.3037	
Nac. china	-2.17831	2.05989	-1.057	0.3310	
Nivel eco. medio	-1.36119	1.16829	-1.165	0.2882	
Nivel eco. alto	-0.152641	1.18160	-0.1292	0.9014	
Estudiante	2.07454	1.55287	1.336	0.2300	
Niv. inglés medio	-3.02436	1.29284	-2.339	0.0579	*
Niv. inglés alto	2.40415	1.25266	1.919	0.1034	
Años ELE	-1.66539	0.811651	-2.052	0.0860	*
Libro bilingüe	0.113321	0.848785	0.1335	0.8982	
Libro L1	2.51031	1.59137	1.577	0.1658	
Input L1	-1.19324	1.21061	-0.9857	0.3624	
Input bilingüe	-1.03449	1.03255	-1.002	0.3551	
MGT	0.0142899	1.20491	0.01186	0.9909	
Mét. oral	-2.38853	1.14301	-2.090	0.0816	*
Contacto nativos	-0.888197	0.681526	-1.303	0.2403	
Influencia L1	2.01901	0.762746	2.647	0.0382	**
Influencia inglés	-1.77514	1.16244	-1.527	0.1776	
Media de la vble. dep.	2.680000	D.T. de la vble. dep.		1.492202	
Suma de cuad. residuos	7.164172	D.T. de la regresión		1.092716	
R-cuadrado	0.865940	R-cuadrado corregido		0.463760	
F(18, 6)	2.153114	Valor p (de F)		0.174498	
Log-verosimilitud	-19.85117	Criterio de Akaike		77.70234	
Criterio de Schwarz	100.8610	Crit. de Hannan-Quinn		84.12557	

Modelo 17: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA1OE

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	19.5329	1.69952	11.49	0.0553	*
Edad>20	7.40058	0.956083	7.741	0.0818	*
Hombre	11.3942	1.67242	6.813	0.0928	*
Nac. china	-9.57844	1.42189	-6.736	0.0938	*
Nivel eco. medio	-2.11535	1.21020	-1.748	0.3308	
Nivel eco. alto	-9.97300	1.73854	-5.736	0.1099	
Estudiante	12.8646	3.55221	3.622	0.1715	
Nivel inglés medio	-9.43018	1.30344	-7.235	0.0874	*
Nivel inglés alto	8.86074	2.35788	3.758	0.1656	
Años ELE	-10.5346	1.68843	-6.239	0.1012	
Libro bilingüe	-3.78491	1.81525	-2.085	0.2847	
Libro L1	16.4862	2.73205	6.034	0.1045	
Input L1	-8.14852	2.23774	-3.641	0.1706	
Input bilingüe	-6.17771	1.47344	-4.193	0.1491	
MGT	1.35345	1.09741	1.233	0.4337	
Mét. oral	4.75210	1.52304	3.120	0.1975	
Contacto nativos	-1.80594	0.720752	-2.506	0.2417	
Influencia L1	4.63058	1.62520	2.849	0.2149	
Influencia inglés	2.94541	1.15168	2.557	0.2373	
Residencia urbana	-11.8215	1.94064	-6.092	0.1036	
Autodidacta inglés	-14.1972	2.14887	-6.607	0.0956	*
Familia angloparl.	12.4442	2.13457	5.830	0.1081	
Rec. audiovisual	-13.8848	2.01722	-6.883	0.0918	*
Rec. escritos	1.67547	1.50945	1.110	0.4668	
Media de la vble. dep.	1.360000	D.T. de la vble. dep.		2.138535	
Suma de cuad. residuos	0.260944	D.T. de la regresión		0.510826	
R-cuadrado	0.997623	R-cuadrado corregido		0.942942	
F(23, 1)	18.24466	Valor p (de F)		0.183034	
Log-verosimilitud	21.55562	Criterio de Akaike		4.888762	
Criterio de Schwarz	34.14178	Crit. de Hannan-Quinn		13.00231	

Modelo 18: MCO, usando las observaciones 1-25
Variable dependiente: TAREA1OE

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	3.97544	3.73143	1.065	0.3277
Edad>20	2.05729	2.22473	0.9247	0.3908
Hombre	1.19421	1.93600	0.6168	0.5600
Nac. china	0.396808	4.65841	0.08518	0.9349
Nivel eco. medio	1.65547	2.64207	0.6266	0.5540
Nivel eco. alto	-2.56213	2.67216	-0.9588	0.3747
Estudiante	-1.01191	3.51180	-0.2881	0.7829
Niv. inglés medio	-2.82292	2.92374	-0.9655	0.3716
Niv. inglés alto	0.450657	2.83288	0.1591	0.8788
Años ELE	-2.68744	1.83554	-1.464	0.1935
Libro bilingüe	2.66223	1.91952	1.387	0.2148
Libro L1	1.86133	3.59887	0.5172	0.6235
Input L1	1.39197	2.73777	0.5084	0.6293
Input bilingüe	-3.04488	2.33509	-1.304	0.2400
MGT	-4.42344	2.72489	-1.623	0.1556
Mét. oral	1.57509	2.58491	0.6093	0.5646
Contacto nativos	1.24066	1.54126	0.8050	0.4515
Influencia L1	-2.08923	1.72494	-1.211	0.2714
Influencia inglés	-3.98036	2.62883	-1.514	0.1808
Media de la vble. dep.	1.360000	D.T. de la vble. dep.		2.138535
Suma de cuad. residuos	36.63987	D.T. de la regresión		2.471163
R-cuadrado	0.666182	R-cuadrado corregido		-0.335272
F(18, 6)	0.665215	Valor p (de F)		0.766928
Log-verosimilitud	-40.25173	Criterio de Akaike		118.5035
Criterio de Schwarz	141.6621	Crit. de Hannan-Quinn		124.9267

Anexo V: Resultados del análisis con *GRET*L (M2). Piloto

Modelo 1: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA2ECG

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	16.4527	2.71923	6.050	0.1043
Edad>20	0.240920	1.52973	0.1575	0.9006
Hombre	7.03078	2.67587	2.627	0.2315
Nac. china	-12.5255	2.27503	-5.506	0.1144
Nivel eco. medio	-8.98456	1.93633	-4.640	0.1351
Nivel eco. alto	-7.35680	2.78166	-2.645	0.2301
Estudiante	17.1834	5.68353	3.023	0.2034
Nivel inglés medio	-7.08829	2.08550	-3.399	0.1822
Nivel inglés alto	4.77719	3.77261	1.266	0.4255
Años ELE	-6.25530	2.70148	-2.316	0.2595
Libro bilingüe	-7.45585	2.90439	-2.567	0.2365
Libro L1	12.7779	4.37128	2.923	0.2098
Input L1	-7.43764	3.58038	-2.077	0.2856
Input bilingüe	-5.88433	2.35750	-2.496	0.2426
MGT	5.16551	1.75586	2.942	0.2086
Mét. oral	-5.39663	2.43687	-2.215	0.2700
Contacto nativos	-4.48951	1.15320	-3.893	0.1601
Influencia L1	6.80893	2.60032	2.618	0.2322
Influencia inglés	0.912664	1.84269	0.4953	0.7072
Residencia urbana	-9.11439	3.10503	-2.935	0.2090
Autodidacta inglés	-2.71552	3.43820	-0.7898	0.5744
Familia angloparl.	6.51070	3.41530	1.906	0.3076
Rec. audiovisual	-6.41570	3.22756	-1.988	0.2967
Rec. escritos	3.28075	2.41511	1.358	0.4040
Media de la vble. dep.	2.800000	D.T. de la vble. dep.		2.397916
Suma de cuad. residuos	0.668016	D.T. de la regresión		0.817322
R-cuadrado	0.995159	R-cuadrado corregido		0.883823
F(23, 1)	8.938346	Valor p (de F)		0.258952
Log-verosimilitud	9.805528	Criterio de Akaike		28.38894
Criterio de Schwarz	57.64196	Crit. de Hannan-Quinn		36.50249

Modelo 2: MCO, usando las observaciones 1-25
Variable dependiente: TAREA2ECN

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	4.32394	2.45216	1.763	0.3284
Edad>20	1.26488	1.37949	0.9169	0.5276
Hombre	2.62403	2.41307	1.087	0.4734
Nac. china	-4.79396	2.05159	-2.337	0.2574
Nivel eco. medio	-2.29071	1.74615	-1.312	0.4146
Nivel eco. alto	-3.23181	2.50846	-1.288	0.4202
Estudiante	4.70961	5.12533	0.9189	0.5269
Nivel inglés medio	-3.67931	1.88068	-1.956	0.3008
Nivel inglés alto	2.30807	3.40209	0.6784	0.6205
Años ELE	-1.52870	2.43616	-0.6275	0.6432
Libro bilingüe	-1.66035	2.61914	-0.6339	0.6403
Libro L1	5.86990	3.94196	1.489	0.3765
Input L1	-4.79284	3.22874	-1.484	0.3774
Input bilingüe	-1.12216	2.12596	-0.5278	0.6908
MGT	-0.274257	1.58341	-0.1732	0.8908
Mét. oral	-1.89232	2.19753	-0.8611	0.5474
Contacto nativos	-1.23714	1.03994	-1.190	0.4450
Influencia L1	2.58302	2.34493	1.102	0.4693
Influencia inglés	-2.02838	1.66171	-1.221	0.4369
Residencia urbana	-1.84327	2.80007	-0.6583	0.6294
Autodidacta inglés	0.234530	3.10052	0.07564	0.9519
Familia angloparl.	0.851954	3.07987	0.2766	0.8282
Rec. audiovisual	-2.11620	2.91057	-0.7271	0.5998
Rec. escritos	1.42539	2.17792	0.6545	0.6311
Media de la vble. dep.	0.680000	D.T. de la vble. dep.		0.900000
Suma de cuad. residuos	0.543242	D.T. de la regresión		0.737050
R-cuadrado	0.972055	R-cuadrado corregido		0.329331
F(23, 1)	1.512398	Valor p (de F)		0.575526
Log-verosimilitud	12.38999	Criterio de Akaike		23.22003
Criterio de Schwarz	52.47305	Crit. de Hannan-Quinn		31.33357

Modelo 3: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA2ECGN

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	0.0802535	1.01971	0.07870	0.9500
Edad>20	0.159655	0.573650	0.2783	0.8272
Hombre	0.363457	1.00345	0.3622	0.7788
Nac. china	-0.0529343	0.853136	-0.06205	0.9606
Nivel eco. medio	-0.130791	0.726123	-0.1801	0.8865
Nivel eco. alto	-0.616200	1.04312	-0.5907	0.6603
Estudiante	0.681223	2.13132	0.3196	0.8031
Nivel inglés medio	-0.341889	0.782064	-0.4372	0.7376
Nivel inglés alto	1.08356	1.41473	0.7659	0.5839
Años ELE	-0.279263	1.01306	-0.2757	0.8288
Libro bilingüe	-0.329055	1.08915	-0.3021	0.8132
Libro L1	0.708276	1.63923	0.4321	0.7404
Input L1	-0.710885	1.34264	-0.5295	0.6900
Input bilingüe	-0.293375	0.884064	-0.3318	0.7960
MGT	0.187933	0.658449	0.2854	0.8230
Mét. oral	0.148738	0.913825	0.1628	0.8973
Contacto nativos	-0.316434	0.432451	-0.7317	0.5978
Influencia L1	0.821653	0.975120	0.8426	0.5542
Influencia inglés	0.0327511	0.691008	0.04740	0.9698
Residencia urbana	-0.707104	1.16439	-0.6073	0.6526
Autodidacta inglés	0.518319	1.28932	0.4020	0.7567
Familia angloparl.	-0.0665140	1.28074	-0.05193	0.9670
Rec. audiovisual	-0.469113	1.21033	-0.3876	0.7646
Rec. escritos	0.394717	0.905668	0.4358	0.7383
Media de la vble. dep.	0.120000	D.T. de la vble. dep.		0.331662
Suma de cuad. residuos	0.093940	D.T. de la regresión		0.306496
R-cuadrado	0.964417	R-cuadrado corregido		0.146003
F(23, 1)	1.178397	Valor p (de F)		0.633492
Log-verosimilitud	34.32626	Criterio de Akaike		-20.65252
Criterio de Schwarz	8.600500	Crit. de Hannan-Quinn		-12.53897

Modelo 4: MCO, usando las observaciones 1-25
Variable dependiente: TAREA2ESAD

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	12.2825	3.52043	3.489	0.1777
Edad>20	4.75833	1.98046	2.403	0.2511
Hombre	5.49521	3.46430	1.586	0.3581
Nac. china	-7.48392	2.94535	-2.541	0.2387
Nivel eco. medio	-0.810363	2.50685	-0.3233	0.8010
Nivel eco. alto	-3.62264	3.60126	-1.006	0.4981
Estudiante	3.86245	7.35814	0.5249	0.6923
Nivel inglés medio	-6.39110	2.69998	-2.367	0.2545
Nivel inglés alto	-0.467036	4.88418	-0.09562	0.9393
Años ELE	-3.60731	3.49746	-1.031	0.4902
Libro bilingüe	-0.304452	3.76015	-0.08097	0.9486
Libro L1	7.72143	5.65925	1.364	0.4027
Input L1	-2.62909	4.63531	-0.5672	0.6715
Input bilingüe	-1.40382	3.05212	-0.4599	0.7256
MGT	-1.66072	2.27322	-0.7306	0.5983
Mét. oral	-1.76350	3.15487	-0.5590	0.6755
Contacto nativos	0.330546	1.49299	0.2214	0.8613
Influencia L1	1.48477	3.36648	0.4410	0.7356
Influencia inglés	0.0655022	2.38562	0.02746	0.9825
Residencia urbana	-1.98738	4.01990	-0.4944	0.7077
Autodidacta inglés	-4.65848	4.45124	-1.047	0.4855
Familia angloparl.	4.09868	4.42160	0.9270	0.5241
Rec. audiovisual	-6.51140	4.17854	-1.558	0.3632
Rec. escritos	-2.60081	3.12671	-0.8318	0.5583
Media de la vble. dep.	2.760000	D.T. de la vble. dep.		1.762574
Suma de cuad. residuos	1.119661	D.T. de la regresión		1.058140
R-cuadrado	0.984983	R-cuadrado corregido		0.639594
F(23, 1)	2.851807	Valor p (de F)		0.440480
Log-verosimilitud	3.349657	Criterio de Akaike		41.30069
Criterio de Schwarz	70.55371	Crit. de Hannan-Quinn		49.41423

Modelo 5: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA2ESAI

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	3.23197	7.93918	0.4071	0.7539
Edad>20	1.60017	4.46627	0.3583	0.7810
Hombre	-14.4202	7.81260	-1.846	0.3161
Nac. china	-3.41213	6.64227	-0.5137	0.6979
Nivel eco. medio	3.91027	5.65338	0.6917	0.6148
Nivel eco. alto	8.45244	8.12146	1.041	0.4873
Estudiante	-25.9105	16.5939	-1.561	0.3626
Nivel inglés medio	-0.0904250	6.08892	-0.01485	0.9905
Nivel inglés alto	-28.6709	11.0147	-2.603	0.2335
Años ELE	12.3972	7.88737	1.572	0.3607
Libro bilingüe	15.0452	8.47979	1.774	0.3267
Libro L1	-10.9856	12.7626	-0.8608	0.5475
Input L1	8.71525	10.4534	0.8337	0.5576
Input bilingüe	5.96586	6.88307	0.8667	0.5454
MGT	-13.3582	5.12649	-2.606	0.2333
Mét. oral	-19.0920	7.11478	-2.683	0.2271
Contacto nativos	6.96491	3.36694	2.069	0.2867
Influencia L1	-11.4243	7.59200	-1.505	0.3734
Influencia inglés	-17.4236	5.37999	-3.239	0.1907
Residencia urbana	22.9233	9.06557	2.529	0.2398
Autodidacta inglés	24.0712	10.0383	2.398	0.2515
Familia angloparl.	-28.5536	9.97147	-2.864	0.2139
Rec. audiovisual	13.3119	9.42332	1.413	0.3922
Rec. escritos	-13.3554	7.05127	-1.894	0.3093
Media de la vble. dep.	3.040000	D.T. de la vble. dep.		3.834927
Suma de cuad. residuos	5.694376	D.T. de la regresión		2.386289
R-cuadrado	0.983867	R-cuadrado corregido		0.612803
F(23, 1)	2.651477	Valor p (de F)		0.454839
Log-verosimilitud	-16.98100	Criterio de Akaike		81.96201
Criterio de Schwarz	111.2150	Crit. de Hannan-Quinn		90.07555

Modelo 6: MCO, usando las observaciones 1-25
Variable dependiente: TAREA2EPAD

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	8.84828	6.91947	1.279	0.4225
Edad>20	-5.44052	3.89262	-1.398	0.3954
Hombre	4.78368	6.80915	0.7025	0.6101
Nac. china	-4.64080	5.78913	-0.8016	0.5698
Nivel eco. medio	-10.0411	4.92726	-2.038	0.2904
Nivel eco. alto	-9.06864	7.07834	-1.281	0.4219
Estudiante	13.5917	14.4626	0.9398	0.5198
Nivel inglés medio	-3.25146	5.30686	-0.6127	0.6501
Nivel inglés alto	5.75445	9.59995	0.5994	0.6562
Años ELE	-3.67643	6.87431	-0.5348	0.6874
Libro bilingüe	-10.3743	7.39065	-1.404	0.3941
Libro L1	8.69384	11.1234	0.7816	0.5777
Input L1	-12.4261	9.11079	-1.364	0.4028
Input bilingüe	-1.25924	5.99900	-0.2099	0.8683
MGT	6.54617	4.46804	1.465	0.3813
Mét. oral	-1.75929	6.20096	-0.2837	0.8240
Contacto nativos	-3.28134	2.93449	-1.118	0.4645
Influencia L1	6.24593	6.61688	0.9439	0.5184
Influencia inglés	0.456332	4.68899	0.09732	0.9382
Residencia urbana	-7.63037	7.90118	-0.9657	0.5111
Autodidacta inglés	1.44712	8.74898	0.1654	0.8956
Familia angloparl.	2.48706	8.69073	0.2862	0.8226
Rec. audiovisual	-0.781020	8.21299	-0.09510	0.9396
Rec. escritos	6.75013	6.14560	1.098	0.4702
Media de la vble. dep.	3.480000	D.T. de la vble. dep.		2.219610
Suma de cuad. residuos	4.325541	D.T. de la regresión		2.079793
R-cuadrado	0.963417	R-cuadrado corregido		0.122015
F(23, 1)	1.145014	Valor p (de F)		0.640262
Log-verosimilitud	-13.54423	Criterio de Akaike		75.08846
Criterio de Schwarz	104.3415	Crit. de Hannan-Quinn		83.20200

Modelo 7: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA2EPAI

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	3.26307	1.04399	3.126	0.01971	
Edad>20	4.43178	0.587308	7.546	0.0839	*
Hombre	0.877889	1.02734	0.8545	0.5498	
Nac. china	-4.61247	0.873448	-5.281	0.1191	
Nivel eco. medio	2.01486	0.743411	2.710	0.2250	
Nivel eco. alto	0.380871	1.06796	0.3566	0.7819	
Estudiante	-4.05459	2.18207	-1.858	0.3143	
Nivel inglés medio	-2.36426	0.800684	-2.953	0.2079	
Nivel inglés alto	-1.62126	1.44841	-1.119	0.4642	
Años ELE	-0.428374	1.03718	-0.4130	0.7506	
Libro bilingüe	3.68213	1.11508	3.302	0.1872	
Libro L1	-0.558473	1.67826	-0.3328	0.7955	
Input L1	4.14448	1.37461	3.015	0.2039	
Input bilingüe	1.38369	0.905113	1.529	0.3688	
MGT	-4.56145	0.674126	-6.766	0.0934	*
Mét. oral	1.09772	0.935583	1.173	0.4493	
Contacto nativos	3.70492	0.442748	8.368	0.0757	*
Influencia L1	-3.87693	0.998337	-3.883	0.1604	
Influencia inglés	-1.49782	0.707461	-2.117	0.2809	
Residencia urbana	2.43823	1.19211	2.045	0.2895	
Autodidacta inglés	0.528864	1.32002	0.4006	0.7574	
Familia angloparl.	-0.991426	1.31123	-0.7561	0.5879	
Rec. audiovisual	0.420758	1.23915	0.3396	0.7916	
Rec. escritos	-2.78507	0.927231	-3.004	0.2046	
Media de la vble. dep.	2.120000	D.T. de la vble. dep.		1.666333	
Suma de cuad. residuos	0.098466	D.T. de la regresión		0.313793	
R-cuadrado	0.998522	R-cuadrado corregido		0.964538	
F(23, 1)	29.38173	Valor p (de F)		0.144750	
Log-verosimilitud	33.73800	Criterio de Akaike		-19.47599	
Criterio de Schwarz	9.777025	Crit. de Hannan-Quinn		-11.36245	

Modelo 8: MCO, usando las observaciones 1-25
Variable dependiente: TAREA2EAAD

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	6.31627	1.57812	4.002	0.1559
Edad>20	2.44339	0.887791	2.752	0.2219
Hombre	4.68751	1.55296	3.018	0.2037
Nac. china	-5.25141	1.32033	-3.977	0.1568
Nivel eco. medio	-0.535680	1.12376	-0.4767	0.7168
Nivel eco. alto	-4.29636	1.61436	-2.661	0.2288
Estudiante	0.731441	3.29848	0.2218	0.8611
Nivel inglés medio	-4.89946	1.21034	-4.048	0.1542
Nivel inglés alto	-1.95074	2.18946	-0.8910	0.5367
Años ELE	-2.99638	1.56783	-1.911	0.3069
Libro bilingüe	0.949728	1.68559	0.5634	0.6733
Libro L1	1.73719	2.53690	0.6848	0.6178
Input L1	1.18351	2.07790	0.5696	0.6704
Input bilingüe	1.87070	1.36819	1.367	0.4020
MGT	-2.27894	1.01903	-2.236	0.2677
Mét. oral	2.01981	1.41425	1.428	0.3889
Contacto nativos	0.251624	0.669270	0.3760	0.7711
Influencia L1	-2.59303	1.50911	-1.718	0.3355
Influencia inglés	1.77074	1.06942	1.656	0.3459
Residencia urbana	-2.47710	1.80202	-1.375	0.4004
Autodidacta inglés	-2.93311	1.99538	-1.470	0.3803
Familia angloparl.	4.23389	1.98210	2.136	0.2787
Rec. audiovisual	1.85696	1.87314	0.9914	0.5028
Rec. escritos	0.627223	1.40163	0.4475	0.7321
Media de la vble. dep.	2.680000	D.T. de la vble. dep.		1.600000
Suma de cuad. residuos	0.224997	D.T. de la regresión		0.474339
R-cuadrado	0.996338	R-cuadrado corregido		0.912110
F(23, 1)	11.82913	Valor p (de F)		0.226154
Log-verosimilitud	23.40832	Criterio de Akaike		1.183363
Criterio de Schwarz	30.43638	Crit. de Hannan-Quinn		9.296908

Modelo 9: MCO, usando las observaciones 1-25

Variable dependiente: TAREA2EAAI

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	-2.12376	1.72380	-1.232	0.4341
Edad>20	-1.00799	0.969741	-1.039	0.4877
Hombre	-1.36442	1.69631	-0.8043	0.5688
Nac. china	-0.243849	1.44221	-0.1691	0.8934
Nivel eco. medio	1.76872	1.22749	1.441	0.3862
Nivel eco. alto	1.79167	1.76337	1.016	0.4949
Estudiante	-5.50873	3.60295	-1.529	0.3687
Nivel inglés medio	2.86367	1.32206	2.166	0.2753
Nivel inglés alto	-5.67696	2.39157	-2.374	0.2538
Años ELE	1.75780	1.71255	1.026	0.4917
Libro bilingüe	2.56816	1.84118	1.395	0.3960
Libro L1	-11.3640	2.77108	-4.101	0.1523
Input L1	11.2851	2.26971	4.972	0.1264
Input bilingüe	5.91261	1.49449	3.956	0.1576
MGT	-2.02008	1.11309	-1.815	0.3206
Mét. oral	3.99856	1.54480	2.588	0.2347
Contacto nativos	2.58254	0.731048	3.533	0.1756
Influencia L1	-9.42470	1.64842	-5.717	0.1102
Influencia inglés	5.48035	1.16813	4.692	0.1337
Residencia urbana	0.909628	1.96837	0.4621	0.7244
Autodidacta inglés	-0.150016	2.17957	-0.06883	0.9563
Familia angloparl.	0.386250	2.16506	0.1784	0.8876
Rec. audiovisual	10.0668	2.04604	4.920	0.1277
Rec. escritos	-1.71488	1.53101	-1.120	0.4640
Media de la vble. dep.	2.200000	D.T. de la vble. dep.		1.443376
Suma de cuad. residuos	0.268452	D.T. de la regresión		0.518124
R-cuadrado	0.994631	R-cuadrado corregido		0.871143
F(23, 1)	8.054466	Valor p (de F)		0.272220
Log-verosimilitud	21.20100	Criterio de Akaike		5.597994
Criterio de Schwarz	34.85101	Crit. de Hannan-Quinn		13.71154

Modelo 10: MCO, usando las observaciones 1-25
Variable dependiente: TAREA2OE

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>
const	6.65284	1.99086	3.342	0.1851
Edad>20	2.49782	1.11998	2.230	0.2683
Hombre	3.29039	1.95912	1.680	0.3419
Nac. china	-2.56332	1.66565	-1.539	0.3668
Nivel eco. medio	0.493450	1.41767	0.3481	0.7868
Nivel eco. alto	-1.79694	2.03657	-0.8823	0.5397
Estudiante	4.38428	4.16116	1.054	0.4834
Nivel inglés medio	-1.90393	1.52689	-1.247	0.4303
Nivel inglés alto	2.40830	2.76209	0.8719	0.5435
Años ELE	-3.02620	1.97787	-1.530	0.3685
Libro bilingüe	-1.54803	2.12643	-0.7280	0.5994
Libro L1	5.28384	3.20040	1.651	0.3467
Input L1	-1.94541	2.62135	-0.7421	0.5935
Input bilingüe	-3.09389	1.72603	-1.792	0.3240
MGT	-0.128821	1.28554	-0.1002	0.9364
Mét. oral	1.70961	1.78414	0.9582	0.5136
Contacto nativos	-0.144105	0.844309	-0.1707	0.8924
Influencia L1	0.967249	1.90380	0.5081	0.7007
Influencia inglés	0.364629	1.34911	0.2703	0.8320
Residencia urbana	-3.04803	2.27332	-1.341	0.4080
Autodidacta inglés	-5.63100	2.51725	-2.237	0.2676
Familia angloparl.	3.74891	2.50049	1.499	0.3745
Rec. audiovisual	-5.46507	2.36303	-2.313	0.2598
Rec. escritos	-0.00873362	1.76821	-0.004939	0.9969
Media de la vble. dep.	0.760000	D.T. de la vble. dep.		0.925563
Suma de cuad. residuos	0.358079	D.T. de la regresión		0.598397
R-cuadrado	0.982584	R-cuadrado corregido		0.582009
F(23, 1)	2.452937	Valor p (de F)		0.470541
Log-verosimilitud	17.60002	Criterio de Akaike		12.79996
Criterio de Schwarz	42.05298	Crit. de Hannan-Quinn		20.91351

Anexo VI: Gráficos del proyecto definitivo

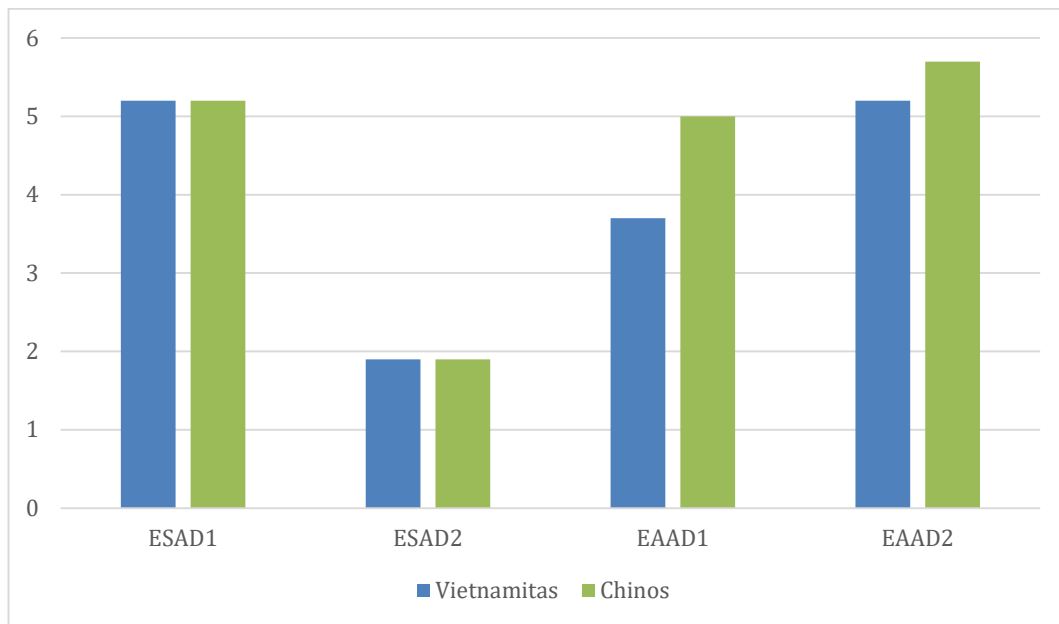


Fig. 65 Media de errores por informante en el uso del artículo determinado en la muestra inicial (1) y la muestra final (2) del proyecto definitivo.

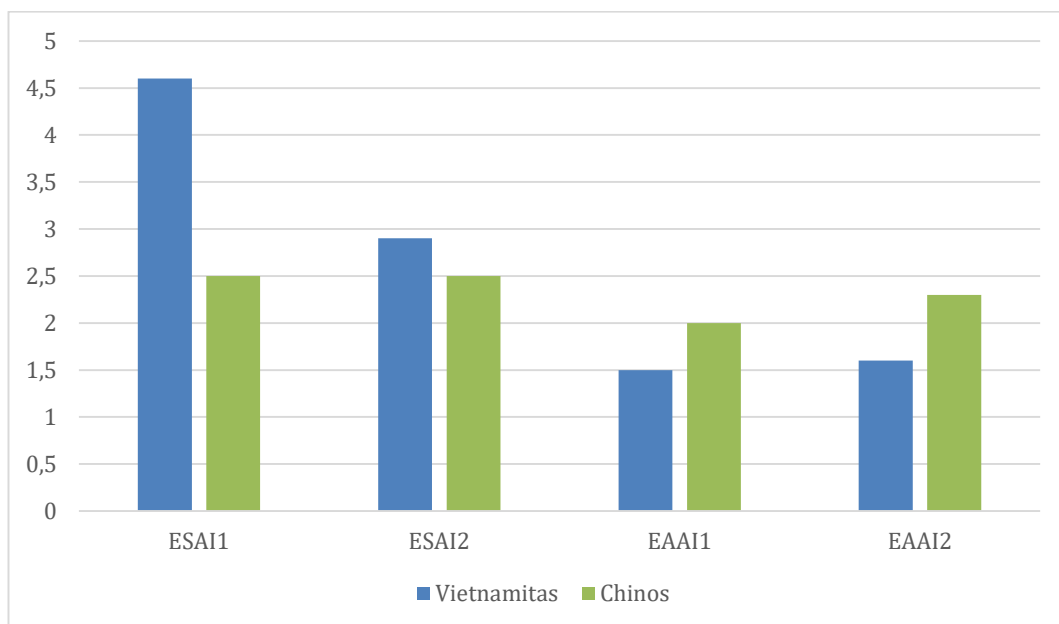


Fig. 66 Media de errores por informante en el uso del artículo indeterminado en la muestra inicial (1) y la muestra final (2) del proyecto definitivo.

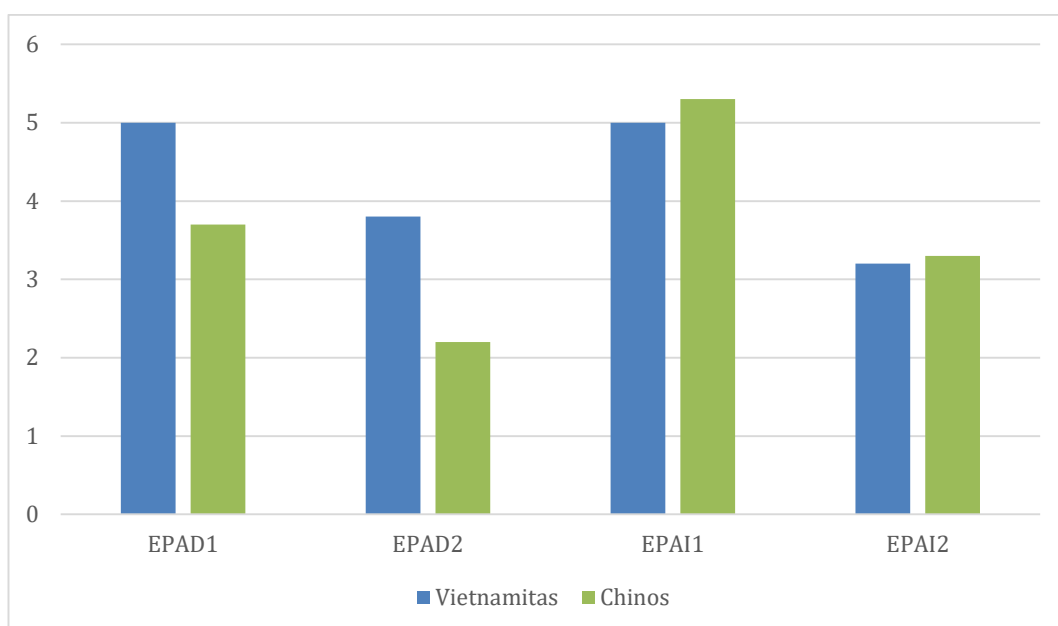


Fig. 67 Media de errores por informante en el uso del artículo cero en la muestra inicial (1) y la muestra final (2) del proyecto definitivo.

Anexo VII: Valores del artículo en las tareas

	ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO	ARTÍCULO CERO
Valores semántico-discursivos	Valor anafórico – 2.ª mención (Tarea 2.1; 3B. 21; 3C. 32).	Valor presentativo – 1.ª mención (Tarea 3B. 14, 21; 3C. 31).	
	Valor deíctico (espacial/temporal) (Tarea 1.1.; 3B. 11).		
	Valor genérico (Tarea 3B. 25).	Valor genérico (Tarea 3B. 8, 3C. 39).	Valor genérico o parti-genérico (Tarea 2.2).
	Valor de posesión inalienable (Tarea 3B. 20, 22).		
		Valor numeral (Tarea 3A. 9).	
		Valor clasificador (Tarea 3B. 2, 16, 17).	
	Valor de anáfora asociativa (Tarea 3C. 29: “el centro”).		
			Obligatorio en posición de atributo con <i>ser</i> con nombres de profesión, nacionalidad, creencias, etc. (Tarea 3B. 1, 3, 4, 7, 15, 19).
Restricciones	Obligatorio en posición sintáctica de sujeto con <i>gustar</i> (Tarea 1.1; 2.1; 3B. 13).		

Incompatible en construcciones existenciales con <i>estar</i> con valor locativo (Tarea 3.A).	Obligatorio en construcciones existenciales con <i>haber</i> con valor locativo (Tarea 1; 1.1; 3A, 3C. 35).	Obligatorio en construcciones existenciales con <i>haber</i> con valor locativo con sustantivos plurales o incontables (Tarea 1, 1.1; 3C. 34, 35).
Obligatorio en SS.Prep. que indican nociones temporales generales (Tarea 3B. 9, 11; 3C. 26).		Expresión de nociones de tiempo generales lexicalizadas (“tener tiempo”) (Tarea 3B. 23).
		Obligatorio con <i>tener</i> cuando indica estereotipos sociales y expresión de ciertas enfermedades (“fiebre/tos”) (Tarea 3B. 1, 7, 20, 22).
		Combinación con <i>tener</i> cuando indica ciertas características físicas (“barba/bigote”) (Tarea 2).
	Combinación con <i>llevar (puesto)</i> con sustantivos en singular (Tarea 2).	Combinación con <i>llevar</i> con sustantivos en plural (Tarea 2).
	Obligatorio con “querer” en SSNN con valor genérico o referencia inespecífica (Tarea 2.2).	Obligatorio con <i>saber</i> + (idioma) (Tarea 3B. 13).
Obligatorio con predicados que indican actividades de ocio: <i>jugar, tocar</i> (Tarea 3B. 24; 3C. 38).	Se emplea en predicados complejos sobre el ocio y tiempo libre como “dar un paseo” (Tarea 3C. 28).	Obligatorio en ciertas construcciones lexicalizadas de ocio: “escuchar música”, “bailar flamenco” (Tarea 3B. 6, 12).
Expresión de acciones estereotipadas: “salir a la calle”, “leer el periódico”, “ver la televisión” (3B. 14; 3C. 27, 36).		
Se combina con sustantivos incontables (Tarea 3B. 10).		

	Obligatorio con SN con aposición especificativa (Tarea 3C, 33).	Obligatorio en SN con adjetivos de relación: “una vida saludable” (Tarea 3C. 41):	
	Incompatibilidad sintáctica con posesivos (Tarea 3B. 5; 3C. 30)	Incompatibilidad sintáctica con numerales e indefinidos (Tarea 3C. 34, 37, 40).	
	Combinación sintáctica con <i>todos/-as</i> (Tarea 3B. 14; 3C. 30).		

Anexo VIII: Síntesis de los errores en los distintos usos y contextos del artículo
en el proyecto definitivo

			Chinos (inicial)	Chinos (final)	Vietnamitas (inicial)	Vietnamitas (final)
Artículo determinado	Nociones y usos	Uso deíctico (EAAD)	65%	70%	25%	60%
		Anáfora 2.ª mención (ESAD)	11%	6%	34%	5%
	Restricciones sintácticas	Sujeto <i>gustar</i> (EAAD)	33%	38%	28%	26%
		<i>Estar</i> locativo (ESAD)	24%	25%	18%	14%
		Incompatible determinantes (EPAD)	10%	6%	24%	24%
Artículo indeterminado	Nociones y usos	Anáfora 1.ª Mención (ESAI)	39%	37%	45%	19%
		Anáfora 1.ª Mención (EAAI)	10%	24%	22%	22%
		Genérico (EPAI)	29%	20%	14%	13%
		Clasificador (ESAI)	-	2%	12%	28%
	Restricciones sintácticas	N + adj. relacional (ESAI)	52%	32%	28%	25%
		<i>Llevar puesto</i> (EAAI)	3%	29%	23%	33%
Artículo cero	Nociones y usos	Genérico (EPAI)	40%	48%	46%	47%
		Genérico (EPAD)	27%	17%	28%	28%
		Atributo con <i>ser</i> (EPAI)	22%	29%	16%	10%
		Atributo con <i>ser</i> (EPAD)	4%	8%	7%	12%
		Construcciones ocio (EPAD)	18%	11%	13%	12%

	Restricciones sintácticas	<i>Llevar/tener + rasgo físico (EPAI)</i>	9%	5%	14%	8%
		<i>Tener + estereotipo o enfermedad (EPAD)</i>	11%	14%	15%	17%
		<i>Tener + estereotipo o enfermedad (EPAI)</i>	11%	17%	8%	14%

Anexo IX: Resultados del análisis con GRETL (M1). Proyecto definitivo

Modelo 1: MCO, usando las observaciones 1-31

Variable dependiente: TAREA1ECG

Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	2.83520	3.20918	0.8835	0.4028	
Edad20	-1.85312	1.73386	-1.069	0.3164	
Hombre	-0.824617	1.34047	-0.6152	0.5555	
Nacionalidad china	-0.0195121	0.950847	-0.02052	0.9841	
Residencia urbana	4.77498	3.54729	1.346	0.2152	
Nivel económico medio	-0.451629	1.44016	-0.3136	0.7618	
Estudiante	-1.44348	2.43428	-0.5930	0.5696	
Graduado	-8.64839	2.83887	-3.046	0.0159	**
Familia angloparlante	0.932090	0.878122	1.061	0.3195	
Nivel inglés bajo	0.0364938	1.13677	0.03210	0.9752	
Años ELE >1	2.08085	1.52126	1.368	0.2085	
Libro bilingüe ELE	-0.877246	1.22993	-0.7133	0.4960	
Libro L1 ELE	-1.36007	1.66298	-0.8178	0.4371	
Input L1	7.37505	3.03418	2.431	0.0412	**
Input bilingüe	-3.25413	1.39900	-2.326	0.0485	**
MGT	-0.467980	1.25661	-0.3724	0.7193	
Método comunicativo	-1.87087	2.35738	-0.7936	0.4503	
Estancias	-5.65170	1.75762	-3.216	0.0123	**
Contacto nativos	1.14705	1.41597	0.8101	0.4413	
Recursos escritos	-3.27197	1.54087	-2.123	0.0665	*
Recursos audiovisuales	1.02453	1.76642	0.5800	0.5779	
Influencia L1	1.26117	1.55561	0.8107	0.4410	
Influencia inglés	0.950310	0.780887	1.217	0.2583	
Media de la vble. dep.	2.290323		D.T. de la vble. dep.	1.773763	
Suma de cuad. residuos	21.62328		D.T. de la regresión	1.644053	
R-cuadrado	0.770909		R-cuadrado corregido	0.140907	
F(22, 8)	6.117019		Valor p (de F)	0.006295	
Log-verosimilitud	-38.40373		Criterio de Akaike	122.8075	
Criterio de Schwarz	155.7892		Crit. de Hannan-Quinn	133.5587	

Modelo 2: MCO, usando las observaciones 1-31

Variable dependiente: TAREA1ECN

Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	-1.12894	0.883798	-1.277	0.2373	
Edad20	-0.578481	0.458463	-1.262	0.2426	
Hombre	0.0835039	0.422355	0.1977	0.8482	
Nacionalidad china	0.894430	0.447085	2.001	0.0804	*
Residencia urbana	1.23391	1.17415	1.051	0.3240	
Nivel económico medio	0.760825	0.418076	1.820	0.1063	
Estudiante	-0.417975	1.35740	-0.3079	0.7660	
Graduado	-0.784559	1.29051	-0.6079	0.5601	
Familia angloparlante	1.25639	0.473817	2.652	0.0292	**
Nivel inglés bajo	-0.268200	0.727773	-0.3685	0.7220	
Años ELE >1	0.399050	0.460750	0.8661	0.4117	
Libro bilingüe ELE	-0.547168	0.392619	-1.394	0.2009	
Libro L1 ELE	0.355863	0.648657	0.5486	0.5982	
Input L1	2.35585	0.931586	2.529	0.0353	**
Input bilingüe	-0.326954	0.573308	-0.5703	0.5841	
MGT	-1.78725	0.523560	-3.414	0.0092	**
					*
Método comunicativo	1.01152	0.694705	1.456	0.1835	
Estancias	-2.29197	0.603229	-3.800	0.0052	**
					*
Contacto nativos	0.142177	0.458915	0.3098	0.7646	
Recursos escritos	-0.825504	0.485160	-1.702	0.1273	
Recursos audiovisuales	0.867933	1.25174	0.6934	0.5077	
Influencia L1	1.16211	0.951418	1.221	0.2567	
Influencia inglés	0.190920	0.526413	0.3627	0.7262	
Media de la vble. dep.	0.838710	D.T. de la vble. dep.		0.860108	
Suma de cuad. residuos	3.355452	D.T. de la regresión		0.647635	
R-cuadrado	0.848810	R-cuadrado corregido		0.433036	
F(22, 8)	341.3861	Valor p (de F)		1.27e-09	
Log-verosimilitud	-9.524381	Criterio de Akaike		65.04876	
Criterio de Schwarz	98.03047	Crit. de Hannan-Quinn		75.79998	

Modelo 3: MCO, usando las observaciones 1-31
 Variable dependiente: TAREA1ECGN
 Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coeficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	1.44487	0.576029	2.508	0.0365	**
Edad20	0.0892011	0.364849	0.2445	0.8130	
Hombre	-0.111259	0.188708	-0.5896	0.5717	
Nacionalidad china	-0.0924231	0.176348	-0.5241	0.6144	
Residencia urbana	0.406244	0.668087	0.6081	0.5600	
Nivel económico medio	-0.215744	0.227218	-0.9495	0.3702	
Estudiante	-0.880005	0.707811	-1.243	0.2490	
Graduado	-0.812479	0.782057	-1.039	0.3292	
Familia angloparlante	-0.0721639	0.236956	-0.3045	0.7685	
Nivel inglés bajo	-0.150410	0.326895	-0.4601	0.6577	
Años ELE >1	-0.0767700	0.262490	-0.2925	0.7774	
Libro bilingüe ELE	0.0118944	0.216257	0.05500	0.9575	
Libro L1 ELE	-0.0117291	0.264850	-0.04429	0.9658	
Input L1	0.0796222	0.506177	0.1573	0.8789	
Input bilingüe	-0.188634	0.316686	-0.5956	0.5679	
MGT	-0.104751	0.219051	-0.4782	0.6453	
Método comunicativo	0.180867	0.328548	0.5505	0.5970	
Estancias	-0.104965	0.335923	-0.3125	0.7627	
Contacto nativos	0.0328921	0.181472	0.1813	0.8607	
Recursos escritos	0.00246660	0.275639	0.008949	0.9931	
Recursos audiovisuales	-0.602595	0.464953	-1.296	0.2311	
Influencia L1	0.0627558	0.395205	0.1588	0.8778	
Influencia inglés	0.114020	0.124136	0.9185	0.3852	
Media de la vble. dep.	0.096774	D.T. de la vble. dep.		0.300537	
Suma de cuad. residuos	0.830472	D.T. de la regresión		0.322194	
R-cuadrado	0.693516	R-cuadrado corregido		-0.149313	
F(22, 8)	25.22754	Valor p (de F)		0.000036	
Log-verosimilitud	12.11901	Criterio de Akaike		21.76197	
Criterio de Schwarz	54.74368	Crit. de Hannan-Quinn		32.51319	

Modelo 4: MCO, usando las observaciones 1-31

Variable dependiente: TAREA1ESAD

Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coeficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	7.12575	3.14803	2.264	0.0534	*
Edad20	-2.08741	1.74633	-1.195	0.2662	
Hombre	0.112424	1.07517	0.1046	0.9193	
Nacionalidad china	2.21949	1.06384	2.086	0.0704	*
Residencia urbana	0.962274	3.35530	0.2868	0.7816	
Nivel económico medio	4.23797	1.06905	3.964	0.0042	**
Estudiante	-1.19765	3.36435	-0.3560	0.7311	*
Graduado	-7.13365	3.96973	-1.797	0.1101	
Familia angloparlante	1.44348	1.20128	1.202	0.2639	
Nivel inglés bajo	-3.10230	1.57729	-1.967	0.0848	*
Años ELE >1	0.987151	1.88934	0.5225	0.6155	
Libro bilingüe ELE	-0.796668	1.03442	-0.7702	0.4633	
Libro L1 ELE	-1.73263	1.65768	-1.045	0.3265	
Input L1	8.39122	3.04585	2.755	0.0249	**
Input bilingüe	-1.73858	1.43160	-1.214	0.2592	
MGT	-1.47850	1.53722	-0.9618	0.3643	
Método comunicativo	-0.530578	2.37803	-0.2231	0.8290	
Estancias	-4.15204	2.04172	-2.034	0.0764	*
Contacto nativos	0.390786	1.32609	0.2947	0.7757	
Recursos escritos	-5.81966	1.56191	-3.726	0.0058	**
Recursos audiovisuales	-1.20381	2.12254	-0.5672	0.5862	*
Influencia L1	1.94261	2.05895	0.9435	0.3730	
Influencia inglés	-0.989955	0.762745	-1.298	0.2305	
Media de la vble. dep.	3.161290	D.T. de la vble. dep.		2.050964	
Suma de cuad. residuos	21.86247	D.T. de la regresión		1.653121	
R-cuadrado	0.826754	R-cuadrado corregido		0.350329	
F(22, 8)	24.40185	Valor p (de F)		0.000041	
Log-verosimilitud	-38.57425	Criterio de Akaike		123.1485	
Criterio de Schwarz	156.1302	Crit. de Hannan-Quinn		133.8997	

Modelo 5: MCO, usando las observaciones 1-31
Variable dependiente: TAREA1ESAI
Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	-2.00145	2.42666	-0.8248	0.4334	
Edad20	0.0490048	1.24854	0.03925	0.9697	
Hombre	-0.454401	1.31202	-0.3463	0.7380	
Nacionalidad china	-1.23925	1.03476	-1.198	0.2653	
Residencia urbana	6.42743	3.28487	1.957	0.0861	*
Nivel económico medio	-0.508153	1.10511	-0.4598	0.6579	
Estudiante	1.20604	3.78684	0.3185	0.7583	
Graduado	-4.06950	4.84422	-0.8401	0.4253	
Familia angloparlante	-0.530022	1.20427	-0.4401	0.6715	
Nivel inglés bajo	-0.544074	1.58778	-0.3427	0.7407	
Años ELE >1	2.71024	1.49320	1.815	0.1071	
Libro bilingüe ELE	1.44586	1.17043	1.235	0.2518	
Libro L1 ELE	-4.04510	1.89067	-2.140	0.0648	*
Input L1	3.08525	2.29653	1.343	0.2160	
Input bilingüe	-3.14362	1.99319	-1.577	0.1534	
MGT	-3.02896	1.63215	-1.856	0.1006	
Método comunicativo	-0.947623	1.68591	-0.5621	0.5895	
Estancias	-2.67232	1.80035	-1.484	0.1760	
Contacto nativos	2.92378	1.34154	2.179	0.0609	*
Recursos escritos	-2.58345	1.36948	-1.886	0.0959	*
Recursos audiovisuales	0.235002	2.51897	0.09329	0.9280	
Influencia L1	2.03484	2.01265	1.011	0.3416	
Influencia inglés	1.96562	1.12696	1.744	0.1193	
Media de la vble. dep.	3.548387	D.T. de la vble. dep.	2.307072		
Suma de cuad. residuos	25.94191	D.T. de la regresión	1.800761		
R-cuadrado	0.837535	R-cuadrado corregido	0.390758		
F(22, 8)	126.2141	Valor p (de F)	6.66e-08		
Log-verosimilitud	-41.22612	Criterio de Akaike	128.4522		
Criterio de Schwarz	161.4339	Crit. de Hannan-Quinn	139.2035		

Modelo 6: MCO, usando las observaciones 1-31

Variable dependiente: TAREA1EPAD

Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	5.30798	4.49491	1.181	0.2716	
Edad20	1.56749	1.51606	1.034	0.3314	
Hombre	1.51960	1.63472	0.9296	0.3798	
Nacionalidad china	-1.33342	1.27388	-1.047	0.3258	
Residencia urbana	-1.53452	4.11256	-0.3731	0.7187	
Nivel económico medio	1.54266	1.60729	0.9598	0.3653	
Estudiante	-7.92315	4.48852	-1.765	0.1155	
Graduado	-14.7056	5.45959	-2.694	0.0273	**
Familia angloparlante	0.963387	1.53141	0.6291	0.5468	
Nivel inglés bajo	1.33922	2.22553	0.6018	0.5640	
Años ELE >1	6.69433	1.83937	3.639	0.0066	**
					*
Libro bilingüe ELE	-2.37149	1.65618	-1.432	0.1901	
Libro L1 ELE	-2.49385	2.26240	-1.102	0.3024	
Input L1	-0.312508	2.91921	-0.1071	0.9174	
Input bilingüe	-0.704212	1.83643	-0.3835	0.7114	
MGT	1.99396	1.65753	1.203	0.2634	
Método comunicativo	-5.59632	3.14357	-1.780	0.1129	
Estancias	-0.637927	2.28022	-0.2798	0.7868	
Contacto nativos	4.87687	1.43495	3.399	0.0094	**
					*
Recursos escritos	-0.338785	1.71732	-0.1973	0.8485	
Recursos audiovisuales	0.864569	2.78228	0.3107	0.7639	
Influencia L1	0.625435	3.02264	0.2069	0.8412	
Influencia inglés	-1.42816	1.41227	-1.011	0.3415	
Media de la vble. dep.	4.225806	D.T. de la vble. dep.		3.007875	
Suma de cuad. residuos	32.73574	D.T. de la regresión		2.022861	
R-cuadrado	0.879391	R-cuadrado corregido		0.547715	
F(22, 8)	115.3885	Valor p (de F)		9.51e-08	
Log-verosimilitud	-44.83154	Criterio de Akaike		135.6631	
Criterio de Schwarz	168.6448	Crit. de Hannan-Quinn		146.4143	

Modelo 7: MCO, usando las observaciones 1-31
Variable dependiente: TAREA1EPAI
Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	17.3791	4.07895	4.261	0.0028	**
					*
Edad20	1.05150	2.26866	0.4635	0.6554	
Hombre	0.327823	1.67899	0.1953	0.8501	
Nacionalidad china	0.819859	1.77637	0.4615	0.6567	
Residencia urbana	-7.34856	4.76598	-1.542	0.1617	
Nivel económico medio	0.618289	2.43259	0.2542	0.8058	
Estudiante	-2.69808	5.11271	-0.5277	0.6120	
Graduado	0.420550	5.57422	0.07545	0.9417	
Familia angloparlante	0.861855	1.61389	0.5340	0.6078	
Nivel inglés bajo	-0.443121	2.13186	-0.2079	0.8405	
Años ELE >1	-1.04315	2.35668	-0.4426	0.6698	
Libro bilingüe ELE	0.311686	1.58854	0.1962	0.8493	
Libro L1 ELE	2.07458	2.58736	0.8018	0.4458	
Input L1	-1.03277	4.05852	-0.2545	0.8056	
Input bilingüe	-1.10807	2.26966	-0.4882	0.6385	
MGT	-2.19791	2.07666	-1.058	0.3208	
Método comunicativo	-1.94815	3.09411	-0.6296	0.5465	
Estancias	-0.625236	3.38088	-0.1849	0.8579	
Contacto nativos	-1.58068	1.75820	-0.8990	0.3949	
Recursos escritos	-0.261842	2.45974	-0.1065	0.9178	
Recursos audiovisuales	-1.90425	3.01726	-0.6311	0.5456	
Influencia L1	-1.93277	2.74577	-0.7039	0.5015	
Influencia inglés	0.438742	1.30028	0.3374	0.7445	
Media de la vble. dep.	5.225806	D.T. de la vble. dep.		2.499462	
Suma de cuad. residuos	44.98818	D.T. de la regresión		2.371397	
R-cuadrado	0.759960	R-cuadrado corregido		0.099849	
F(22, 8)	9.954720	Valor p (de F)		0.001162	
Log-verosimilitud	-49.75949	Criterio de Akaike		145.5190	
Criterio de Schwarz	178.5007	Crit. de Hannan-Quinn		156.2702	

Modelo 8: MCO, usando las observaciones 1-31

Variable dependiente: TAREA1EAAD

Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	4.90988	4.59318	1.069	0.3163	
Edad20	-4.53453	1.85207	-2.448	0.0400	**
Hombre	-2.53454	1.88374	-1.345	0.2154	
Nacionalidad china	0.913652	2.14609	0.4257	0.6815	
Residencia urbana	11.3760	4.97361	2.287	0.0515	*
Nivel económico medio	2.86015	2.28889	1.250	0.2468	
Estudiante	5.76061	6.27510	0.9180	0.3855	
Graduado	0.0520802	6.17001	0.008441	0.9935	
Familia angloparlante	3.76119	1.98277	1.897	0.0944	*
Nivel inglés bajo	-4.16039	2.46374	-1.689	0.1298	
Años ELE >1	-5.21847	2.92418	-1.785	0.1122	
Libro bilingüe ELE	0.829717	2.00994	0.4128	0.6906	
Libro L1 ELE	7.55923	3.78113	1.999	0.0806	*
Input L1	11.4256	5.67969	2.012	0.0791	*
Input bilingüe	-8.77245	2.41696	-3.630	0.0067	**
					*
MGT	-3.38886	2.78146	-1.218	0.2578	
Método comunicativo	2.25602	4.27031	0.5283	0.6116	
Estancias	-6.70144	4.02896	-1.663	0.1348	
Contacto nativos	-2.00283	1.88958	-1.060	0.3201	
Recursos escritos	-5.23364	3.32085	-1.576	0.1537	
Recursos audiovisuales	-3.84107	3.17431	-1.210	0.2608	
Influencia L1	6.84769	2.81389	2.434	0.0410	**
Influencia inglés	1.50934	1.52284	0.9911	0.3506	
Media de la vble. dep.	5.838710	D.T. de la vble. dep.		3.958929	
Suma de cuad. residuos	51.65144	D.T. de la regresión		2.540951	
R-cuadrado	0.890149	R-cuadrado corregido		0.588057	
F(22, 8)	6.886919	Valor p (de F)		0.004219	
Log-verosimilitud	-51.90032	Criterio de Akaike		149.8006	
Criterio de Schwarz	182.7824	Crit. de Hannan-Quinn		160.5519	

Modelo 9: MCO, usando las observaciones 1-31
Variable dependiente: TAREA1EAAI
Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coeficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	1.51454	2.49732	0.6065	0.5610	
Edad20	-1.61850	0.966193	-1.675	0.1324	
Hombre	-0.670707	1.00986	-0.6642	0.5253	
Nacionalidad china	-0.956041	0.863131	-1.108	0.3002	
Residencia urbana	2.02355	2.77214	0.7300	0.4862	
Nivel económico medio	-1.75858	1.09789	-1.602	0.1479	
Estudiante	4.14240	3.37404	1.228	0.2544	
Graduado	3.06230	3.58719	0.8537	0.4181	
Familia angloparlante	2.04180	0.962515	2.121	0.0667	*
Nivel inglés bajo	-0.235084	1.51460	-0.1552	0.8805	
Años ELE >1	-0.569454	1.26974	-0.4485	0.6657	
Libro bilingüe ELE	-1.70898	0.976441	-1.750	0.1182	
Libro L1 ELE	6.14478	1.59160	3.861	0.0048	** *
Input L1	0.119554	2.29826	0.05202	0.9598	
Input bilingüe	-1.41819	1.31484	-1.079	0.3122	
MGT	-0.476313	1.46124	-0.3260	0.7528	
Método comunicativo	0.547981	2.38219	0.2300	0.8238	
Estancias	-1.12665	1.59299	-0.7073	0.4995	
Contacto nativos	0.167361	0.860221	0.1946	0.8506	
Recursos escritos	-0.787539	1.74460	-0.4514	0.6637	
Recursos audiovisuales	-0.737768	1.82292	-0.4047	0.6963	
Influencia L1	1.01034	1.32256	0.7639	0.4668	
Influencia inglés	-0.518950	0.919359	-0.5645	0.5879	
Media de la vble. dep.	2.258065	D.T. de la vble. dep.		1.590969	
Suma de cuad. residuos	13.24466	D.T. de la regresión		1.286694	
R-cuadrado	0.825580	R-cuadrado corregido		0.345925	
F(22, 8)	3.740483	Valor p (de F)		0.029914	
Log-verosimilitud	-30.80601	Criterio de Akaike		107.6120	
Criterio de Schwarz	140.5937	Crit. de Hannan-Quinn		118.3632	

Modelo 10: MCO, usando las observaciones 1-31

Variable dependiente: TAREA1OE

Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coeficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	2.80208	0.270889	10.34	<0.0001	**
					*
Edad20	0.409137	0.115243	3.550	0.0075	**
					*
Hombre	-0.130941	0.137550	-0.9520	0.3690	
Nacionalidad china	0.361414	0.101878	3.548	0.0075	**
					*
Residencia urbana	-1.39478	0.322026	-4.331	0.0025	**
					*
Nivel económico medio	0.223786	0.132489	1.689	0.1297	
Estudiante	-1.70208	0.288676	-5.896	0.0004	**
					*
Graduado	-0.656533	0.288109	-2.279	0.0522	*
Familia angloparlante	-0.148324	0.0998624	-1.485	0.1758	
Nivel inglés bajo	0.428557	0.138135	3.102	0.0146	**
Años ELE >1	-0.197066	0.116734	-1.688	0.1299	
Libro bilingüe ELE	-0.110616	0.121831	-0.9080	0.3904	
Libro L1 ELE	-0.117029	0.147811	-0.7917	0.4513	
Input L1	-1.58347	0.258485	-6.126	0.0003	**
					*
Input bilingüe	0.215856	0.160401	1.346	0.2153	
MGT	0.770465	0.137542	5.602	0.0005	**
					*
Método comunicativo	-0.0287066	0.210033	-0.1367	0.8947	
Estancias	0.575306	0.187058	3.076	0.0152	**
Contacto nativos	-0.320725	0.117004	-2.741	0.0254	**
Recursos escritos	0.787884	0.116850	6.743	0.0001	**
					*
Recursos audiovisuales	-0.00761114	0.190088	-0.04004	0.9690	
Influencia L1	-0.525646	0.160401	-3.277	0.0112	**
Influencia inglés	-0.557566	0.0789244	-7.065	0.0001	**
					*
Media de la vble. dep.	0.741935	D.T. de la vble. dep.	0.514311		
Suma de cuad. residuos	0.186100	D.T. de la regresión	0.152520		
R-cuadrado	0.976548	R-cuadrado corregido	0.912057		
F(22, 8)	34.69753	Valor p (de F)	0.000011		
Log-verosimilitud	35.30254	Criterio de Akaike	-24.60509		
Criterio de Schwarz	8.376617	Crit. de Hannan-Quinn	-13.85388		

Anexo X: Resultados del análisis con *GRET* (M2). Proyecto definitivo

Modelo 1: MCO, usando las observaciones 1-31

Variable dependiente: TAREA2ECGN

Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	1.64708	0.286081	5.757	0.0004	**
					*
Edad20	0.152009	0.110361	1.377	0.2057	
Hombre	-0.117151	0.101890	-1.150	0.2834	
Nacionalidad china	-0.200577	0.149160	-1.345	0.2156	
Residencia urbana	0.383876	0.247928	1.548	0.1601	
Nivel económico medio	-0.131591	0.105008	-1.253	0.2455	
Estudiante	-0.723320	0.222573	-3.250	0.0117	**
Graduado	-0.464550	0.286658	-1.621	0.1438	
Familia angloparlante	-0.0245115	0.127321	-0.1925	0.8521	
Nivel inglés bajo	-0.0753766	0.0643713	-1.171	0.2753	
Años ELE >1	-0.676102	0.243004	-2.782	0.0238	**
Libro bilingüe ELE	0.0294954	0.0882874	0.3341	0.7469	
Libro L1 ELE	0.216194	0.211154	1.024	0.3359	
Input L1	0.184375	0.202475	0.9106	0.3891	
Input bilingüe	-0.103627	0.102901	-1.007	0.3434	
MGT	-0.205614	0.129621	-1.586	0.1513	
Método comunicativo	0.534175	0.240350	2.222	0.0570	*
Estancias	-0.0147504	0.107293	-0.1375	0.8941	
Contacto nativos	-0.212948	0.124155	-1.715	0.1247	
Recursos escritos	-0.0790498	0.0947002	-0.8347	0.4281	
Recursos audiovisuales	-0.282776	0.160945	-1.757	0.1170	
Influencia L1	-0.116298	0.102921	-1.130	0.2912	
Influencia inglés	-0.0754684	0.0545532	-1.383	0.2039	
Media de la vble. dep.	0.064516	D.T. de la vble. dep.		0.249731	
Suma de cuad. residuos	0.150924	D.T. de la regresión		0.137352	
R-cuadrado	0.919334	R-cuadrado corregido		0.697501	
F(22, 8)	3.71e+13	Valor p (de F)		9.24e-54	
Log-verosimilitud	38.54984	Criterio de Akaike		-31.09968	
Criterio de Schwarz	1.882024	Crit. de Hannan-Quinn		-20.34847	

Modelo 2: MCO, usando las observaciones 1-31

Variable dependiente: TAREA2EPAI

Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coeficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	-1.75717	4.67933	-0.3755	0.7170	
Edad20	-2.26861	1.53332	-1.480	0.1773	
Hombre	-0.863070	1.83042	-0.4715	0.6499	
Nacionalidad china	-0.252999	1.44241	-0.1754	0.8651	
Residencia urbana	4.30711	4.98420	0.8642	0.4127	
Nivel económico medio	-0.0102576	2.12739	-0.004822	0.9963	
Estudiante	6.20562	4.56799	1.359	0.2114	
Graduado	3.89952	4.85061	0.8039	0.4447	
Familia angloparlante	3.00201	1.39775	2.148	0.0640	*
Nivel inglés bajo	0.426743	1.99860	0.2135	0.8363	
Años ELE >1	-0.726456	1.61668	-0.4494	0.6651	
Libro bilingüe ELE	-1.78560	1.78916	-0.9980	0.3475	
Libro L1 ELE	2.39966	2.52646	0.9498	0.3700	
Input L1	5.47184	4.03105	1.357	0.2117	
Input bilingüe	-0.310267	1.92140	-0.1615	0.8757	
MGT	-0.189965	1.73467	-0.1095	0.9155	
Método comunicativo	3.57793	4.25055	0.8418	0.4244	
Estancias	-2.98129	2.91763	-1.022	0.3368	
Contacto nativos	-1.29339	1.43368	-0.9021	0.3933	
Recursos escritos	-2.96711	1.92375	-1.542	0.1616	
Recursos audiovisuales	-1.44834	3.10242	-0.4668	0.6531	
Influencia L1	4.31516	2.62950	1.641	0.1394	
Influencia inglés	-0.580831	1.46499	-0.3965	0.7021	
Media de la vble. dep.	3.451613	D.T. de la vble. dep.		2.110904	
Suma de cuad. residuos	44.24458	D.T. de la regresión		2.351717	
R-cuadrado	0.669020	R-cuadrado corregido		-0.241176	
F(22, 8)	1.14e+12	Valor p (de F)		1.03e-47	
Log-verosimilitud	-49.50115	Criterio de Akaike		145.0023	
Criterio de Schwarz	177.9840	Crit. de Hannan-Quinn		155.7535	

Modelo 3: MCO, usando las observaciones 1-31
Variable dependiente: TAREA2EPAI

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	2.27821	2.00226	1.138	0.2719	
Edad <20	-0.567216	0.895425	-0.6335	0.5354	
hombre	-0.334564	1.05806	-0.3162	0.7559	
China	-0.179918	0.989192	-0.1819	0.8580	
Años ELE <1	0.654491	1.39633	0.4687	0.6456	
Influencia L1	1.39819	1.12847	1.239	0.2332	
Influencia inglés	-1.40038	0.896934	-1.561	0.1380	
Contacto nativos	-0.396964	1.13634	-0.3493	0.7314	
Nivel inglés alto	2.18136	1.15828	1.883	0.0780	*
Libro bilingüe	-1.29732	1.22299	-1.061	0.3045	
Libro L1	-0.688664	1.89906	-0.3626	0.7216	
Input L1	0.737003	1.47973	0.4981	0.6252	
Input bilingüe	1.25668	1.04657	1.201	0.2473	
MGT	2.50415	0.982075	2.550	0.0214	**
Método comunicativo	0.509388	1.47671	0.3449	0.7346	
Media de la vble. dep.	3.451613	D.T. de la vble. dep.		2.110904	
Suma de cuad. residuos	63.72982	D.T. de la regresión		1.995774	
R-cuadrado	0.523257	R-cuadrado corregido		0.106106	
F(14, 16)	1.254360	Valor p (de F)		0.328931	
Log-verosimilitud	-55.15741	Criterio de Akaike		140.3148	
Criterio de Schwarz	161.8246	Crit. de Hannan-Quinn		147.3265	

Modelo 4: MCO, usando las observaciones 1-31

Variable dependiente: TAREA2ESAD

Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coeficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	0.704572	3.00034	0.2348	0.8202	
Edad20	-1.52534	1.03917	-1.468	0.1803	
Hombre	-0.806572	1.00580	-0.8019	0.4458	
Nacionalidad china	-0.0327179	1.21465	-0.02694	0.9792	
Residencia urbana	1.40603	2.90251	0.4844	0.6411	
Nivel económico medio	1.04301	1.36046	0.7667	0.4653	
Estudiante	0.391574	4.55770	0.08591	0.9336	
Graduado	-1.03062	4.86693	-0.2118	0.8376	
Familia angloparlante	0.928013	1.38480	0.6701	0.5216	
Nivel inglés bajo	0.883524	2.46190	0.3589	0.7290	
Años ELE >1	-0.555070	1.86114	-0.2982	0.7731	
Libro bilingüe ELE	-2.12637	0.972026	-2.188	0.0601	*
Libro L1 ELE	0.425191	2.15472	0.1973	0.8485	
Input L1	0.894087	3.05679	0.2925	0.7774	
Input bilingüe	0.909061	1.56528	0.5808	0.5774	
MGT	0.683589	2.01648	0.3390	0.7433	
Método comunicativo	0.431560	2.45475	0.1758	0.8648	
Estancias	0.116703	2.00874	0.05810	0.9551	
Contacto nativos	-1.29502	1.09896	-1.178	0.2725	
Recursos escritos	-0.220931	2.15109	-0.1027	0.9207	
Recursos audiovisuales	1.34003	2.63285	0.5090	0.6245	
Influencia L1	0.763060	2.32047	0.3288	0.7507	
Influencia inglés	-0.839725	1.09274	-0.7685	0.4643	
Media de la vble. dep.	2.129032	D.T. de la vble. dep.		1.499821	
Suma de cuad. residuos	19.03089	D.T. de la regresión		1.542356	
R-cuadrado	0.717993	R-cuadrado corregido		-0.057525	
F(22, 8)	9.274477	Valor p (de F)		0.001496	
Log-verosimilitud	-36.42428	Criterio de Akaike		118.8486	
Criterio de Schwarz	151.8303	Crit. de Hannan-Quinn		129.5998	

Modelo 5: MCO, usando las observaciones 1-31
Variable dependiente: TAREA2ESAI
Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	3.67865	2.89807	1.269	0.2400	
Edad20	0.788680	1.21199	0.6507	0.5335	
Hombre	0.257807	1.11880	0.2304	0.8235	
Nacionalidad china	-0.992797	0.955335	-1.039	0.3291	
Residencia urbana	1.90263	2.86834	0.6633	0.5258	
Nivel económico medio	0.516154	1.22331	0.4219	0.6842	
Estudiante	-2.71074	3.35533	-0.8079	0.4425	
Graduado	-3.76337	3.89210	-0.9669	0.3619	
Familia angloparlante	-0.213268	1.03388	-0.2063	0.8417	
Nivel inglés bajo	-1.42480	1.34729	-1.058	0.3212	
Años ELE >1	0.556097	1.10497	0.5033	0.6283	
Libro bilingüe ELE	1.19315	1.08341	1.101	0.3028	
Libro L1 ELE	-1.16274	1.28318	-0.9061	0.3913	
Input L1	-0.816824	1.88056	-0.4344	0.6755	
Input bilingüe	-1.70912	1.51209	-1.130	0.2911	
MGT	-0.144756	1.30976	-0.1105	0.9147	
Método comunicativo	0.305871	1.77142	0.1727	0.8672	
Estancias	-0.380235	1.82141	-0.2088	0.8399	
Contacto nativos	2.39534	0.872508	2.745	0.0252	**
Recursos escritos	0.235292	1.33676	0.1760	0.8647	
Recursos audiovisuales	0.421315	1.37232	0.3070	0.7667	
Influencia L1	0.295460	1.54220	0.1916	0.8528	
Influencia inglés	-2.39798	0.926930	-2.587	0.0323	**
Media de la vble. dep.	2.903226	D.T. de la vble. dep.		1.660418	
Suma de cuad. residuos	16.24902	D.T. de la regresión		1.425176	
R-cuadrado	0.803541	R-cuadrado corregido		0.263281	
F(22, 8)	7.884449	Valor p (de F)		0.002648	
Log-verosimilitud	-33.97480	Criterio de Akaike		113.9496	
Criterio de Schwarz	146.9313	Crit. de Hannan-Quinn		124.7008	

Modelo 6: MCO, usando las observaciones 1-31

Variable dependiente: TAREA2ESAI

	<i>Coefficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	3.72828	1.16171	3.209	0.0059	**
					*
Edad20	1.05225	0.557984	1.886	0.0788	*
Hombre	0.545053	0.643878	0.8465	0.4106	
Nacionalidad china	-0.565765	0.710026	-0.7968	0.4380	
Residencia urbana	-0.261900	0.890002	-0.2943	0.7726	
Nivel económico medio	0.858919	0.754472	1.138	0.2728	
Estudiante	-0.607789	1.12701	-0.5393	0.5976	
Graduado	-0.956959	0.876688	-1.092	0.2922	
Familia	-0.990507	0.635768	-1.558	0.1401	
angloparlante					
Nivel inglés bajo	-0.374627	0.570181	-0.6570	0.5211	
Años ELE >1	0.301450	0.866950	0.3477	0.7329	
Libro bilingüe ELE	-0.232529	0.822941	-0.2826	0.7814	
Libro L1 ELE	0.614782	0.766344	0.8022	0.4349	
Input L1	-2.30892	0.566668	-4.075	0.0010	**
					*
Input bilingüe	2.01160	0.662743	3.035	0.0084	**
					*
MGT	-1.87123	0.776696	-2.409	0.0293	**
Media de la vble. dep.	2.903226	D.T. de la vble. dep.		1.660418	
Suma de cuad. residuos	20.11165	D.T. de la regresión		1.157919	
R-cuadrado	0.756840	R-cuadrado corregido		0.513681	
F(15, 15)	3.112526	Valor p (de F)		0.017466	
Log-verosimilitud	-37.28043	Criterio de Akaike		106.5609	
Criterio de Schwarz	129.5047	Crit. de Hannan-Quinn		114.0400	

Modelo 7: MCO, usando las observaciones 1-31
Variable dependiente: TAREA2OE
Desviaciones típicas robustas ante heterocedasticidad, variante HC1

	<i>Coeficiente</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>valor p</i>	
const	3.46552	1.13250	3.060	0.0156	**
Edad20	0.0506438	0.369020	0.1372	0.8942	
Hombre	-0.00647011	0.300143	-0.02156	0.9833	
Nacionalidad china	0.532118	0.378419	1.406	0.1973	
Residencia urbana	-2.43808	0.864704	-2.820	0.0225	**
Nivel económico medio	0.629068	0.446741	1.408	0.1967	
Estudiante	-2.59297	1.42896	-1.815	0.1071	
Graduado	-3.17944	1.66661	-1.908	0.0929	*
Familia angloparlante	-0.0974007	0.507209	-0.1920	0.8525	
Nivel inglés bajo	0.195608	0.819352	0.2387	0.8173	
Años ELE >1	1.31777	0.633692	2.080	0.0712	*
Libro bilingüe ELE	-0.116505	0.326506	-0.3568	0.7305	
Libro L1 ELE	-0.948401	0.879337	-1.079	0.3122	
Input L1	1.10622	1.28641	0.8599	0.4149	
Input bilingüe	0.192225	0.537522	0.3576	0.7299	
MGT	-0.244960	0.775137	-0.3160	0.7601	
Método comunicativo	-0.513208	0.726928	-0.7060	0.5002	
Estancias	-1.28606	0.928819	-1.385	0.2036	
Contacto nativos	-0.254237	0.486161	-0.5229	0.6152	
Recursos escritos	-0.149876	0.669798	-0.2238	0.8286	
Recursos audiovisuales	1.02804	0.654111	1.572	0.1547	
Influencia L1	-0.212025	0.894442	-0.2370	0.8186	
Influencia inglés	0.0698949	0.430568	0.1623	0.8751	
Media de la vble. dep.	0.741935	D.T. de la vble. dep.		0.728823	
Suma de cuad. residuos	2.790876	D.T. de la regresión		0.590643	
R-cuadrado	0.824864	R-cuadrado corregido		0.343240	
F(22, 8)	702.1737	Valor p (de F)		7.16e-11	
Log-verosimilitud	-6.668805	Criterio de Akaike		59.33761	
Criterio de Schwarz	92.31932	Crit. de Hannan-Quinn		70.08882	

Anexo XI: Relevancia de las variables individuales en el proyecto definitivo (GRET)

Las siguientes tablas reúnen los datos de mayor relevancia de cada una de las variables que se han estudiado para el análisis estadístico del error, lo que se ha implementado mediante los asteriscos (*), reproduciendo el propio sistema de *GRET*. Las variables y tipos de error⁴²¹ sombreados indican que no se ha obtenido ningún dato relevante sobre la interrelación de los datos individuales de los sujetos respecto al error en el artículo.

	ECG	ECN	ECGN	EAAD	EAAI	EPAD	EPAI	ESAD	ESAI	OE
Edad<20				**						***
Hombre										
Chino		*						*		***
Urbano				*					*	***
Nivel eco. medio								***		
Estudiante										***
Graduado	**					**				*
Familia angloparlante		**		*	*					
Inglés bajo								*		**
Años ELE						***				
Manual bilingüe										
Manual L1				*	***				*	
<i>Input</i> L1	**	**		*				**		***
<i>Input</i> bilingüe	**			***						
MGT		***								***
Mét. Comunicativo										
Estancias	**	***						*		**
Contacto nativos						***			*	**

⁴²¹ Para la identificación de las etiquetas de los tipos de error señalados, cf. § 6.1.2.

Rec. escritos	*							***	*	***
Rec. audiovisuales										
Influencia L1				**						**
Influencia inglés										***

Tabla 1. Relevancia de las variables individuales en los errores de uso del artículo en la muestra inicial del proyecto definitivo

	ECG	ECN	ECGN	EAAD	EAAI	EPAD	EPAI	ESAD	ESAI	OE
Edad<20										
Hombre										
Chino										
Urbano										**
Nivel eco. medio										
Estudiante			**							
Graduado										*
Familia angloparlante							*			
Inglés bajo										
Inglés alto							*			
Años ELE			**							*
Manual bilingüe								*		
Manual L1										
Input L1										
Input bilingüe										
MGT							**			
Mét. Comunicativo			*							
Estancias										
Contacto nativos									**	
Rec. escritos										

Rec. audiovisuales										
Influencia L1										
Influencia inglés									**	

Tabla 2. Relevancia de las variables individuales en los errores de uso del artículo en la muestra final del proyecto definitivo.