



LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO DEL ESPAÑOL POR LOS APRENDIENTES CHINOS

TESIS DOCTORAL PRESENTADA PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
DOCTOR
DENTRO DEL PROGRAMA DE
DOCTORADO DE FILOSOFÍA Y LINGÜÍSTICA

POR:

XIUCHUAN LU

DIRECTOR:

Dr. JOSÉ PAZÓ ESPINOSA (UAM)

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

MAYO, 2015

A mis padres, que est án siempre a mi lado.

献给引领我成长的，最亲爱的爸爸妈妈

AGRADECIMIENTO

Terminar esta tesis supone acabar otro periodo importante en mi vida, un periodo de desafío conmigo misma, un periodo de dificultades de estudio y de vida, un periodo de lucha contra el miedo y la soledad, un periodo lleno de sonrisas y lágrimas, y, además, un periodo de mi autorrealización personal. La presente tesis, como tantas otras, es el resultado de mucho tiempo, mucho trabajo, y mucho esfuerzo, no solo por mi parte, sino también por parte de muchas personas que me han ayudado y apoyado a lo largo del camino.

Ante todo, quisiera mostrar mi mayor agradecimiento a mi director de tesis, el Dr. José Pazó Espinosa, por su completa disponibilidad, su incansable dedicación, su inconmensurable apoyo, por todo el ánimo que me ha dado, y por su valiosa orientación y valiosas sugerencias. Sin su dirección y ayuda, esta tesis no hubiera sido posible.

Me gustaría dar las gracias a todos los profesores del Departamento de Filología Española de la Universidad de Autónoma. Sus clases y ayudas me fueron decisivas para los siguientes estudios.

También quisiera agradecer a mis profesores de la Universidad de Nanjing que me despertaron el interés por la lengua española a través de su enseñanza sistemática.

Mi gratitud también para mis padres que siempre están a mi lado apoyándome y animándome. Gracias a ellos por enseñarme cómo ser un buen ser humano, por acompañarme a lo largo de mi vida, por señalarme el camino, y por darme el más generoso amor del mundo. No puedo expresar en palabras lo mucho que los quiero.

Asimismo, debo un agradecimiento a mi novio Sienwei Yang. A pesar de que discutimos y peleamos de vez en cuando e incluso a veces no sabemos dónde está el futuro, compartimos mucha alegría y tristeza. Gracias a él y toda su familia por cuidarme estos dos años, por darme mucho ánimo cuando estaba triste, decepcionada y desanimada, y por darme tanto cariño y amor cuando me sentía sola. Quisiera proyectar mucho ánimo para los dos, en el trabajo y en el resto de la vida.

Por último, me gustaría compartir la alegría con mis amigos. Gracias a Li Danxia, mi mejor amiga durante toda la vida. Aunque estamos muy lejos, Beijing y Madrid, siempre me ha ofrecido apoyo moral cuando lo he necesitado. Gracias a Luo Ying y Zou Xiao, mis mejores amigas en España. No solo son amigas, sino también compañeras de camino. Sin su compañía y ayuda, no hubiera podido seguir el ritmo de este trabajo y conseguirlo al final. Gracias a Fang Hao, mi amigo desde que era pequeña. Gracias a él por enseñarme la Metodología de Varianza, por ayudarme a solucionar los problemas con que me he ido encontrando en la investigación, y por comprender los sentimientos que yo tenía. Gracias a Yang Li, mi colega de la Universidad de Anhui, que me ha ayudado mucho a buscar materiales en China. Por último, gracias a todos mis alumnos de la Universidad de Anhui, por su participación en las pruebas y su generoso cariño. Son ellos los que me han reforzado el deseo de ser una buena profesora.

Gracias a todos aquellos por ayudarme, apoyarme y animarme. Gracias a todos aquellos que siempre han estado y están a mi lado.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	VI
ABREVIATURAS Y SIGLAS MÁS USADAS	ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
RESUMEN	X
ABSTRACT	XI
摘要 (RESUMEN EN CHINO)	XII
CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 2 INTRODUCCIÓN AL ARTÍCULO DEL ESPAÑOL	9
2.1. DEFINICIONES DEL ARTÍCULO A LO LARGO DE LA HISTORIA	9
2.1.1. Definiciones según los gramáticos clásicos	9
2.1.2. Definiciones según los gramáticos contemporáneos	12
2.2. USOS Y VALORES DEL ARTÍCULO	24
2.2.1. Usos y valores del artículo definido	25
2.2.1.1. Anáfora directa y anáfora asociativa	25
2.2.1.2. Usos endofóricos del artículo definido	29
2.2.1.3. Valor de posesivo del artículo definido	31
2.2.1.4. Usos de écticos del artículo definido	33
2.2.1.5. Usos genéricos del artículo determinado	34
2.2.1.6. Valor enfático del artículo definido	35
2.2.1.7. Valor sustantivador del artículo definido	36
2.2.2. Usos y valores del artículo indefinido	37
2.2.2.1. Anáfora y primera mención del artículo indefinido	37
2.2.2.2. Usos evaluativos y enfáticos del artículo indefinido	38
2.2.2.3. Uso genérico del artículo indefinido	41
2.2.2.4. Valor de aproximación del artículo indefinido	42
2.2.3. El neutro lo	43
2.2.3.1. Lo como artículo	43
2.2.3.2. Valor sustantivador o individuativo del neutro lo	43
2.2.3.3. Valor cualitativo o enfático del neutro lo	45
2.2.3.4. Valor cuantitativo del neutro lo	46
2.2.3.5. Valor anafórico del neutro lo	46
2.2.4. La ausencia del artículo	46
2.2.4.1. Interpretación semántica de los grupos nominales sin determinante	47
2.2.4.2. Posición sintáctica de los sustantivos sin determinante	50
2.3. RELACIONES ENTRE EL ARTÍCULO Y LOS OTROS DETERMINANTES	55
2.3.1. Relaciones entre el artículo determinado y los demostrativos	56
2.3.2. Relaciones entre el artículo determinado y los pronombres	58
2.3.3. Relaciones entre el artículo determinado y los posesivos	59
2.3.4. Relaciones entre el artículo indeterminado y el numeral	60
2.4. CONCLUSIONES	61

CAPÍTULO 3 INTRODUCCIÓN A LAS TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA	62
3.1. ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA	62
3.1.1. <i>La lengua materna y la segunda lengua.....</i>	62
3.1.2. LA SEGUNDA LENGUA Y LA LENGUA EXTRANJERA	67
3.1.3. <i>El aprendizaje y la adquisición</i>	71
3.2. ASPECTOS IMPORTANTES DEL CAMPO DE ESTUDIO DE LA TEORÍA DE LA ASL	74
3.2.1. <i>La investigación de los rasgos lingüísticos de los aprendientes de la ASL.....</i>	75
3.2.1.1. La secuencia de adquisición.....	75
3.2.1.2. La variación lingüística de los aprendientes.....	78
3.2.1.3. Los rasgos pragmáticos	80
3.2.2. <i>La investigación de los factores externos para los aprendientes de la ASL.....</i>	81
3.2.3. <i>Investigaciones sobre factores internos de los aprendientes.....</i>	87
3.2.4. <i>Investigaciones sobre las diferencias individuales de los aprendientes.....</i>	88
3.3. LA TEORÍA DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO.....	90
3.4. LA TEORÍA DEL ANÁLISIS DE ERRORES.....	94
3.5. LA TEORÍA DE LA INTERLENGUA	98
3.6. CONCLUSIONES	101
CAPÍTULO 4 BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN	102
4.1. LAS TEORÍAS CHOMSKIANAS	103
4.1.1. <i>La Gramática Universal.....</i>	105
4.1.1.1. Las ideas básicas	105
4.1.1.2. La Teoría del Centro y la Periferia	106
4.1.2. <i>Principios y parámetros</i>	107
4.1.3. <i>El Programa Minimalista.....</i>	115
4.2. CATEGORÍAS FUNCIONALES Y CATEGORÍAS LÉXICAS	117
4.2.1. <i>Categorías funcionales en la adquisición de la segunda lengua.....</i>	117
4.2.2. <i>El Sintagma Determinante</i>	119
4.3. LA TEORÍA DE LA TRANSFERENCIA DE LA L1 Y EL ACCESO A LA GRAMÁTICA UNIVERSAL	124
4.3.1. <i>Acceso Completo</i>	124
4.3.2. <i>Acceso Parcial.....</i>	125
4.3.3. <i>No Acceso.....</i>	126
4.4. CONCLUSIONES	127
CAPÍTULO 5 ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DEL SINTAGMA NOMINAL DEL CHINO	129
5.1. INTRODUCCIÓN	129
5.2. LA ESTRUCTURA DEL SINTAGMA NOMINAL EN CHINO.....	131
5.2.1. <i>La indefinitud expresada por los numerales</i>	132
5.2.2. <i>La definitud expresada por los demostrativos.....</i>	147
5.2.2.1. <i>Introducción</i>	147
5.2.2.2. <i>Valores similares entre los demostrativos en chino y el artículo definido en español.....</i>	151

5.2.2.3.	Formas del SD definido en chino y un análisis sintáctico	157
5.2.2.4.	La cuestión del sintagma clasificador.....	164
5.2.3.	<i>La genericidad</i>	171
5.2.3.1.	Los nombres escuetos.....	171
5.2.3.2.	La genericidad expresada por otras formas	186
5.3.	CONCLUSIONES	187
 CAPÍTULO 6 EXPERIMENTO 1: ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO DEL ESPAÑOL EN EL ESTADO INICIAL		189
6.1.	INTRODUCCIÓN	189
6.2.	EXPERIMENTO	189
6.2.1.	<i>Introducción a la cuestión del estado inicial</i>	189
6.2.2.	<i>Antecedentes teóricos y fundamentos del experimento</i>	190
6.2.2.1.	No Transferencia	193
6.2.2.2.	Transferencia Completa	194
6.2.2.3.	Transferencia Parcial.....	194
6.2.2.4.	La Hipótesis de la Fluctuación de Ionin	197
6.2.2.5.	La interficie sintáctico-semántica.....	200
6.2.3.	<i>Hipótesis y predicciones</i>	201
6.2.4.	<i>Método</i>	204
6.2.4.1.	Participantes	204
6.2.4.2.	Tareas y proceso.....	205
6.2.5.	<i>Análisis de datos del experimento</i>	208
6.2.5.1.	Datos recogidos	208
6.2.5.2.	¿El parámetro de la especificidad influye en la selección del artículo adecuado? ..	209
6.2.5.3.	Análisis de las causas	212
6.3.	CONCLUSIONES	218
 CAPÍTULO 7 EXPERIMENTO 2: LA SECUENCIA DE LA ADQUISICIÓN		220
7.1.	INTRODUCCIÓN	220
7.2.	EXPERIMENTO	221
7.2.1.	<i>Introducciones teóricas y fundamentos del experimento</i>	221
7.2.1.1.	Las formas en chino correspondientes a los distintos valores	222
7.2.1.2.	Investigaciones anteriores sobre la secuencia de la adquisición.....	227
7.2.2.	<i>Hipótesis y predicciones</i>	229
7.2.3.	<i>Método</i>	241
7.2.3.1.	Participantes	241
7.2.3.2.	Tareas y proceso.....	243
7.2.4.	<i>Análisis de datos del experimento</i>	244
7.2.4.1.	Datos recolectados.....	244
7.2.4.2.	Análisis de datos.....	252
7.3.	CONCLUSIONES	270
 CAPÍTULO 8 EXPERIMENTO 3: LA ADQUISICIÓN DEL RASGO GENÉRICO DEL ARTÍCULO ESPAÑOL.....		275

8.1.	INTRODUCCIÓN	275
8.2.	EXPERIMENTO	278
8.2.1.	<i>Introducciones teóricas y fundamentos del experimento</i>	278
8.2.1.1.	Formas genéricas en español y temas relacionados.....	279
8.2.1.2.	Consideraciones de la genericidad en chino.....	293
8.2.2.	<i>Hipótesis y predicciones</i>	306
8.2.3.	<i>Método</i>	308
8.2.3.1.	Participantes	308
8.2.3.2.	Tareas y proceso.....	308
8.2.4.	<i>Análisis de datos del experimento</i>	312
8.2.4.1.	Datos recogidos	312
8.2.4.2.	Análisis del resultado	326
8.3.	CONCLUSIONES	335
CAPÍTULO 9 EXPERIMENTO 4: LA INFLUENCIA DE LA INTERACCIÓN ENTRE LOS RASGOS SEMÁNTICOS Y LOS FACTORES CONTEXTUALES EN LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO ESPAÑOL		337
9.1.	INTRODUCCIÓN	337
9.2.	EXPERIMENTO	338
9.2.1.	<i>Introducciones teóricas y fundamentos del experimento</i>	338
9.2.1.1.	Factores contextuales y el conocimiento ESK	338
9.2.1.2.	Relaciones entre los rasgos semánticos y los factores contextuales	346
9.2.2.	<i>Hipótesis y predicciones</i>	351
9.2.3.	<i>Método</i>	353
9.2.3.1.	Participantes	353
9.2.3.2.	Tarea y proceso	353
9.2.4.	<i>Análisis de datos recogidos</i>	357
9.2.4.1.	Datos recogidos y análisis	357
9.2.4.2.	Discusiones y conclusiones	364
CAPÍTULO 10 CONCLUSIONES, REFLEXIONES Y SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA		367
10.1.	INTRODUCCIÓN	367
10.2.	RESUMEN DE LAS DIFICULTADES DE LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO Y SUS CAUSAS	367
10.2.1.	<i>Dificultades en la adquisición del artículo español</i>	367
10.2.1.1.	Dificultades sintácticas.....	368
10.2.1.2.	Dificultades semánticas.....	372
10.2.1.3.	Dificultades pragmáticas	375
10.2.2.	<i>Resumen de las causas de las dificultades</i>	379
10.2.2.1.	Factores internos	379
10.2.2.2.	Factores externos.....	383
10.3.	CONCLUSIONES SOBRE NUESTRO ESTUDIO Y REFLEXIONES MÁS ALLÁ DE LA CUESTIÓN DEL ARTÍCULO	385
10.4.	SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ARTÍCULO EN CHINA	392
10.4.1.	<i>La enseñanza del concepto de nombre contable y la presentación de la derivación</i>	

<i>histórica del artículo</i>	392
10.4.2. <i>La atención suficiente al artículo español</i>	393
10.4.3. <i>Aplicación en ELE de la Hipótesis del Sintagma Determinante</i>	394
10.4.4. <i>Consideraciones la secuencia de los usos del artículo</i>	396
10.4.5. <i>Enseñanza del rasgo genérico</i>	398
10.4.6. <i>La importancia de los corpus lingüísticos</i>	399
10.4.7. <i>La introducción de los conocimientos culturales</i>	400
10.5. CONCLUSIONES FINALES	402
BIBLIOGRAFÍA	405
APÉNDICE 1-A	433
APÉNDICE 1-B	436
APÉNDICE 2-A	440
APÉNDICE 2-B	443
APÉNDICE 3-A	447
APÉNDICE 3-B	448
APÉNDICE 4-A	450
APÉNDICE 4-B	451
APÉNDICE 5-A	453
APÉNDICE 5-B	455
APÉNDICE 6	458
APÉNDICE 7	461

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3-1. Secuencias obtenidas por los alumnos L2 del inglés (Dulay y Burt, 1974b)	77
Tabla 5-1. Traducciones en inglés, español y chino de algunos sintagmas nominales indefinidos.....	133
Tabla 5-2. Estadística del uso de <i>yi + Cl + N</i> en <i>Fortaleza Asediada</i> y <i>Casa de Té</i> (modificaciones en base a la versión original de Ying, 2005: 23)	147
Tabla 5-3. Traducciones en inglés, español y chino de algunos sintagmas nominales definidos	148
Tabla 5-4. Interpretaciones de los nombres escuetos en chino	183
Tabla 6-1. <i>Initial state and beyond: hypotheses compared</i> (White, 2003: 90) ...	197
Tabla 6-2. <i>Predictions for article choice in L2-English</i> (Ionin <i>et al</i> , 2004: 19) .	198
Tabla 6-3. Bio-datos de los participantes	204
Tabla 6-4. La selección del artículo por los aprendientes chinos.....	208
Tabla 6-5. Índice de exactitud en los cuatro contextos de combinación de diferentes rasgos semánticos	210
Tabla 6-6. Relaciones entre la forma del SN y el rasgo de especificidad (Zhan, 2003).....	217
Tabla 6-7. Relaciones entre la forma del SN y el rasgo de definitud (Zhan, 2003)	217
Tabla 7-1. Bio-datos de los participantes	242
Tabla 7-2. Datos del índice de exactitud de la selección del artículo	244
Tabla 7-3. Índice de errores de los distintos usos del artículo definido	246
Tabla 7-4. Índice de errores de los distintos usos del artículo indefinido.....	246
Tabla 7-5. Índice de errores de los distintos usos del artículo neutro <i>lo</i>	246
Tabla 7-6. Índice de errores de los distintos usos del artículo cero \emptyset	246
Tabla 8-1. Las estructuras genéricas en español y en chino.....	277
Tabla 8-2. Los cuatro contextos del uso genérico en la prueba y sus ejemplos..	312
Tabla 8-3. Índice de errores presentado por los estudiantes chinos en el uso	

genérico	313
Tabla 8-4. Índice de errores de la genericidad expresada por el artículo definido	314
Tabla 8-5. Índice de errores de la genericidad expresada por el artículo indefinido	316
Tabla 8-6. Índice de errores de la genericidad expresada por el artículo cero \emptyset .	319
Tabla 8-7. Índice de errores en la tarea de traducción	327
Tabla 9-1. La selección del artículo en diferentes contextos por los estudiantes chinos de nivel intermedio.....	357
Tabla 9-2. La selección del artículo en diferentes contextos por los estudiantes chinos de nivel avanzado	358
Tabla 9-3. Promedio del índice de exactitud bajo la influencia de la definitud y de la interacción entre la especificidad y el ESK	361
Tabla 9-4. Desviación Estándar del índice de exactitud bajo el contexto de la definitud y la indefinitud	363
Tabla 9-5. Conclusiones de las causas de los errores del ejemplo (19) del Capítulo 9	364
Tabla 10-1. Comparaciones de la estructura sintáctica del SN en diferentes contextos pragmáticos entre chino y español	378

ABREVIATURAS Y SIGLAS MÁS USADAS

*	Casos agramaticales
#	Casos limitados o infrecuentes
AC	Análisis Contrastivo
Adj	adjetivo
Adv	adverbio
AE	Análisis de Errores
ALE	Adquisición de la Lengua Extranjera
Apud.	en la obra de o en el libro de
ASL	Adquisición de la Segunda Lengua
CCFF	categorías funcionales
CCLL	categorías léxicas
Cl	clasificador
D	determinante
DAL	Dispositivo de Adquisición del Lenguaje
Defi	definido
Dem	demonstrativo
ELE	Español como Lengua Extranjera
ESK	<i>explicitly stated knowledge</i>
et al.	y otros
etc.	etcétera
FF	Forma Fonética
FL	Forma Lógica
GP	Gramática Particular
GU	Gramática Universal
HK	<i>assumed hearer knowledge</i>
IL	Interlengua
Inde	indefinido
L1	primera lengua

L2	segunda lengua
LM	lengua materna
LO	lengua objeto
N	nombre
Num	numeral
Par	partícula
Pos	posesivo
RAE	Real Academia Española
SAsp	sintagma aspectual
SC	sintagma complementante
SCI	sintagma clasificador
ScuanAprox	sintagma de cuantificación aproximada
SD	sintagma determinante
SN	sintagma nominal
SNum	sintagma numeral
SP	sintagma preposicional
SR	<i>specific reference</i>
ST	sintagma del tiempo
SV	sintagma verbal

RESUMEN

La adquisición del artículo del español supone una gran dificultad para los aprendientes chinos que estudian el español como su segunda lengua. Esto no solo se debe a las complicadas clasificaciones semánticas y a los diversos valores presentados por el sistema del artículo español, sino también a la ausencia del artículo en la lengua materna de los aprendientes chinos. Todo ello, despertó nuestro interés para estudiar cómo es la situación de la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos, dónde se sitúan las mayores complicaciones, y cuál es el origen de dichas dificultades y errores cometidos por ellos. Basándonos en las ideas chomskianas, en las teorías de la Adquisición de la Segunda Lengua, en la Hipótesis del Sintagma Determinante de Abney (1987) y en la Hipótesis de Fluctuación de Ionin (2003b, 2004), analizamos los rasgos sintácticos y semánticos del artículo español, y buscamos sus formas correspondientes o similares en chino. Después hemos llevado a cabo cuatro experimentos para investigar cuatro aspectos importantes dentro del ámbito de adquisición del artículo por los aprendientes chinos: el estado inicial de la adquisición del artículo español; la secuencia de adquisición de los diferentes valores presentados por el artículo en español; la adquisición del rasgo genérico del artículo español; y la influencia de la interacción entre los rasgos semánticos y los factores contextuales en el proceso de adquisición. Estos cuatro aspectos suponen fases clave, dificultades obvias o cuestiones pendientes en el proceso de adquisición del artículo español por los aprendientes chinos. Dichos experimentos no solo nos muestran los errores típicos que cometen los estudiantes chinos a lo largo de su aprendizaje, sino que también nos enseñan de dónde vienen dichos errores y problemas. Al final, proponemos algunas sugerencias prácticas para la enseñanza del artículo español en China, lo que constituye un importante objetivo de la presente tesis.

Palabras clave: Adquisición L2, Sintagma Determinante, Artículo del español, aprendientes chinos

ABSTRACT

Chinese learners who study Spanish as their second language always have a great difficulty with the acquisition of the Spanish article system. This is not only because of the complicated semantic classifications and the various values and usages, but also of the complete absence in their first language. Therefore, we are very interested in the study of their acquisition of Spanish articles and, particularly, where the difficulties lie. We tend to find the origin of these difficulties and mistakes they commit. Based on Chomsky's linguistic theories, those important theories of second language acquisition, especially the Determiner Phrase Hypothesis and the Fluctuation Hypothesis, we analyze the syntactic and semantic features of the Spanish article and try to find its corresponding, or similar, forms in Chinese. Then we design four experiments to investigate four important aspects under this topic: the initial state of Chinese learners' acquisition of the Spanish article; the sequence of their acquisition of those different values provided by the article; their acquisition of Spanish article's generic feature; and the influence of the interaction between semantic features and contextual factors in their article choices and acquisition. These four aspects contain the most obvious difficulties and problems for Chinese learners in the process of Spanish article acquisition. The results of these experiments not only show us those representative mistakes made by Chinese learners, but also tell us where the problem lies during their study. In the end, we propose some practical suggestions for the Spanish article teaching in China, which can be treated as an important objective of this thesis.

Key words: L2 Acquisition, Determiner Phrase, Spanish article, Chinese learners

摘要

西班牙语冠词的习得对于以西班牙语为二语的中国学生是个很大的难题。这不仅和西班牙语冠词复杂的用法和多层次的语义内容有关,也和中国学生的母语中没有冠词系统这一现象有密切联系。这一二语习得的难题激起了我们的研究兴趣,具体包括:中国学生习得西班牙语冠词的整体情况是怎样的,习得的最大困难主要是什么,这些困难和学生所犯错误的渊源在哪里。在乔姆斯基生成语法,二语习得相关理论,限定词短语假设,波动假说等理论的基础上,我们分析了西班牙语冠词的句法和语义特征,并且试图在汉语中找到其对应或相似的结构。之后,为研究中国学生西班牙语冠词习得的四个重要的方面,我们设计了相应的四个实验,主要包括:他们在初始阶段的冠词习得情况;他们对于西班牙语冠词不同用法的习得顺序;他们对于冠词类指特指的习得情况;以及语义特征和语境因素的交互影响对于他们冠词习得的影响。这四个方面对于中国学生来说是他们习得过程中的非常关键的一些阶段或者明显的困难或者是难以解决的问题。这些实验不仅可以显示出中国学生在学习冠词中所犯的典型错误,也可以为我们研究这些错误的来源提供基础。最后,我们针对实验所得的数据和分析所得的结果为中国的西班牙语冠词教学提出相关的建议和意见,这也是本文的目的所在。

关键词: 二语习得, 限定词短语, 西班牙语冠词, 中国学生

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

En la última década, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en China han experimentado un notable auge con el fin de dar soluciones a las cada día mayores necesidades de contactos, comunicaciones e intercambios culturales, sociales, económicos y políticos entre China y el mundo hispanohablante. No solo nos referimos a los cursos o a la formación del español en institutos o academias de idiomas, sino también a la educación oficial de licenciatura en universidades, puesto que cada vez más alumnos tienen como carrera universitaria el estudio de la lengua española. Además del idioma, también adquieren conocimientos relacionados, como la literatura, la cultura, etc., en sus cuatro años académicos. Este gran desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje del español en China nos permite acceder a los países hispánicos y estrechar las relaciones entre las dos partes, pero también hace necesaria la investigación de los problemas y dificultades en la adquisición del español como segunda lengua por los aprendientes chinos.

En nuestra tesis, nos centramos en un aspecto gramatical diminuto pero muy complicado para los alumnos chinos como es la adquisición del artículo del español. El artículo, al ser un elemento lingüístico muy importante en español pero que no existe en el chino - lengua materna de los aprendientes -, supone una gran dificultad para ellos. Debido a las complicadas clasificaciones semánticas, y a los diversos valores presentados por el sistema del artículo, a los aprendientes chinos les resulta muy difícil dominar todas las normas a la hora de emplear el artículo en ciertos contextos determinados. Por ello, nació en nosotros el interés por estudiar el estado de la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos, dónde se sitúan las mayores complicaciones y cuál es el origen de dichas dificultades y errores cometidos por ellos.

Durante la investigación tomaremos las teorías de la gramática generativa como base teórica de estudio. Estudiaremos las teorías de la adquisición de la segunda lengua enmarcadas dentro de la gramática generativa, las cuales, a grandes rasgos,

señalan que la adquisición de la L2 es un proceso de fijación o ajuste (*setting*) de los parámetros o, mejor dicho, un proceso de adquisición de los valores de parámetros nuevos no existentes en la lengua materna de los aprendientes. Bajo este marco, Ionin (2003a, 2003b, 2004) investiga la cuestión del Parámetro de la Selección del Artículo (*Article Choice Parameter*) y la Hipótesis de Fluctuación (*Fluctuation Hypothesis*), que nos sirven como fundamento teórico para nuestros experimentos, junto con la Hipótesis del Sintagma Determinante (*Determiner Phrase Hypothesis*) propuesta por Abney (1987). Es decir, tomamos el artículo u otros determinantes como el núcleo de un sintagma, el sintagma determinante. Este sintagma determinante forma parte de las categorías funcionales, aspecto en el que las lenguas varían entre sí según el Programa Minimalista (Minimalist Program) de Chomsky (1995). Partiendo de estos puntos teóricos, nuestras investigaciones tienen como objetivo determinar si la gramática de la interlengua es restringida por la Gramática Universal y cómo funciona ésta en el proceso de la adquisición de una L2.

Además de las investigaciones teóricas, el estudio de la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos también tiene una importancia didáctica. Mediante los experimentos que hemos diseñado, que estudian cuatro aspectos diferentes dentro del ámbito de la adquisición del artículo, intentamos averiguar la situación concreta del dominio del sistema del artículo español con el fin de predecir sus dificultades, detectar sus típicos errores y ayudarlos a evitar dichos errores y a superar las dificultades durante el aprendizaje.

La presente tesis está compuesta, pues, por tres partes principales, que dividimos en diez capítulos, incluido el presente, que es una introducción general a la tesis. Los siguientes cuatro capítulos forman la primera parte, que es la base teórica de los experimentos que se llevarán a cabo más adelante.

Concretamente, el capítulo 2 introduce las definiciones del artículo español a lo largo de la historia hechas por algunos gramáticos importantes de la lengua española y los diferentes valores y usos presentados por el artículo definido, el indefinido, el neutro *lo* y la ausencia del artículo (el nombre escueto). Además, en dicho capítulo,

también haremos comparaciones entre el artículo y otros determinantes españoles, tales como el demostrativo, el numeral y el posesivo, de forma que podamos obtener una impresión general de cómo funcionan las categorías funcionales en el español.

El capítulo 3 se centra en las teorías lingüísticas sobre la adquisición de una segunda lengua, las cuales no solo sientan la base para nuestros experimentos sino que también constituyen el objetivo de nuestras investigaciones. En este capítulo, vamos a distinguir algunos conceptos muy parecidos, pero en realidad distintos, dentro del estudio de la adquisición de la L2, tales como la lengua materna y la segunda lengua, la segunda lengua y la lengua extranjera, y el aprendizaje y la adquisición. Estudiaremos cuatro aspectos importantes en la investigación del campo de estudio de la adquisición de la L2: a. los rasgos lingüísticos de los aprendientes; b. los factores externos para los aprendientes; c. los factores internos de los aprendientes; d. las diferencias individuales entre los aprendientes. A partir de estos aspectos, intentaremos averiguar las características especiales del proceso de adquisición de los estudiantes chinos. Además, haremos una presentación breve de las teorías más importantes dentro de este ámbito, como son la Teoría del Análisis Contrastivo, la Teoría del Análisis de Errores y La teoría de la Interlengua. El uso sucesivo de estas teorías nos facilita recursos metodológicos para analizar el comportamiento de los aprendientes y el resultado de su adquisición de la L2.

En el capítulo 4 haremos un análisis detallado de los determinantes del español en el nivel teórico lingüístico. En primer lugar, nos acercaremos a las teorías chomskianas tales como la Teoría de la Gramática Universal (GU), la Teoría de Principios y Parámetros y la Teoría del Programa Minimalista. Dentro de este ámbito, destacaremos la Teoría de la X-barras que empleamos para los análisis de las estructuras lingüísticas tanto en español como en chino. Y, además, haremos una presentación muy detallada de la Hipótesis del Sintagma Nominal de Abney (1987), en la cual se toma el determinante como el núcleo del sintagma en vez del nombre. De esta forma, podremos comparar mejor las propiedades paralelas entre el grupo nominal en español y en chino. Al final de este capítulo, veremos las definiciones de

las diferentes propuestas sobre la cuestión del acceso de la adquisición de la L2 a la GU. Así conoceremos las diferencias entre la Teoría del Acceso Completo, la del Acceso Parcial y la del No Acceso con el fin de averiguar cuál es la situación de la adquisición del español por los aprendientes chinos.

El último capítulo de la parte teórica es el capítulo 5, en el que haremos un análisis lingüístico del sintagma nominal en chino. Podemos tomar este capítulo como un fundamento teórico de los experimentos posteriores, y también como una aplicación de las teorías lingüísticas de los capítulos anteriores en el análisis de los grupos nominales de la lengua china. En este capítulo, introducimos una cuestión muy importante para nuestro estudio como es la falta del sistema del artículo en el chino, y reflexionaremos sobre cómo funcionan las categorías funcionales en un grupo nominal chino. En primer lugar, analizaremos la interpretación semántica de indefinitud expresada por los numerales y la de definitud expresada por los demostrativos con el fin de descubrir las semejanzas entre el numeral *yi* (uno) en chino y el artículo indefinido, y entre los demostrativos *zhe* (este, a) / *na* (ese, a) y el artículo definido en español. Adicionalmente, explicaremos la cuestión del sintagma clasificador, que es una estructura muy especial y típica del chino. Además, estudiaremos la función del nombre escueto sin determinante en chino, fuente de las mayores dificultades en el proceso de adquisición del artículo español para los aprendientes chinos. Esto se debe a que el nombre escueto en chino puede expresar casi todas las interpretaciones semánticas, mientras que la misma forma en español solo aparece en casos muy restrictos. Por último, también investigaremos la lectura genérica expresada en diferentes formas en los dos idiomas, para obtener fundamento teórico para nuestro tercer experimento sobre la adquisición del valor genérico del artículo.

La segunda parte de nuestra tesis consiste en los cuatro experimentos que quieren investigar cuatro aspectos importantes dentro del ámbito de la adquisición del artículo: el estado inicial de la adquisición del artículo español; la secuencia de adquisición de los diferentes valores presentados por el artículo; la adquisición del rasgo genérico; y

la influencia de la interacción entre los rasgos semánticos y los factores contextuales. Estos cuatro aspectos suponen fases clave, dificultades obvias o cuestiones pendientes en el proceso de la adquisición del artículo. Diseñaremos pruebas para cada experimento que nos sirvan como metodología de investigación, y las llevaremos a cabo con los aprendientes chinos con diferentes niveles de español para investigar estos ámbitos en cuestión.

El capítulo 6 incluye un experimento para estudiar el estado inicial de la adquisición del artículo por los aprendientes chinos. Nuestra hipótesis es que los rasgos parametrizados en la lengua materna que usa el hablante chino se transferirán en su adquisición del español. Esto se debe a que los principios y parámetros de la L1 son capaces de modular el *input* de la L2 para reajustar algunos parámetros nuevos en la gramática de la interlengua. Este tipo de transferencia de la lengua materna se hace evidente en la fase inicial del aprendizaje de un idioma. Especialmente, cuando la lengua materna y la lengua meta presentan una gran diferencia en las categorías funcionales: el chino es una lengua que carece de un sistema de artículo, elemento lingüístico muy importante en la lengua española. Por lo tanto, cabe preguntarse cómo funciona la transferencia en estos casos especiales. El idioma chino cuenta, por otro lado, con demostrativos, clasificadores y numerales que tienen una naturaleza muy parecida a los artículos definidos e indefinidos en español, de modo que en chino también existen sintagmas determinantes cuyo núcleo es un demostrativo, o un clasificador, o un numeral. Estas estructuras del chino, como los grupos nominales con el artículo español, también tienen la capacidad de expresar la definitud y la indefinitud. De ahí que se produzca una transferencia positiva en el aprendizaje de los alumnos. Pero, considerando la Hipótesis de la Fluctuación (*Fluctuation Hypothesis*) propuesta por Ionin *et al.* (2003b, 2004), propondremos que, en el proceso de la adquisición, la fijación del valor de especificidad de los artículos causará una fluctuación en la selección del artículo por los aprendientes chinos. Nuestra prueba consiste en una tarea de 40 preguntas que recogen el uso del artículo en cuatro contextos diferentes: [+definido, +específico], [+definido, -específico], [-definido,

+específico], [-definido, -específico]. Con la participación de 23 estudiantes de nivel inicial de español y la metodología del Análisis de Varianza, intentaremos averiguar cómo funciona la transferencia de la L1 en el estado inicial del aprendizaje de la L2 e intentaremos demostrar la exactitud de la Hipótesis de la Fluctuación.

Otro aspecto incluido en nuestra investigación que intentaremos validar es la secuencia de la adquisición de los diferentes valores presentados por el artículo español, aspecto que trataremos en el capítulo 7. Sabemos que el artículo en español cuenta con una gran variedad de valores y usos (que explicaremos en detalle en nuestro segundo capítulo), y es esperable que los estudiantes chinos tengan un orden particular en la secuencia de su adquisición. Por lo tanto, diseñaremos una prueba de 47 diálogos o narraciones que implican distintos valores semánticos o sintácticos del artículo español. Nuestra hipótesis es la siguiente: las dificultades más destacadas para los aprendientes chinos se dan en los valores que no se encuentran en los determinantes chinos o en los usos que no tienen formas correspondientes en chino, tales como el uso de la anáfora asociativa del artículo definido, el uso evaluativo y enfático del artículo indefinido, y los usos presentados por el neutro *lo*, etc. Mediante la respuesta de 61 participantes chinos de diferentes niveles de español, obtendremos la secuencia concreta de la adquisición de los diferentes valores del artículo y verificaremos si nuestra hipótesis es correcta.

En el capítulo 8 estudiaremos específicamente la cuestión de la adquisición del rasgo genérico del artículo español, que supone una gran dificultad para los aprendientes chinos. El concepto de genericidad también existe en chino, pero expresado en muy distintas formas en comparación con las del español. Por ende, supondremos que la transferencia de la lengua materna influye en la adquisición del rasgo genérico del artículo y su mayor dificultad se sitúa en las complicaciones de la interfaz sintáctico-semántica. Es decir, los estudiantes chinos adquirirán primero la genericidad expresada por el artículo cero \emptyset delante de nombres plurales o nombres de masa, dado que tiene una forma parecida en chino. Luego dominarán el valor genérico presentado por el artículo definido, y finalmente adquirirán la genericidad expresada

por el artículo indefinido. Para comprobar estas propuestas, hemos diseñado un experimento con dos tareas: una prueba de 20 oraciones que contienen la expresión de la genericidad mediante el artículo definido, el indefinido o la ausencia del artículo en diferentes posiciones sintácticas; una prueba de traducción del chino al español en la que los alumnos tienen que traducir la genericidad expresada por el nombre escueto en chino a formas adecuadas en español. 55 aprendientes chinos que estudian el español como su segunda lengua participarán en nuestro experimento. Utilizaremos la Hipótesis de la Universalidad de la Genericidad de los Grupos Nominales Escuetos en Chino (Liu, 2002) para analizar los datos que recojamos y estudiar los errores que cometan los alumnos en este ámbito. Además, pretendemos encontrar un método nuevo o una teoría innovadora para la mejora de la futura enseñanza del valor genérico del artículo español.

El último experimento en el capítulo 9 tiene como objetivo investigar la influencia de la interacción entre los rasgos semánticos y los factores contextuales en la adquisición de los artículos españoles por los aprendientes chinos. Sabemos que existen muchos rasgos semánticos diferentes y factores contextuales implicados en el sistema de la adquisición del artículo. Este experimento principalmente se centra en los rasgos semánticos de definitud y de especificidad, y en los factores contextuales de conocimientos generales y conocimientos explícitos. En concreto, haremos las siguientes predicciones: a. los rasgos semánticos de especificidad impedirán a los aprendientes chinos distinguir el artículo definido y el indefinido; b. la combinación del factor contextual de los conocimientos explícitos y el rasgo semántico de especificidad afectará la selección del artículo. Invitaremos a 35 estudiantes chinos de nivel intermedio y avanzado de español a participar en nuestro experimento, que consiste en una prueba de 20 diálogos del uso del artículo considerando los rasgos semánticos y los factores contextuales. También aplicaremos la metodología del Análisis de Varianza para analizar los datos que recojamos. De esta forma, podremos ver cómo funcionan los factores contextuales en la adquisición del artículo y cuáles son las influencias de la interacción entre los rasgos semánticos y los factores

contextuales en el proceso de la adquisición.

La última parte de nuestra tesis es una conclusión que tiene por objeto proponer algunas sugerencias prácticas para la enseñanza del arte español en China. Nuestra intención es abordar el problema de la adquisición del arte con profundidad. Estamos muy satisfechos si, a través de las propuestas y sugerencias que planteamos, los aprendientes chinos pudieran adquirir el arte español, e incluso la lengua española con mayor facilidad y eficacia.

CAPÍTULO 2 INTRODUCCIÓN AL ARTÍCULO DEL ESPAÑOL

El estudio del artículo en español tiene una larga tradición en distintas disciplinas, que incluyen la Lingüística, la Filosofía, la Lógica y la Psicología. Dentro de la Lingüística, los investigadores han analizado el artículo desde una gran variedad de perspectivas teóricas: la semántica lógica, el funcionalismo, la psicolingüística o la lingüística computacional, entre otras. Se debe mencionar que, a lo largo de la historia de la gramática española, existen muchos trabajos dedicados a la definición y el análisis de sus diferentes usos, valores y también a sus posibles estructuras sintácticas.

Según Hernández Guerrero (1982), “el artículo es una categoría gramatical cuya naturaleza ha sido definida de muy diferentes maneras a lo largo de la historia de las teorías gramaticales. Su número, su función y hasta su uso han sido motivo de polémicas enconadas”. Por ejemplo, siguen siendo problemas que generan grandes discusiones la cuestión de si se debe clasificar el artículo como morfema nominal o como determinante y decidir si *un* entra en el paradigma del artículo o no. Como nuestro objetivo es ahondar en el proceso y el problema de la adquisición del artículo por los aprendientes chinos, nos es imprescindible, en primer lugar, presentar distintas revisiones de los trabajos más importantes sobre el artículo y, en segundo lugar, describir sus posibles valores y usos.

2.1. Definiciones del artículo a lo largo de la historia

2.1.1. Definiciones según los gramáticos clásicos

Nebrija (1980), en su *Gramática de la lengua castellana*, afirma que el artículo es una “parte de la oración”, que existe en todas las lenguas que él conoce, salvo en la latina. Tomando el griego como modelo del análisis del artículo en castellano, lo define como un pequeño miembro, denominado por el autor la “partezilla”, que se añade a algún nombre para mostrar de qué género es. Señala que hay tres artículos en español: *el*, usado para el masculino, *la*, para el femenino y *lo*, para el neutro. Es decir,

el gramático únicamente considera *el, la y lo* como artículo, pero no incluye *un o una*. Propone que es un numeral (“este nombre *uno*, o es para contar, i entonces no tiene plural, por cuanto repugna a su significación”), o un indefinido, porque funciona “para demostrar alguna cosa particular, como los latinos tiene ‘quidam’, i entonces tórnase por *cierto*, y puede tener plural” (Nebrija, 1980(1492): 179).

Según Fernández-Sevilla (1974: 19), “no debe extrañar que Nebrija no hable del artículo ‘determinado’ o ‘definido’ frente al ‘indeterminado’ o ‘indefinido’”. El autor cree que Nebrija trata el artículo como un morfema, lo cual es algo muy novedoso, diciendo que “esta caracterización se asienta en bases morfofuncionales” (Fernández-Sevilla, 1974: 18). Aunque hoy en día, tenemos puntos de vista novedosos y muy diferentes sobre el artículo, igualmente descubrimos lo avanzado de la investigación de Nebrija en el aspecto del artículo. Como afirma Fernández-Sevilla (1974: 21),

“la concepción de Nebrija sobre el artículo tiene vigencia aún, en líneas generales. Su estudio no es tal vez todo lo detallado y minucioso que quisiéramos, pero los planteamientos y métodos seguidos son, con pocas restricciones, aceptables. Habrá que esperar casi cuatro siglos para encontrar algún avance relevante.”

Otro gramático importante de la historia gramatical de la lengua española, Bello (1847), considera que “el artículo no es sino un demostrativo debilitado que sirve sólo para señalar un individuo, conocido efectiva o virtualmente por el que escucha” (apud. Korvasová 2006: 4). Bello afirma que *el, la, los, las, lo* son formas abreviadas o sincopadas de *el, ella, ellos, ellas, ello*, y ambas formas poseen una misma significación; es decir, cree que el artículo y el pronombre personal están íntimamente relacionados. Para apoyar las ideas de Bello, Lenis señala que, por un lado, “existe una similitud funcional entre el paradigma del artículo y el de los pronombres posesivos, que también muestra dualidad de formas, plenas y sincopadas donde todas tienen, sin embargo, el mismo significado” (Lenis, 1998: 271); Por otro lado señala que “*el* y *el* son etimológicamente una misma cosa, *ille*” (Lenis, 1998: 271). Es decir, *el* y *el*, al tener el mismo origen, forman parte de la categoría de los adjetivos.

Bello (1847) llega, incluso, a utilizar la comparación con otras lenguas (tales como el inglés, el francés y el italiano) para mostrar la estrecha relación entre artículo y demostrativo. En fin, para él, “este demostrativo, llamado ARTÍCULO DEFINIDO, es adjetivo, i tiene diferentes terminaciones para los varios géneros i números: el campo, la casa, los campos, las casas” (Bello, 1847: 249).

En cuanto a la distinción entre *el* y *un*, la principal diferencia, para Bello (1847), es que el artículo determinado señala un sustantivo consabido por el oyente, mientras que el artículo indeterminado transmite la idea de que podrá tratarse de cualquier cosa, y que el interlocutor no tiene información previa al respecto. Nuestro célebre gramático afirma en su obra:

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. (Bello, 1847: 249)

El autor explica el uso del artículo determinado con un ejemplo: *¿qu é les ha parecido a ustedes la fiesta?* Sin duda alguna, al pronunciar el hablante estas palabras se creará en la mente de los oyentes la idea de cierta fiesta en particular. Ello confirma que el artículo definido señala “ideas determinadas, ideas que se suponen y se señalan en el entendimiento de la persona a quien dirigimos la palabra” (Bello, 1847: 250).

Bello señala también, en relación con los contextos en los que tiene un valor enfático, que el artículo indeterminado se usa con énfasis para realzar o rebajar ciertas cualidades de personas o cosas. En sus palabras, “en ocasiones, por medio del artículo indefinido aludimos enfáticamente a cualidades conocidas de la cosa o persona de que se trata” (Bello, 1847: 517). Por ejemplo: *¡UN AVELLANEDA competir con UN CERVANTES!*¹

Desde el punto de vista actual, La teoría de Bello quizás no se acepta

¹ Ejemplo extraído de Company Company (2009: 395).

generalmente pero sigue teniendo un impacto importante en gramáticos posteriores como Alonso (1933) que toma artículo como un vacío de significado y Lázaro Carreter (1975: 370) que supone también la teoría de la identidad entre pronombre de tercera persona y artículo y afirma que “nunca se oponen *él* y *el* porque jamás pueden figurar en un mismo contexto. Quiere esto decir que se hallan en distribución complementaria, y cumplen, por tanto, el requisito básico para ser reconocidos como alomorfos del mismo morfema (en el sentido bloomfieldiano de este término)”.

2.1.2. Definiciones según los gramáticos contemporáneos

El trabajo “Estilística y gramática del artículo”, escrito por Alonso (1933), significa un cambio revolucionario en los enfoques tradicionales de la gramática, pues destaca la importancia estilística del artículo. En palabras de Gómez Alonso (2002: 161), “La novedad que introduce ya no se basa en la dicotomía determinación-indeterminación sino en la presencia o ausencia del artículo: la aparición o no del artículo delante de un sustantivo es una cuestión de estilo y de forma expresiva.”

Alonso incluye el artículo en la categoría funcional o gramatical que requiere la presencia de un sustantivo para materializarse, ya que “los nombres por sí solos no pueden constituir expresiones portadoras de referencia, tan solo designan clases de individuos, materias, prototipos de propiedades, acontecimientos” (apud. Demonte, 1995-1996: 275). Para Alonso, lo importante no es el contraste determinación - indeterminación, sino la aparición del sustantivo con o sin artículo. Según el autor, se utilizan “el artículo individualizador, el artículo genérico de clase y la ausencia de artículo para designar la clase como cualidad” (apud. Demonte, 1995-1996: 276). Alonso, acudiendo a la pareja de conceptos filosóficos esencia-existencia, explica que con el artículo nos referimos a las cosas; sin él, a nuestras valoraciones subjetivas y categoriales de las mismas.

El gramático supone. El valor lógico de la determinación, como concepto concomitante de sustantivo, se expresa mediante el artículo. Sin embargo, para el autor, ni el uso ni el valor del artículo son idénticos en todas las lenguas. Propone que “hay muchas lenguas que no tienen artículo indeterminante, y en todas partes el indeterminante es de aparición mucho más tardía que el otro. Cierto es que la

categoría idiomática del artículo sirve muchas veces a la intención lógica de determinar el concepto al que acompaña, pero este servicio eventual no es su esencia idiomática” (Alonso, 1933: 126). En español, llevan artículos los nombres abstractos y los individuales. Sin embargo, el autor propone una canción mexicana como un ejemplo: “*la tarde era triste, la nieve caía, de blanco sudario la tierra cubría.*” En este caso, “la idea de determinación falla porque no es un valor idiomático del artículo, sino uno lógico al que a veces sirven los valores idiomáticos del artículo” (Alonso, 1933: 127), ya que no nos resulta posible asociar un referente concreto a los nombres *tarde*, *nieve* y *tierra*, lo que podemos hacer es una investigación empírica y una producción cognitiva a base de los conocimientos lingüísticos y generales del mundo.

Encuentra Alonso en el artículo los efectos de anticipación y anunciación de función nominal. Para el autor, lo que hace el artículo es “anticipar y destacar la independencia correspondiente al carácter de sustantivo” (Alonso, 1933: 129). Es decir, en cualquier caso, “el artículo no modifica la naturaleza del sustantivo, sino que simplemente anuncia con su presencia la necesidad de recuperarlo” (apud. Garrido Medina, 1986: 56).

Alonso divide los valores del artículo en los siguientes aspectos:

1. *Valores formales*: Diacrónicamente hablando, el artículo se usó primero solo con el sujeto de la frase, más tarde se acopló al objeto y por último empezó a usarse con complementos preposicionales. La extensión gradual del uso de artículo es manifestación de la extensión paralela del hábito de acentuar y declarar las presentaciones autosemánticas. El autor señala que el artículo es un elemento preformador y configurador de sentido, y que es el hilo que enhebra en un solo collar todas las significaciones en que se descomponen las frases respectivas. Partiendo de ello, llega a la conclusión de que el artículo realiza la representación independiente de los sustantivos.

2. *Valores expresivos*: se puede comprobar que, hasta la época clásica inclusive, la repetición del artículo funciona como la intromisión de un elemento de realce expresivo: encarecimiento, valorización, énfasis. Hoy en día, “en cuanto al valor expresivo, la repetición o no del artículo en las enumeraciones presentan papeles trocados” (Alonso, 1933: 131).

3. *Valores significativos*: según Alonso (1933: 131), “el artículo, en cada

lengua, es un antiguo pronombre demostrativo reducido en su cuerpo fonético...”. Como hemos mencionado antes, el autor dice que el nombre con artículo se refiere a objetos existenciales y, sin él, a objetos esenciales; es decir, con artículo, a las cosas, y sin él, a nuestras valoraciones subjetivas y categoriales de las mismas. Alonso enfatiza que la ausencia de artículo muestra una referencia al quid o esencia del objeto, mientras que con el artículo el objeto no se ve en oposición, sino en superposición con la categoría. Esta doble interpretación cuantitativa-cualitativa y designativa-valorativa para la presencia y la ausencia del artículo nos permite explicar casos especiales del no empleo de artículos en la literatura, ya que, a veces, no asigna la referencia al objeto sino un momento de emoción y de valoración. Más adelante, el autor propone una idea nueva (Alonso, 1933: 142): “en español la significación fundamental del artículo no es la determinación” debido a que los nombres abstractos admiten el artículo. Explica que los abstractos con artículo indican el *cuantum*² de los nombres, mientras que los que no van acompañados por el mismo apuntan hacia su esencia.

Además, Alonso negó que *un* sea artículo en español debido a que:

Un conserva su antiguo valor pronominal, cuando no el numeral, con todas sus referencias al sistema pronominal; y, en contra de lo que es esencial al artículo, no ha perdido su acento de intensidad. Recuérdese el doble ejemplo *extendió la mano* y *extendió una mano en actitud suplicante* y se comprueba que en español no existe este nuevo sistema bilateral de determinación-indeterminación, en el que el doble juego se refiere a si el objeto es o no consabido del oyente o a si es individualizable y reconocible para oyente y hablante de entre los innúmeros objetos que el sustantivo puede nombrar. (Alonso, 1933: 132-133)

En fin, propone el autor los siguientes apoyos para comprobar su teoría (Alonso, 1933: 152):

- a. *Un* se pronuncia con acento en el grupo nominal.
- b. Tiene significación léxica.
- c. *Un* es correlativo de *otro*, y admite artículo, como en *el uno*.

² Explica el número y el género del nombre.

- d. Forma pareja de opuestos con *ninguno*.
- e. Se encadena con *que* para formar frases ponderativas.
- f. *Un* se puede usar desprendido de su sustantivo.
- g. *Un* hasta es sustantivable.

Llega a la conclusión de que el llamado artículo indeterminado es, en realidad, un “clasificador” en los sintagmas nominales predicativos. Para Alonso, la función clasificadora es la única función de *un* como elemento más o menos obligatorio en el sintagma nominal.

Otro gramático muy importante que investiga el ámbito del artículo español es Alarcos. Ha hecho dos estudios específicos sobre el artículo español en los años 1967 y 1968, y después, en el año 1994, también ha mencionado el uso y valores del artículo en su obra *Gramática de la Lengua Española*. Alarcos (1994) considera el artículo una categoría independiente. Según Montero Gálvez (2011: 3), eso “facilita el hecho de poder hablar de una expresión positiva (*el/la/los/las* y la forma invariable *lo*) y otra negativa (el artículo \emptyset)”. Es decir, a diferencia de otros gramáticos que prefieren remitirse a la “ausencia de artículo” o “ausencia de determinante”, Alarcos usa el concepto del “artículo \emptyset ”.

En oposición a la teoría de Bello, este gramático no cree que el artículo *el* y el pronombre *él* formen parte de una misma categoría, sino que los relaciona indirectamente a través de los demostrativos. Según Garrido (1986: 52), “Alarcos encuentra incorporados en los demostrativos «los valores morfológicos de ‘identificación’ que caracterizan al artículo» y, por otra parte, considera que los demostrativos «serían como subdivisiones distintas del ‘personal de 3ª’, especificaciones más precisas de la deixis»”. Es decir, Alarcos descubre que ambos (el pronombre personal *él* y el artículo *el*) poseen los valores de identificación. El autor cita dos términos tradicionales que se oponen entre sí: “artículo determinado” y “falta de artículo”. Postula que el artículo no puede considerarse como una parte de la oración puesto que no desempeña ningún papel en la estructura oracional. Señala que

el artículo es un elemento que exige la presencia de otro (u otros) con el que se asocia en sintagma: un elemento dependiente. Por otra parte, Alarcos (1967: 225) propone que el artículo “pertenece al tipo de elementos que se agrupan en paradigmas o inventarios limitados o cerrados”. Además, el artículo es dependiente, carece de acento en la expresión, solo presenta variación de género y número, y funciona como elemento de un sintagma de función nominal, mientras que el pronombre funciona bien como elemento autónomo, bien como elemento de un sintagma verbal. El autor también afirma que la presencia y ausencia del artículo depende de la situación o el contexto y, en definitiva, de cómo enfoca el hablante la experiencia que comunica (Alarcos, 1967: 226).

Alarcos (1994: 79) considera que *un* es un numeral y no un artículo indeterminado, y dice que “la unidad como ‘artículo indefinido o indeterminado’ (*un, una, unos, unas*) es magnitud completamente distinta por las funciones que desempeña”. También señala que

La distinción tradicional entre *uno* numeral, *uno* pronombre indefinido y *un, una, unos, unas* como artículo indeterminado carece de justificación. Su comportamiento funcional es unitario y la referencia que efectúan análoga. No puede ser artículo por cuanto éste (*el, la, etc.*) carece de acento y no es palabra independiente. Alarcos (1994: 79)

Es decir, *uno* es una palabra tónica que puede cumplir un papel independiente, mientras que el definido es una unidad átona, dependiente e inseparable de otros elementos.

Komé Koloto Dikanda, de acuerdo con Alarcos (1994), afirma que no existe el artículo indefinido en español ya que “las formas *uno, una, unos, unas* equivalen a la vez a un adjetivo numeral y a un pronombre indefinido” y propone los siguientes ejemplos (Komé Koloto Dikanda, 2003)³:

*Queda solamente **un** libro de inglés.*

***Unos** cantan, otros lloran*

³ Datos disponibles en línea: <http://www.anmal.uma.es/numero14/Koloko-Dikanda.htm>.

Uno no sabe qu éhacer/ una no sabe qu éhacer.

Según Alarcos (1967: 233), el principal papel del artículo definido consiste en “trasponer los nombres comunes a la categoría de los nombres propios”. El nombre propio cuenta con dos rasgos básicos: “en primer lugar, su naturaleza referencial, la cual explica que su uso presuponga la existencia del referente y, en segundo lugar, su naturaleza identificadora, la cual permite la identificación un ívoca de ese referente. En cuanto al nombre común, carece de dichas características, por lo que, en este sentido, la función del artículo ser á otorgar capacidad referencial al nombre común y permitir la identificación del referente.” (apud. Pizarro, 2012: 33-34)

También critica el autor la idea de que el artículo funciona como núcleo y lo demás son términos adyacentes en el sintagma, como dice Fernández Ramírez (1951) y defiende que el término que aparece con artículo es el núcleo del grupo, ya que al desaparecer persiste mediante una referencia pronominal (Alarcos, 1967: 229). Según el mismo autor, en algunos casos los elementos que forman parte de la estructura de la oración deciden la presencia o ausencia del artículo y, además, la variación o no variación del artículo depende de las características léxicas o morfológicas del sintagma nominal. Además de dichas funciones, el artículo ayuda a discernir el género y número de los sustantivos cuyo significante no var ía, tales como *el deportista / la deportista, la hip ótesis / las hip ótesis*.

El artículo puede aparecer en diferentes estructuras combinado con los sintagmas adjetivos, los sintagmas preposicionales y la oración relativa⁴ y sirve como un operador para obtener la función de sustantivación (por ejemplo, *la buena, los atrevidos, el de la mesa, las que est ían fuera*, etc.⁵). Alarcos (1994: 67) explica que, en tales casos, “se sobreentiende que existen un sustantivo eliminado en el enunciado y, al mismo tiempo, un adjetivo u otras palabras sustantivadas precedidas del artículo” (apud. Lin, 2005: 101). No solo apela al caso del artículo definido como *El blanco me lo quedo*, sino también la forma *lo como* artículo neutro. Este *lo* aparece como elemento sustantivador y no marca ni género ni número, como en *lo pequeño, lo de arriba, lo que vino*, etc. También señala el autor que “es compatible con segmentos unitarios en cuya composición interna aparece cualquier género o número, como en la

⁴ Sin embargo, según Alonso (1933: 128): “el artículo antepuesto a la oración relativa no desempeña la función de sustantivador sino de preformador y configurador de sentido, dado que la oración relativa tiene ya función sustantiva”.

⁵ Ejemplos extra ídos de Lin (2005: 101).

aparente incongruencia *Me admira lo guapa que es esta chica*” (Alarcos, 1994: 68).

En la obra *Gramática española* (1975), Alcina y Blecua hacen una interpretación de la definición tradicional del artículo en la que se considera el artículo como parte de la oración en relación con el nombre sustantivo para “circunscribir la extensión en que ha de tomarse el nombre al cual se antepone” (Alcina y Blecua, 1975: 549). Para ello citan la definición que da Lenz (1944) de este elemento: “más bien un accidente gramatical de los sustantivos que una clase especial de palabras” (Alcina y Blecua, 1975: 550). En este libro se subraya el carácter pronominal adjetivo y demostrativo de los derivados de *ille* y el carácter numeral de los derivados de *unus*. Se destaca como esencial el valor marcativo de sustantivación del artículo y se caracteriza el artículo como una clase especial de morfemas libres de inventario limitado que (Alcina y Blecua, 1975: 557):

a. no pueden constituir por sí mismos comunicaciones.

b. no pueden estar constituidos por una base pronominal que le permita significar por alusión, y que admite los morfemas de género y número.

c. tiene dos valores fundamentales: uno anafórico y otro como soporte de los morfemas de género y número.

En cuanto a la orientación semántica del *lo*, lo describen (Alcina y Blecua, 1975: 568-572) como elemento primario del grupo; dirige la atribución expresada por el adjetivo que le acompaña como adjunto hacia una realidad no lexicalizada: por su carácter primario y pronominal, el artículo dirige la atribución a una parte de un todo; además, por su mismo carácter de neutro, constituye la alusión al conjunto al que pertenece lo predicado por el adjetivo. Otro tipo de construcción con *lo* que aparece en construcciones muy determinadas y definidas es seguido de adjetivo masculino o femenino, singular o plural, o un adverbio de modo, y en este caso lo llamamos “el *lo* intensivo”, como el *lo* en la construcción *lo bien que vive*⁶. Este tipo de *lo*, afirman los autores, ha perdido su valor referencial y actúa en concurrencia con los exclamativos *cuán* y *qué* (i.e. *qué bien que vive*).

Abad (1977: 7-9), en su obra *El artículo: sistema y uso*, supone que hay tres categorías de morfemas en el dominio de los artículos: artículo determinado, artículo indeterminado y la categoría caracterizada por la falta de artículo o artículo cero.

⁶ Ejemplo extraído de Alcina y Blecua (1975: 571).

Utiliza ideas del *Manual de gramática española* de Seco (1930) para indicar la función del artículo: en lo referente al determinado, su empleo más usual es adjetivo, pero puede funcionar también como sustantivo; con respecto al artículo indeterminado, tiene carácter adjetivo y, además, funciona también como numeral cardinal y pronombre indefinido sustantivo. Abad en este trabajo interpreta que no existe el artículo neutro *lo*, porque en español no hay nombres neutros. Así toma *lo* como un pronombre. Propone el autor (1977: 11) que “en su orientación semántica el *lo* dirige la atención del oyente hacia una parte del todo en la que se da la cualidad expresada por el adjetivo enfrentada a la parte en que no se da, como en *lo bueno de esta mujer*”.

Citando lo que propone Alonso, Abad dice que *un/el* forman un sistema de empleo; la presencia y ausencia del artículo, un sistema semántico; pero tanto el *un* como el *el* y el cero obedecen a una sistemática significadora, onomasiológica y semántica. Registra dos particularidades de discurso: primera, un objeto solamente individual no necesita clasificación, y segunda, *un* tiene un carácter clasificador a base de su uso llamado enfático. Hay que tener en cuenta la existencia del signo cero en el sistema de la lengua. El autor saca la conclusión de que el artículo debe su aparición y su extensión a las crecientes exigencias del pensamiento y de la comunicación racional.

Abad hace referencia a un hecho conocido apuntado por Fernández Ramírez (1951:282) en su *Gramática Española*: “las lenguas modernas tienden a señalar con el artículo todo aquello sobre lo cual existe un previo estado de conciencia”. Abad afirma que “los datos cualitativos aparecen frecuentemente mencionados junto al nombre al que acompaña *un* con una especial intención descriptiva y de análisis” (Abad, 1977: 25). Asimismo, el *un* destaca al individuo de la serie en el predicado nominal de enunciados descriptivos; en último término, el *un* discrimina cualitativamente. El *el* señala lo consabido, pero los elementos de la naturaleza mencionados por vez primera en el discurso aparecen también con *el*, como el ejemplo dado por el autor: *Hay una nube en el cielo* (Abad, 1977: 28). La fuerza señalativa del artículo definido actualiza los datos sensibles consabidos del entorno, dibujando así una relación espacial o temporal concreta. El *el* señalará a veces “arquetipos”, esto es, objetos no ya en su mero existir, sino en su realidad cualitativamente excepcional. En resumen, en palabras del autor, “*el* señala objetos presentes en el estado de conciencia”, y “la falta de artículo... destaca... la dimensión

cualitativa de las cosas o más bien desactualizada el concepto y lo presenta en su pura presencia” (Abad, 1977: 30). Los sustantivos que realizan menciones abstractas, “ideales”, se usan también sin el artículo, y lo mismo ocurre cuando se trata de nombres de contenido susceptibles de grado. En el caso de que designen cantidades indeterminadas de cosas numerables, la ausencia de artículo se considera como el énfasis de la cualidad del sustantivo. Por último, el artículo cero también se encuentra frecuentemente en refranes. El autor sintetiza diciendo que “la omisión de artículo modifica de modo sutil la dimensión de la significación del nombre, destacando la realidad cualitativa de las cosas” (Abad, 1977: 34).

En el trabajo, explica el autor la función de actualización del artículo: cuando actualizamos un concepto, lo identificamos con una representación real. Los llamados actualizadores “localizan” y “cuantifican” los objetos y procesos que aparecen en el decurso lingüístico construido. Abad sintetiza diciendo que “el sistema de los actualizadores sirve para transformar nuestros conceptos genérico-virtuales en representaciones reales” (Abad, 1977: 52). Bello (1847) opina que *un* y *una* tienen plural cuando son artículos indefinidos siempre que se emplean los plurales para designar objetos no consabidos; Abad está de acuerdo con el punto de vista de Bello, que afirma que *un*, *una*, *unos*, *unas* son artículos puesto que cualifican los objetos. Señala que la forma *el* es “reconocedora”; la forma *un*, “presentadora” y la forma \emptyset acompaña a un sustantivo virtual (Abad, 1977: 53). En resumen, el artículo *un* actualiza al sustantivo que aparece por primera vez en el discurso o lo dota de relieve expresivo, mientras que *el* actualiza identificadamente un objeto consabido; además, la ausencia es signo de lo conceptual y genérico de la categoría.

El gramático Leonetti (1999a: 789) dice que, al igual que los otros determinantes, los artículos son para “restringir y definir la referencia de los sintagmas nominales y las entidades a las que los hablantes aluden por medio de tales expresiones”, además, “no pueden construir los SSNN por sí mismos, y deben ir incluidos en un sintagma en el que aparezca algún elemento léxico del que sean proclíticos” Leonetti (1999a: 791). Es decir, el artículo no tiene una dependencia sintáctica y funciona para aclarar el conocimiento del referente compartido por el hablante y el oyente. Leonetti (1999a: 787) también señala dos características relevantes del artículo que permiten incluirlo en la clase léxica de los determinantes: primero, delimitan la relación entre las expresiones nominales y las entidades a las que los hablantes aluden; segundo, se

anteponen a los nombres.

Leonetti emplea un apartado independiente para definir el significado del artículo definido en el que dice que “éste determina la identificación de los referentes de las expresiones nominales y contribuye así decisivamente a la cohesión del discurso” (Leonetti, 1999a: 791). En este apartado se citan dos nociones tradicionales propuestas por Russell (1905): en primer lugar, la noción de información consabida o conocida; es decir, el artículo definido permite hacer referencia a entidades que ya están presentes en el universo del discurso. En segundo lugar, la noción de unicidad; en otras palabras, el artículo definido permite hacer referencia a una única entidad existente que cumpla con las condiciones impuestas por el contenido descriptivo del sintagma nominal (SN). Leonetti enfatiza que la unicidad es una condición central para el uso de *el*, y es también el origen de todas las propiedades presuposicionales que se le atribuyen. Sobre este punto, Leonetti también menciona la postura de Hawkins (1978), quien “sostiene que la propiedad central de la definitud es la «referencia inclusiva», es decir, la referencia a la totalidad de los objetos que satisfacen el contenido descriptivo del sintagma en el conjunto pragmático relevante. Los indefinidos se caracterizan, en cambio, por la «referencia exclusiva», que excluye siempre a algunos de los objetos descritos” (Leonetti, 1999a: 792). Podemos entender el artículo definido como “una garantía de que el referente es una entidad identificable y accesible” (Leonetti, 1999a: 795). Leonetti (2000: 368) afirma lo siguiente:

“De hecho, la información explícitamente codificada en un SN definido no determina totalmente la identificación del referente, sino que ofrece sólo datos fragmentarios que deben ser completados con otros supuestos contextuales. La recuperación de esa información adicional no codificada se lleva a cabo por medio de mecanismos inferenciales, y es razonable suponer que éstos pueden estar constreñidos de alguna manera por ciertas marcas gramaticales.”

En cuanto a la clasificación de los usos del artículo definido, el autor diferencia entre los usos anafóricos, usos de ícticos, usos anafóricos asociativos, usos no anafóricos basados en diversas clases de conocimiento, y usos no anafóricos basados en la presencia de modificadores. Los usos anafóricos incluyen los casos en los que en un SN anafórico el artículo dirige al receptor hacia alguna otra expresión nominal que

ya ha aparecido en el discurso, con el fin de determinar la referencia del sintagma anafórico; ese es el caso de *A. Bryce llegó ayer a Santander. El conocido escritor participará en curso de la Universidad en los próximos días* (Leonetti, 1999a: 796). Aquí el SN *el conocido escritor* remite anafóricamente al nombre propio *A. Bryce*.

Los usos déicticos serían aquellos en los que el hablante “pretende aludir al referente perceptible e identificable de forma unívoca para el receptor en el discurso” (Leonetti, 1999a: 797). Por ejemplo: *¿Me pasas el mando a distancia?* (Leonetti, 1999a: 797). En este caso, quizá la unicidad del mando es bien clara para el oyente, quizá el hablante lo identifica por un gesto o un señalamiento, sea como sea, la identificación del referente es perfectamente comprendida por los interlocutores.

Los usos anafóricos asociativos, según Leonetti (1999a: 797), son “casos de anáfora indirecta en los que el SN definido depende de la aparición de otra expresión nominal a la que le liga un vínculo conceptual, sin que entre ambas haya correferencia”. Él da el siguiente ejemplo: *La película se ve con agrado, aunque el guión no sea muy original* (Leonetti, 1999a: 797). Vemos que en esta frase *la película* y *el guión* no son la misma cosa, sin embargo, según nuestro conocimiento enciclopédico, el guión forma parte necesariamente de una película. Por tanto, sin necesidad de recurrir a una descripción más específica, ya resulta inmediatamente accesible la referencia del sintagma anafórico.

Los usos basados en diversas clases de conocimientos consisten, principalmente, en el uso del artículo definido en “un contexto general o enciclopédico” (Leonetti, 1999a: 798). Es decir, el hablante considera que la supuesta referencia es accesible para su interlocutor. Por ejemplo, en el caso de *Espere la señal antes de marcar* (Leonetti, 1999a: 798), según la explicación del mismo autor, “el hablante evoca la idea de que ciertas señales acústicas sirven como marcas en la comunicación telefónica” (Leonetti, 1999a: 798).

Por último, los usos no anafóricos basados en la presencia de modificadores, también denominados por el autor “usos endofóricos”, se caracterizan por “ser no

deícticos y no anafóricos” y por representar informaciones identificables en sus primeras menciones mediante modificadores (Leonetti, 1999a: 799). Estos modificadores pueden ser oraciones de relativo, oraciones completivas y SSNN apositivos, complementos preposicionales y adjetivos. En el ejemplo *No nos gusta la idea de trabajar con ellos* (Leonetti, 1999a: 799), el modificador apositivo proporciona la información necesaria para delimitar la referencia de la expresión definida *la idea*.

En la parte que trata del artículo indefinido, Leonetti establece primero las diferencias entre indefinidos y numerales. Mientras que los primeros tratan de contenido de indeterminación del referente y se pueden emplear en SSNN genéricos y SSNN predicativos y atributivos, los numerales solo tienen contenido de cardinalidad. Pero el autor señala que “esta diferencia semántica no constituye de por sí una razón suficiente para establecer una diferencia categorial, si no está apoyada en hechos formales significativos” (Leonetti, 1999a: 835). Propone que el artículo indefinido, tanto en español como en el resto de las lenguas románicas, “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 inespecíficos, genéricos y atributivos” (Leonetti, 1999a: 837). Sabemos que el artículo indefinido se puede emplear en SSNN genéricos y en SSNN predicativos o atributivos, en los que el contenido numeral o de cardinalidad es irrelevante; eso nos permite continuar usando la denominación “artículo indefinido”. Otro argumento que avalaría la hipótesis de la existencia de la categoría gramatical de artículo indefinido es la variante plural, *unos*. Según Garachana Camarero (2009: 394), “el funcionamiento de *unos* es inequívocamente la de un presentador de nuevas entidades en el discurso sin posibilidades de confusión con el numeral que designa la unidad”. Como concluye Leonetti, él mismo “se comporta como un cuantificador con propiedades adicionales que lo distinguen del resto de los integrantes del paradigma de los numerales cardinales. Tales propiedades no se muestran en el numeral latino *unus*” (Leonetti, 1999a: 836).

El gramático propone la idea de que el artículo indefinido se comporta como el polo opuesto del definido. La referencia que explicita el artículo indefinido tiene que ver con la noción de indefinitud o de falta de definitud; como dice en su artículo, con “la falta de indicaciones para la localizar o identificar el referente” (Leonetti, 2007: 28). Es decir, el artículo indefinido especifica la referencia del sustantivo, pero no funciona para que “el interlocutor pueda acceder a una representación mental de la entidad denotada por el sintagma” o, dicho en otras palabras, no “para que el interlocutor se haga una idea de a qué entidad concreta se está aludiendo” (Garachana Camarero, 2009: 395). En cierto sentido, el indefinido introduce referentes nuevos en el discurso y suele ocupar una posición sintáctica de tipo remática. Arriba mencionamos que el definido es una garantía de la accesibilidad, y ahora podemos entender que el indefinido indica la ausencia de ella. Además, Leonetti propone que el artículo indefinido tiene un rasgo que el definido no posee, que es la capacidad de interactuar con operadores con ámbito como la negación.

En cuanto a la forma de la elipsis nominal, Leonetti supone que “la principal diferencia entre las construcciones de elipsis nominal (o sin nombre explícito) con el artículo definido y las mismas con el artículo indefinido es que, en las primeras, el determinante mantiene su forma inalterada, mientras que en las segundas la forma *uno* sustituye a *un*: *Le gustó más {la/una} roja*” (Leonetti, 1999a: 855). Basado en este sentido, muchos gramáticos defienden la hipótesis de la existencia de sintagmas nominales con núcleo elíptico. Tales como Rigau Oliver (1999: 359-360) afirma que “el núcleo del SN puede estar ausente y quedar sobreentendido por el contexto oracional, discursivo o situacional”. Investigaremos las construcciones de los sintagmas nominales con o sin el artículo en apartados posteriores con más minuciosidad.

2.2. Usos y valores del artículo

2.2.1. Usos y valores del artículo definido

2.2.1.1. Anáfora directa y anáfora asociativa

Según la *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE), “los usos más frecuentes del artículo definido son... los anafóricos, en los que la denotación del grupo nominal definido que encabezan se identifica por su vinculación con un elemento previo del discurso” (RAE, 2009: 1046). Si el artículo designa la misma persona o cosa en el texto, es una anáfora directa; si el artículo precede a algún elemento vinculado estableciendo una relación asociativa de carácter léxico o pragmático, lo definimos como anáfora asociativa. En la anáfora directa, la segunda mención del objeto con el artículo definido “podrá realizarse a través de grupos nominales definidos que contengan el mismo sustantivo, quizás con algún modificador, pero también mediante otros sustantivos que sean sinónimos, hipónimos o hiperónimos” de la palabra mencionada antes (RAE, 2009: 1046). Como en dichos casos, entre el grupo nominal definido y su asociado existe una relación de “correferencia”. Yang (2001) lo define como uso anafórico correferencial del artículo definido. Citamos aquí también unos ejemplos de la *Nueva gramática de la lengua española*:

- (1). *Quiere comprarse un escritorio para guardar sus memorias, una casa para guardar el escritorio y un jardín para guardar la casa. (Paso, F., *Palinuro*)*
- (2). *Yo empecé a soñar con un tipo que atravesaba un campo de huesos y el tipo en cuestión no tenía rostro. (Bolaño, *Detectives*)⁷*
- (3). *Antes de salir me dieron una pócima de bromuro de potasio. Llegó a la Voz de la Patria con dos horas de anticipación y el efecto del sedante me pasó de largo. (García Márquez, *Vivir*)*
- (4). *Al cabo de un rato se asomó un hombre tan quemado por el sol que parecía*

⁷ Ejemplos (1) y (2) extraídos de la RAE (2009: 1046).

negro. [...] El tipo nos miró (Bolaño, *Detectives*)⁸

Como en estos casos, la segunda mención (*el escritorio, la casa, el tipo en cuestión*) se refiere a la misma entidad a la que alude el primero, su antecedente (*un escritorio, una casa, un tipo*). En (3), *el sedante* es el sinónimo de *la pócima de bromuro de potasia*, mientras que en (4), se realiza la anáfora mediante el hiperónimo *el tipo* del grupo nominal *un hombre tan quemado por el sol*.

En cuanto a la anáfora asociativa, opuesta a la directa, se refiere a una entidad definida, la cual, aunque aparece por primera vez, se puede recuperar mediante conocimientos comunes de referentes entre el hablante y el oyente. Es decir, este tipo de anáfora tiene lugar cuando un referente emerge por la primera vez con una alusión explícita. Veamos un ejemplo clásico:

(5). *Llegamos al pueblo. La iglesia estaba cerrada.*⁹

Vemos que en el ejemplo (5) el referente introducido por el SN *la iglesia* no señala la misma entidad al antecedente *el pueblo*, pero según conocimientos enciclopédicos de los interlocutores, se entiende explícitamente el referente de dicha iglesia.

Según la Academia (2009: 1047), para denominar “el elemento asociado no correferente con el que se legitima la aparición del grupo nominal definido en su primera mención discursiva”, muchos gramáticos actuales usan el término “ancla”. Aunque en estos casos el grupo nominal y su asociado no designan el mismo ente, siempre tienen relaciones inalienables. “Muy a menudo... el artículo determinado se antepone al nombre de una PARTE, un fragmento o un componente de la entidad que constituye el ancla” (RAE, 2009: 1047). Se muestra a continuación un ejemplo de esta pauta.

(6). *Encontré una casa de marineros/ la puerta abierta, la mesa puesta después de la contrasena y los abrazos.* (Díaz, *Neruda*)¹⁰

El grupo nominal que constituye el ancla puede ser tanto indefinido como definido si su referencia se identifica por el contexto anterior, como ocurre en (7):

⁸ Ejemplos (3) y (4) extraídos de la RAE (2009: 1055).

⁹ Ejemplo extraído de la nota de pie 12 de González (2009: 257).

¹⁰ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1047).

(7). *El drama del árbol con las ramas que se rompen, con los frutos que caen[...]*
(Gamboa, *Páginas*)¹¹

Podemos ver que una de las características de la anáfora asociativa, según Escavy Zamora (1999), no es que sea correferencial, sino que presenta el referente como ya conocido, aunque no ha sido explícitamente mencionado - como la relación que existe entre *el árbol, las ramas y los frutos* en el ejemplo (7) -. La *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1047) denomina MERONIMIA a esta relación <parte-todo>. Otra relación de las construcciones de anáfora asociativa es <entidad-propiedad>. La Academia (2009: 1048) explica que se puede usar la expresión *el olor* si se ha hecho antes referencia a *un guiso*. También puede ser <acción-consecuencia>, ya que es posible hablar de *el castigo* después de haber *una acción punible*. Vemos que el vínculo de la anáfora asociativa es de naturaleza pragmática, pero, a veces, también se puede “manifestar sintácticamente mediante un complemento determinativo tácito (*el olor* = ‘el olor del guiso’)” (RAE: 2009: 1048). Otra relación que permite la anáfora asociativa es de <causa-efecto>. En dichos casos, como propone la RAE (2009: 1049), “el proceso de reconstrucción exige retomar la descripción de un evento que puede haberse presentado a través de informaciones que no constituyen necesariamente segmentos sintácticos”, como vemos en (8):

(8). *La presencia de su nieta en la casa dulcificó el carácter de Esteban Trueba. El cambio fue imperceptible, pero Clara lo notó* (Allende, *Casa*)¹²

En esta frase, no interpretamos el cambio como “el cambio de la presencia” sino más bien “el cambio en el carácter de Esteban Trueba”. Por tanto, concluimos que “la conexión entre el grupo nominal definido y la expresión que permite anclarlo exige cierto grado de acomodación gramatical que la sintaxis puede proporcionar, unas veces de forma directa y otras solo indirecta” (RAE, 2009: 1049).

Con los mecanismos de anáfora asociativa, el autor o el hablante hace más fácil el progreso argumentativo sin que “sea obligatorio reiterar la mención de una entidad cada vez que se introduce un nuevo elemento” (RAE, 2009: 1050). Sabemos que para convertir un grupo nominal identificable nos hace falta la condición de la unicidad; sin embargo, existen excepciones:

¹¹ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1047).

¹² Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1049).

(9). *El mozo que le trajo el caballo enjaezado y le ofreció el estribo era desconocido para Jos é Hilario.* (Britton, Siglo)¹³

En (9), está muy claro que el caballo no solo tiene un estribo, es decir, no designa un objeto único en el dominio correspondiente. Igualmente la Academia da ejemplo como que decimos *levanta la mano para hacer preguntas* en vez de *levanta una mano*. En efecto, aquí el elemento aludido mantiene una relación de posesión inalienable con los seres humanos. La forma de dicha relación en español se suele expresar a través del artículo definido. No obstante, esto tampoco es definitivo y se debe tener en cuenta el contexto. La Academia (2009: 1051) da otro ejemplo: *se mordió una uña viendo fascinada el espectáculo*. Aquí enfatizamos el número del objeto por oposición a “dos uñas”, “tres uñas”, etc. Sacamos la conclusión de que “los grupos nominales que resultan naturales contruidos con artículo indeterminado singular en dichas construcciones son aquellos cuyo plural con artículo determinado admite la interpretación de un solo componente de alguna entidad mayor” (RAE, 2009: 1051)

No se debe ignorar el uso de artículo definido en construcciones de modismos, o más exactamente en locuciones verbales que se interpretan como predicado complejo. En *la Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1051), se explica que *dar a alguien la mano* significa saludarlo de esa forma; *abrir la mano* tiene el sentido de “moderar el rigor”, mientras que *echar una mano* a alguien significa “ayudarlo”. Por lo tanto, en dichos casos usamos el artículo definido e indefinido sin alternancia. Existen otros grupos verbales que, aunque no sean locuciones, designan acciones estereotipadas. Los tomamos como predicados complejos igualmente: *tomar el metro*, *pasear por calle*, *leer el periódico*, *ver al médico*, *meterse en la cama*, etc. No es difícil observar que *el metro* puede sustituirse por otros medios de transporte; *la calle*, por cualquier situación al aire libre, etc. Se caracterizan por ser comunes, públicos o compartidos.

Según la RAE (2009: 1052), en el lenguaje literario se encuentra aún más la relación de la anáfora asociativa que en la lengua común, puesto que los autores prefieren invitar a los lectores a realizar inferencias o crear imágenes sin discurso previo. Por ejemplo:

¹³ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1050).

(10). *Ha comenzado a llover. Unas palomas buscan refugio en la torre de la iglesia; huele a establo y a leña. (ABC Cultural 13/12/1991)*¹⁴

A veces, la identificación del antecedente en la relación anafórica depende de la competencia léxica o el conocimiento enciclopédico del interlocutor, como se ve en el caso siguiente:

(11). *Cuando la división alcanzó la collada [...], el único hombre que conocía algo el terreno trató de poner una serie de objeciones al avance. (Benet, Región)*¹⁵

En este ejemplo, la palabra *división*, según el conocimiento enciclopédico del lector, debe referirse al concepto relativamente técnico en el mundo de la milicia.

Se puede establecer la relación anafórica entre un grupo nominal definido y el contenido proposicional correspondiente a una oración anterior. Dicho uso siempre se emplea en los sustantivos de información o de representación.

(12). *Antes de regresar a la capital del Imperio, pasaré por Ginebra donde, por primera vez y última vez, romperé la tradición y la leyenda [...]. El hecho ocurriré en 1910. (Moix, A. M., Vals)*¹⁶

En (12), el uso de artículo definido *el hecho* se refiere al segmento oracional subrayado (*romperé la tradición y la leyenda*), el cual, mejor dicho, se trata de una explicación del contenido del grupo nominal *el hecho*. Para algunos gramáticos, *el hecho* se predica del segmento oracional anterior, lo que legitima la presencia del artículo definido. Quedan unos pocos gramáticos que lo han analizado mediante una traducción sintáctica “sugiriendo que se elide el complemento oracional del nombre, como en *El hecho* \emptyset *ocurriré en 1910*, donde el antecedente de \emptyset es el segmento oracional subrayado” (RAE, 2009: 1057).

2.2.1.2. Usos endofóricos del artículo definido

La Academia define los usos endofóricos del artículo determinado como “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

¹⁴ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1052).

¹⁵ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1056).

¹⁶ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1057).

primera mención” (RAE, 2009: 1054). Es decir, es posible identificar el referente del sustantivo con el uso del artículo definido con la presencia de algún modificador o complemento, como sucede en el siguiente ejemplo:

(13). *El laboratorio catalán para el que trabajaban los dos ingenieros estaba especializado en aparatos de esa clase.* (Gopegui, Real)¹⁷

Aunque *el laboratorio* aquí se introduce por primera vez en el discurso sin mención previa, con su oración de relativo, a los lectores les permite tener la constancia de la identidad de la entidad.

En la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1056) se da un ejemplo: *El coche chocó contra la pared de una casa*, aquí vemos que el artículo determinado *la pared* no es genérico, y se parece mucho al uso anafórico porque se establece aquí una relación <parte-todo>. Sin embargo, notamos que *la pared* se remite a un elemento contenido en el interior del grupo nominal *una casa*. Por consiguiente, se trata de un uso endofórico, pues la información contenida en el grupo nominal permite presentar con artículo definido su primera mención.

Existe otro tipo de uso endofórico particular al que llamamos “uso factitivo”, en el cual “la naturaleza semántica del complemento que aparece tras el artículo es la que legitima la presencia de este” (RAE, 2009: 1059). Ello se ve en el siguiente ejemplo:

(14). *¿Tienes sentido el que volvamos a discutirlo?* (Plaza, Cerrazón)¹⁸

Descubrimos que, en este caso, el artículo precede inmediatamente a una oración subordinada sustantiva en subjuntivo que expresa un hecho hipotético. En otros casos similares, también puede preceder a una oración en indicativo que presenta un hecho real. Lo tomamos como uso endofórico porque se emplea el artículo definido debido a que hay una oración relativa presentando informaciones necesarias.

Según la definición del Centro Virtual Cervantes, “La referencia endofórica constituye un mecanismo lingüístico fundamental de cohesión textual que ha sido descrito con detalle en la lingüística del texto. Constituye un requisito para mantener la linealidad en un discurso, esto es, la relación trabada que sostienen las distintas

¹⁷ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1054).

¹⁸ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1058).

unidades de la lengua que conforman la red textual”¹⁹. En fin, dicho tipo de uso endofórico del artículo definido expresa informaciones ya conocidas para el lector de la frase, es decir, depende de los conocimientos extralingüísticos del lector.

2.2.1.3. Valor posesivo del artículo definido

Uno de los valores importantes del artículo definido trata de su función posesiva. Es decir, con la presencia del artículo definido, se puede expresar las relaciones de posesión entre el grupo nominal a que se combina el artículo y el antecedente. Hoyos (2012: 1) propone que

“El artículo adquiere el valor de pertenencia propio de los posesivos cuando designa partes del cuerpo, facultades y también pertenencias, o bien en las oraciones cuyos verbos son “tener”, “regalar”, “vender”, “prestar”, “comprar”, “robar” (u otros verbos con significados semejantes de posesión) para indicar una relación causativa o un vínculo de pertenencia entre la persona y el objeto”.

En español se usan frases como *Abre los ojos / Frunc á el ce ño / Dobl ó la rodilla*. Vemos que un grupo nominal que designa una parte del cuerpo constituye el complemento directo de verbos que denotan movimientos naturales o característicos. Eso se denomina como “uso del artículo como posesivo” según la Academia (2009: 1061).

(15). *Ella asomó la cara por la cortina abierta y le ofreció la mejilla*. (Uslar Pietri, *Visita*)²⁰

En esta oración, en lugar de usar el posesivo (*su cara* y *su mejilla*) se emplea el artículo determinado, puesto que el sujeto *ella* expresa la persona del poseedor y los grupos nominales *la cara* y *la mejilla* designan elementos constitutivos de aquel. Según la Academia (2009: 1059), a diferencia de otras estructuras posesivas, las entidades que están sujetas a esta variante no se pueden enajenar. Asimismo, descubrimos que los verbos en la frase (15) presentan las acciones del poseedor, lo que afirma la relación de posesión. Usos como los del ejemplo (15), en palabras de Alcina y Blecua (1975: 566), se dan en los casos en los que el artículo designa

¹⁹ Citado de la definición de “Referencia endofórica” del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes. Datos disponibles en línea:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/referenciaendoforica.htm

²⁰ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1061).

nombres “de partes del cuerpo humano, de actos y facultades psíquicas, determinados actos psicofísicos expresivos e intencionales [...], prendas de vestir y utensilios habituales y comunes del hombre.” Feijóo (2002: 58) considera este tipo de expresión como “la posesión inalienable” en la lengua. Estas construcciones son un tipo de oraciones en las que uno de los argumentos está semánticamente relacionado con otro argumento, en palabras de Feijóo (2002: 58), “el argumento del objeto poseído está ligado de manera necesaria al argumento del poseedor, no solo sintácticamente sino también semántica y conceptualmente.” Explica que en español dichas construcciones aparecen con el artículo definido, como el caso del ejemplo (15) que hemos visto.

Otra característica del valor posesivo del artículo definido, según la Academia (2009: 1062), es que, en algunos casos, “el grupo nominal definido con valor posesivo es un dativo simpatético o dativo posesivo en oraciones como *Se le durmió la pierna / Te lloran los ojos*²¹” (RAE, 2009: 1162). Aquí en vez de presentar una relación de posesión inalienable se designan cosas externas al individuo o independientemente. Debe mencionarse también las situaciones como *Perdió la cabeza* (perdió el juicio) / *Se te va a caer el pelo* (Vas a recibir una sanción grave), en las cuales la parte del cuerpo se emplea en sentido traslaticio (RAE, 2009: 1162).

Además de dichos usos, el artículo definido también puede designar la expresión de posesión de cosas materiales. Introducimos aquí el concepto de ESFERA PERSONAL denominada por la Academia. Bajo dicho concepto se puede usar el artículo determinado con el valor posesivo, por la unicidad de las entidades referidas en el ámbito particular (RAE, 2009: 1163). Como se ve en el siguiente ejemplo:

(16). *¡Alejandro, se nos quemó la casa!* (Jodorowsky, *Danza*)²²

En la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1064), se concluye unas pautas fundamentales según las cuales pueden usar el valor posesivo del artículo definido como <sujeito - objeto directo> (*levantar la mano*), <complemento indirecto - sujeto> (*le duele la cabeza*), <complemento indirecto - complemento directo> (*le curaron la herida*); sin embargo, tampoco pueden ignorarse los siguientes: el grupo nominal con artículo definido como el sujeto (*Mejoraba de las anginas*); como el objeto directo (*Lo golpearon en la nuca*); como objeto indirecto (*Le dio un golpe en*

²¹ Ejemplos extraídos de la RAE (2009: 1062).

²² Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1063).

la cabeza).

2.2.1.4. Usos de íticos del artículo definido

Yang (2001), en su tesis doctoral, señala que el uso de ítico del artículo definido español coincide con el uso típico del demostrativo. Sabemos que el artículo definido procede históricamente de un demostrativo *ille*; sin embargo, ha perdido en gran parte su capacidad de señalamiento de ítico según la Academia (2009: 1066). No obstante, siguen existiendo casos en que no es posible identificar discursivamente lo designado, y en esos contextos el artículo determinado tiene la función de “señalar la zona de influencia del hablante o del oyente, sea en el espacio o en el tiempo” (RAE, 2009: 1066). Es decir, se usa el artículo para designar el referente de proximidad para los interlocutores. La Academia (2009: 1066) concluye describiendo dicho uso en los siguientes casos:

A. En los mensajes que se dan en carteles o letreros. (*Pulse el timbre*);

B. En los mensajes de órdenes, exhortaciones y otras expresiones de naturaleza directiva dirigidas al interlocutor por otros medios. (*¡Cuidado con el charco!*)

C. En los mensajes acompañados de un gesto, como por ejemplo en el uso de la expresión *¿Puedes pasarme el libro?* señalando un libro en particular.

D. En los grupos nominales que designan algunas unidades de calendario. Por ejemplo, los nombres de los días de la semana requieren en español el artículo para que sea posible fijar su denotación. La Academia lo denomina centro de ítico de la medición temporal. Por ejemplo, en la oración *Vendrá el lunes*, podemos deducir que *el lunes* se refiere al lunes que viene. Igualmente, se emplea el artículo definido en el caso del día de mes para interpretar el momento en que se enuncia como *el quince de mayo*. En cuanto al caso de las expresiones de los meses, se usa el artículo definido cuando los nombres de meses van precedidos por algún adjetivo: *el próximo octubre*, *el pasado abril*. Explica en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1067) que “cuando el verbo aparece en un tiempo relativo o secundario, el cómputo puede realizarse en función del momento de la enunciación (‘anclaje deíctico’) o de aquel que sirve de punto de referencia al tiempo verbal correspondiente (‘anclaje anafórico’)”.

2.2.1.5. Usos genéricos del artículo determinado

El grupo nominal formado con el artículo definido a veces puede presentar interpretaciones genéricas. Según Leonetti (1999a: 872) los SSNN con artículo definido indican “un ‘individuo genérico’ accesible y unívocamente identificable como tal en el marco de los conocimientos enciclopédicos de los hablantes”. Gómez Torrego (1998: 71) define dicho valor diciendo que “los artículos introducen sustantivos que designan conceptos conocidos por el hablante y el oyente gracias a su conocimiento del mundo o entorno sociocultural”; es decir, los enunciados no hacen referencia a objetos, hechos o circunstancias particulares, sino que a menudo se utilizan para hablar en general de clases o tipos de objetos. Usamos el artículo definido en singular para designar a una clase o un género de objetos como una entidad homogénea. En otras palabras, el grupo nominal en dicho caso, independiente del contexto o de la situación de habla, presenta la unicidad según los conocimientos generales del hablante. El sintagma nominal entero funciona como el nombre propio de una clase. Sin embargo, se emplea “el artículo definido en plural para referirse a conjuntos de elementos individuales no necesariamente homogéneos, y obtienen así interpretación taxonómica” (Lin, 2005: 98), esto es, “pueden hacer referencia a elementos de subclases o subespecies del género denotado por el nombre” (Lin, 2005: 98). Esto puede observarse en los siguientes ejemplos:

(17). a. *El hombre es mortal.*

b. *Los hombres son mortales.*

La interpretación genérica también parece depender del contexto lingüístico, igual que el tipo de predicado. Los predicados estativos, frente a los predicados eventivos, favorecen una lectura de tipo genérico, habitual o iterativo. Por ejemplo:

(18). a. *Juan amaba a los animales.*

b. *Juan acarició a los animales.*

En (18a), el predicado es el verbo estativo *amar*, con el cual expresa un estado durativo del sujeto *Juan*. En este caso no sería difícil considerar que el grupo nominal *los animales* en (18a) expresa la clase de todos los animales existentes; no obstante, en (18b) sería imposible interpretar el artículo definido como un generizador, puesto

que con el predicado eventivo *acariciar* y su tiempo, pretérito indefinido, el complemento directo solo puede designar a individuos o grupos concretos y específicos.

2.2.1.6. Valor enfático del artículo definido

Alarcos (1994: 245-248) destaca el valor enfático del artículo cuando este no solo efectúa una determinación, sino que añade algo nuevo - como estimación o gradación implícita - en el contenido de las oraciones (*No fui por la pereza que tenía*). Asimismo, Fernández Ramírez (1987: 204-206) señala que el artículo presenta valores ponderativos y expresiones cuando las oraciones interrogativas y exclamativas pronominales indirectas son sustituidas por oraciones de relativo (*No sabes las ganas que tengo de dejar de servir*). Según Leonetti (1999a: 826), “en ciertas construcciones características del español el artículo definido desempeña un papel equivalente al de un operador enfático o intensivo, o al de un cuantificador”.

(19). *Es increíble las deudas que tiene.*²³

El valor enfático de dichas construcciones, como en el ejemplo (19), según Leonetti (1999a: 826), “queda de manifiesto en las posibles paráfrasis explícitamente interrogativas o exclamativas que les corresponden: *Es increíble cuántas deudas tiene*”. Además, las construcciones enfáticas no solo presentan interpretaciones cuantitativas sino también las cualitativas, que pueden estar orientadas hacia una cualidad positiva o negativa (Leonetti, 1999a: 827).

(20). a. *No se imagina usted las cosas que dijo.*²⁴

b. *¡La de cosas que se le ocurren!*²⁵

Como vemos en (20a), resulta aquí “mucho más natural una interpretación cualitativa que una exclusivamente cuantitativa” (Leonetti, 1999a: 828), puesto que analizando semánticamente esta frase tiene el significado de “no se imagina usted qué tipo de cosas dijo”. No obstante, en (20b), la interpretación es necesariamente cuantitativa, Leonetti (1999a: 828) explica que se puede considerar como una elipsis

²³ Ejemplo extraído de Leonetti (1999a: 826).

²⁴ Ejemplo extraído de Leonetti (1999a: 827).

²⁵ Ejemplo extraído de Leonetti (1999a: 828).

nominal. En realidad *la de cosas que...* equivale a *la cantidad de cosas que...* en este caso.

2.2.1.7. Valor sustantivador del artículo definido

En la mayoría de los tratados de gramática posteriores también se señala como una de las características del artículo su función sustantivadora. Como advierte Ramajo Caño (1987: 70), “han sido conscientes del papel sustantivador del artículo.” También lo hace notar Álvarez Martínez:

“Por función sustantivadora generalmente se entiende que la presencia del artículo indica que la unidad que aparece detrás - sintagma o grupo sintagmático - pertenece a la categoría del sustantivo o que, al menos, actúa como tal. Pero no se advierte el importante capacitador del artículo, ya que es ésta su función en la lengua: transponer a la categoría sustantiva cualquier adjetivo (o convertir en nombre identificador el nombre clasificador).” (Álvarez Martínez, 1986: 73)

Concretamente, el valor sustantivador consiste en que el artículo definido tiene la función de convertir las palabras o grupos de palabras de categorías no sustantivas en sustantivas. Alcina y Blecua (1975: 551) han clasificado la sustantivación mediante el artículo en cuatro tipos: sustantivación formal, sustantivación funcional o sintáctica, sustantivación lexicalizada y sustantivación ocasional. Explica la profesora taiwanesa Lin los cuatro tipos:

“1) La formal se produce cuando una palabra toma las mismas características formales del sustantivo y su función semántica es denotativa, por ejemplo, la sustantivación del adverbio, de la preposición o del infinitivo; 2) La sustantivación funcional o sintáctica se produce cuando una palabra o una secuencia de palabras tiene la función sintáctica propia del sustantivo...; 3) La sustantivación lexicalizada se produce cuando la sustantivación se incorpora al léxico...; 4) en los demás casos, la sustantivación es ocasional”. (Lin, 2005: 100)

Alarcos (1994: 67) también señala esta función diciendo que “el artículo puede afectar a otras palabras que no son sustantivos, e incluso a grupos de ellas unificadas funcionalmente: *el grande*, *la pequeña*, *los de arriba*, *el de ayer*, *la de mañana*, *los que vinieron*, *las que cantan*”. En dichos casos, el adjetivo o los elementos quedan sustantivados con la presencia del artículo definido. El mismo autor explica que en

estos ejemplos mencionados, los elementos sustantivados funcionan como el núcleo de la construcción. Además del artículo definido, el neutro *lo* también ejerce esta función sustantivadora. Analizaremos dicha función de *lo* más adelante.

2.2.2. Usos y valores del artículo indefinido

2.2.2.1. Anáfora y primera mención del artículo indefinido

Según la Academia (2009: 1104), el valor general del artículo indeterminado es el de “indicar que lo designado por el grupo nominal no es identificable por el oyente”. Es decir, el artículo indefinido se utiliza cuando el hablante considera que el oyente no puede identificar el referente del SN en el contexto en que se produce la comunicación, o que la identificación del referente no es relevante. Leonetti (1999a: 838) define este rasgo como “la ausencia de indicaciones para la localización del referente”. Company Company (2009: 395) propone que “la referencia que explicita *un* tiene que ver con la noción de indefinitud o de falta de definitud”.

(21). a. *Vino un hombre a buscarte.*

b. *Ayer mi hermano compró un cuaderno en la tienda.*

c. *Me gustar ú ver unas películas.*

Vemos que, en (21a), el artículo indefinido *un* se puede sustituir por *cierto*, debido a su rasgo básico de indefinitud. El artículo indefinido aquí demuestra que la entidad mencionada no es accesible de forma unívoca para el oyente. Al emitir el enunciado de (21b), el hablante se limita a presentar un referente perteneciente a la clase de objetos llamados cuadernos. Asimismo, el enunciado de (21c) indica que yo tengo varias opciones de películas, a la vez que da a entender que el oyente no puede identificarlas o que tal identificación no es necesaria.

Sin embargo, se debe mencionar que, según la Academia (2009: 1105), “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”. Se explica con el ejemplo *Saludé a una madre de Luis*. Generalmente no decimos algo así puesto que con el artículo indeterminado nos es posible interpretar que hay más de una persona

que cumple la condición de ser “madre de Luis”, pero eso, según nuestro conocimiento explícito, sería imposible.

Generalmente pensamos que el artículo indefinido funciona como marca de primera mención de los referentes discursivos. Eso significa que el oyente no tiene información previa sobre la entidad mencionada para que ésta sea un ívoca. Pero tampoco podemos ignorar que el artículo indefinido, igual que el definido, se usa también en situaciones anafóricas.

(22). *Resulta imposible vivir durante semanas y meses obsesionados técnicamente con alguien sin hacerte una idea propia, definida y por supuesto inexacta, del sujeto en cuestión. Una idea que se instala en tu cabeza con tanta fuerza y verosimilitud que luego resulta difícil, y hasta innecesario, alterarla en lo básico.* (Pérez – Reverte, Reina)²⁶

Vemos que en el ejemplo (22) la expresión indefinida que se añade no introduce una noción nueva, sino que expresa el contenido que completa la caracterización de cierta idea ya introducida. En esta oración, se usa el artículo indefinido *una idea* para explicar o enfatizar el contenido del grupo nominal mencionado. Otra situación de anáfora asociativa en que se puede emplear el artículo indefinido es así: “no reproduce exactamente el contenido previo sino que se vincula con ella mediante un sinónimo” (RAE, 2009: 1107), como se ve en el siguiente ejemplo:

(23). *El animal es grande y las garras deben de medir unos cinco centímetros. Un bicho así por muy hambreado que esté no deja de ser vigoroso.* (Sepúlveda, L., Viejo)²⁷

Vemos que siempre es necesario tener cierta información descriptiva sobre el ser designado que no haya aparecido en el discurso anterior. También se debe mencionar que si dicha información se expresa por medio de un complemento explicativo, el grupo nominal debe ser definido.

2.2.2.2. Usos evaluativos y enfáticos del artículo indefinido

La RAE (2009: 1198) propone que un sintagma nominal indefinido modificado por un adjetivo o un grupo adjetival que califica o evalúa el sustantivo antecedente,

²⁶ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1106).

²⁷ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1107).

normalmente, “se interpreta como rema o aporte de la oración”, es decir, siempre presenta información nueva. Los adjetivos evaluativos en dichos contextos son a menudo incompatibles con el artículo determinado. Según la Academia (2009: 1109), “en general, los modificadores de naturaleza evaluativa o ponderativa no son capaces de aclarar la referencia de las personas o las cosas, es decir, con estos modificadores resulta difícil elegir la referencia concreta entre las clases posibles o seleccionar subconjuntos de ellas.” Veamos un ejemplo de dicho uso del artículo indefinido con modificador evaluativo:

(24). *Tiene un carácter muy difícil.*

En la *Nueva gramática de la lengua española* se exponen ciertos comportamientos especiales relacionados con el uso evaluativo del artículo indeterminado: A. No se puede omitir los adjetivos “en los grupos nominales indefinidos en grupos sintácticos introducidos por la preposición *de*”: *Está de un humor excelente* (Bioy Casares, *Sueño*)²⁸; B. En las construcciones de objeto cognado, “en las que el sustantivo reproduce información contenida en el verbo”, generalmente, se debe llevar el modificador cualitativo o evaluativo: *Vive una vida de millonario*²⁹ (RAE, 2009: 1109).

Igual que el artículo determinado, el indeterminado en grupos nominales también tiene el valor enfático. Explica la Academia (2009: 1110) que “se usa el esquema pseudopartitivo <una de + sustantivo plural> para fijar la interpretación cuantitativa: *¡Me han dicho una de cosas...!* (Álvarez Quintero, *Genio*)³⁰”. Las construcciones de *un* enfático también funcionan como atributos:

(25). *En resumen, eran un desastre, pero, eso sí con muy buenas intenciones.*
(Esquivel, *Deseo*)³¹

También, con entonación suspendida y exclamativa, el artículo indeterminado se usa con dicho valor enfático o encarecedor:

(26). *¡Tiene una casa fantástica!*

Otro caso especial, según Gómez Torrego (1998: 88), es que, “por elisión del

²⁸ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1109).

²⁹ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1109).

³⁰ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1110).

³¹ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1111).

sustantivo *cantidad*, el art ículo indefinido *una* con la preposición *de* una locución cuantificadora o intensificadora en oraciones exclamativas con entonación suspendida”:

(27). ¡Cayó una de agua...!³²

Según la Academia (2009: 1112), “los sustantivos con contenido valorativo que concurren en las construcciones de *un* enfático pueden clasificarse en dos grupos: los que son propiamente nombres de contenido evaluativo y los que provienen de la sustantivación de un adjetivo”. Ante los nombres del primer grupo se puede anteponer *todo* para indicar que el individuo en cuestión tiene todas las características del prototipo correspondiente, como se ve en el ejemplo (28); “los sustantivos del segundo grupo pueden aparecer en predicados encabezados por la preposición *de* y seguidos por adjetivos como *sumo*, *infinito*, *intolerable* y otros similares para enfatizar la característica semántica que tiene el sustantivo abstracto” (RAE, 2009: 1112), como el ejemplo (29).

(28). Es todo un caballero.

(29). Era de una pobreza absoluta.³³

Aparte de dichos casos, el art ículo indeterminado se puede emplear ante un nombre propio para resaltar alguna cualidad de dicho nombre:

(30). Escribe teatro como un Lope de Vega.

No se debe ignorar otro caso del uso enfático del art ículo indeterminado, que es aquel en el que acompaña a un sustantivo incontable, sea abstracto o concreto: va con art ículo indeterminado, contando con un modificador obligatorio, sea un adjetivo o unas palabras modificadoras (Fu, 2006a). Según Fu (2006a), normalmente, los sustantivos incontables, por su naturaleza no suelen admitir art ículo indefinido, por ejemplo, **Tengo un miedo*. Sin embargo, en un contexto claro con modificadores se puede expresar con entonación suspendida. Rigau (1999: 324) afirma que en estos casos el modificador forma parte de una correlación consecutiva. Por ejemplo, podemos decir:

³² Ejemplo extra ído de Gómez Torrego (1998: 88).

³³ Ejemplo extra ído de la RAE (2009: 1113).

(31). *Tengo un miedo que no veas.*

En el ejemplo (31), el sustantivo *miedo* con el artículo indeterminado *un* presenta la cualidad que demuestra el complemento *que no veas*. Es decir, el hablante quiere expresar su miedo más allá de la imaginación del oyente. Según Moliner (1979: 264), el artículo puede resaltar la cualidad de la adición de modificadores o complementos, cobrando un valor enfático y ponderativo.

2.2.2.3. Uso genérico del artículo indefinido

La interpretación genérica de los grupos nominales con el artículo indefinido en singular es uno de los usos corrientes de éste. Según la *Nueva gramática de la lengua española*, en estas oraciones genéricas, van acompañadas a menudo por “expresiones que ponen de manifiesto el carácter habitual de la predicación, o los adverbios y locuciones adverbiales tales como *siempre, normalmente, en general, por lo general, por lo común, habitualmente, en la actualidad*, que favorecen la interpretación genérica” (RAE, 2009: 1131). Por ejemplo:

(32). *Un padre nunca abandona a su hijo.*

En el ejemplo (32), si extraemos un miembro cualquiera de la clase de individuos que son padres, éste tendrá la característica de no abandonar a sus hijos. Según Leonetti (1999a: 870), en dichos casos hay por lo menos dos razones para hablar de interpretación genérica: “en primer lugar, en condiciones normales, 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”.

Además, los grupos nominales genéricos con artículo indeterminado exigen que el predicado sea caracterizador, en lugar de episódico, por lo que son incompatibles con los tiempos verbales perfectivos. Asimismo, a diferencia de los genéricos encabezados por el artículo definido, no pueden utilizarse con predicados que imponen a sus argumentos la necesidad de referirse a un género como *extinguirse, abundar, descubrir, etc.* (**En estos bosques abunda un lobo*), ni con predicados colectivos, como *reunirse* (Morimoto, 2012: 53).

Leonetti (1999a: 874) propone que “los indefinidos no pueden recibir una

interpretación genérica a menos que el contexto oracional en el que están insertados sea genérica también”. Si la oración no predica una propiedad característica o típica, es difícil que una expresión encabezada por *un* pueda denotar una interpretación genérica.

Debe mencionarse también la interpretación genérica del artículo indefinido en oraciones de verbos modales *poder* y *deber*. Su inserción puede convertir oraciones anónimas en oraciones genéricas perfectamente aceptables:

(33). *Un agente secreto debe ser elegante.*

Alarcos (1994: 65) afirma que el uso de artículo depende mucho de la propiedad contable de los sustantivos con que se combina. Con respecto al artículo indeterminado, solo se puede emplear con el nombre contable, mientras que el nombre incontable apenas combina con el artículo indeterminado, excepto algunos casos especiales³⁴. Veamos un ejemplo:

(34). *Una vaca da leche.*

Aquí no se emplea la forma plural del sustantivo para expresar el sentido genérico, puesto que el artículo indefinido tiene valor cuantificador o numeral. Necesitamos el indeterminado para presentar una clase en vez de un número limitado. Por lo tanto, la siguiente oración es incorrecta o al menos dudosa de gramaticalidad: *?Unas vacas dan leche* (Alarcos, 1994: 65).

2.2.2.4. Valor de aproximación del artículo indefinido

Bello (1847: 518) supone que “*unos, unas* dan un sentido de pura aproximación al número cardinal con que se juntan”. Es decir, La forma plural del artículo indeterminado puede unirse con numerales para cuantificar una cantidad aproximada de objetos designados por el sustantivo, como por ejemplo: *Unos veinte alumnos asistieron al examen de ayer*. Sin embargo, cuando *unos* aparezca con valor indefinido sin el número cardinal, como por ejemplo, *Unos alumnos asistieron al examen de ayer*, es sustituible por el cuantificador *algunos*.

³⁴ Con la recategorización, el sustantivo incontable se convierte en contable y puede ir con artículo indeterminado, entonces se refiere a “una clase de” o “un tipo de” (Fu, 2006). Datos disponibles en: <http://www.thefreelibrary.com/Valores%2Bde%2Buso%2By%2Bomision%2Bde%2Blos%2Barticulos%2By%2Bsu%2Baplicacion%2Ben%2Blas...-a0180030019>

2.2.3. El neutro *lo*

2.2.3.1. *Lo* como art ículo

El art ículo neutro *lo* se diferencia de los dem ás art ículos en que no va seguido de sustantivos, puesto que no existen en espa ñol nombres neutros. Los gram áticos han expuesto a lo largo de la historia del estudio de la lengua espa ñola diferentes opiniones sobre este *lo*. Para unos es un elemento pronominal (i.e. Abad, 1977) o un elemento adjetival (i.e. Alcina y Blecua, 1975); para otros, *lo* es un art ículo (i.e. Nebrija, 1980; Alarcos, 1980, 1994). Algunos autores (i.e. Álvarez Mart ínez, 1986) defienden que *lo* constituye un elemento sustantivador de las unidades con que se combina. Desde este ú ltimo punto de vista, el *lo* aporta informaci ón esencial para que pueda existir un grupo nominal. Sin embargo, seg ún la RAE (2009: 1073), “los gram áticos que no son partidarios del an álisis de la nominalizaci ón consideran preferible mantener la forma *lo* en el paradigma de los art ículos”, ya que sus caracter ísticas tales como su naturaleza átona y su capacidad para formar grupos nominales definidos, son similares a las del resto de los determinantes definidos. Como se ñala Lapesa (1979: 9), el neutro *lo* trata de “un soporte pronominal sustantivo de adjetivos y equivalentes”. Adem ás, Fernández Ramírez (1987) y Lázaro (1975) considera el *lo* como un elemento unido a adjetivo. Bosque y Moreno (1989) prefieren tomar el *lo* como un cuantificador que funciona para enfatizar un adjetivo o un adverbio. Leonetti (1999a: 830), a su vez, propone que el *lo* cuenta con “dos propiedades en principio contradictorias”. Por un lado, el *lo* puede formar construcciones paralelas con las que lleva el art ículo enf ático, de forma que lo podemos considerar como un art ículo (i.e. *lo más interesante del libro*); por otro lado, el *lo* presenta la discordancia con el adjetivo, que infringe el principio de las funciones de un determinante (i.e. **lo graciosa de la situaci ón*). A continuaci ón, veremos en detalle c ómo funciona el neutro *lo* y cu áles son sus valores principales.

2.2.3.2. Valor sustantivador o individuativo del neutro *lo*

Para Alarcos (1994), la sustantivaci ón es una de las funciones m ás importantes del art ículo. Cuando el art ículo ejerce esta funci ón sustantivadora, “puede adoptar el significativo *lo*, que se suele llamar *neutro* porque no se asocia a ning ún sustantivo masculino o femenino” (1994: 67). Seg ún el propio autor,

“Este *lo* sustantiva el segmento con que se combina y resulta indiferente a las distinciones de género y de número. Por ello, es compatible con segmentos unitarios en cuya composición interna aparece cualquier género o número, como en las aparentes incongruencias *Me admira lo guapa que es esta chica. Con lo caras que están las cosas no se puede vivir.*” (Alarcos, 1994: 68)

Rodríguez Guzmán (2005: 194) propone que uno de los valores más importantes del artículo neutro *lo* es “actualizar aquellas unidades de la lengua que no son sustantivos, a las que sustantiva directamente”. Así el artículo neutro tiene función de convertir los adjetivos o grupos adjetivales en sustantivos y grupos sustantivos, respectivamente. Según la Academia (2009: 1074), el artículo neutro forma dos clases de construcciones, cuyas características sintácticas y semánticas divergen considerablemente: el que se ha llamado “referencial o individuativo” y el llamado “cuantificativo o enfático”. El uso referencial o individuativo, en palabras de Rodríguez Ramalle (2005: 120), “denota entidades no humanas caracterizadas por la propiedad indicada en el modificador”. Este *lo* puede “preceder todas las categorías susceptibles de funcionar como complemento especificativo de un sustantivo” (RAE, 2009: 1075), tales como grupos adjetivos, grupos preposicionales, oraciones de relativo y participios. Veamos algunos ejemplos:

(35). *Lo bueno es lo que vende.*

(36). *Cada hombre, en suma, sabe que tiene que escoger entre lo justo y lo injusto.* (Vitier, *Sol*)³⁵

Este tipo de valor también podemos denominarlo como valor abstractivo, porque se trata de una sustantivación de la cualidad relacionada con los adjetivos u oraciones adjetivales. Con el neutro *lo* las formas no sustantivas se convierten gramaticalmente en categorías sustantivas. Como hemos visto en el ejemplo (35), *lo bueno*, sustantivado, se refiere a “las cosas buenas”, y *lo que vende*, significa “las cosas que se venden”. Igualmente, *lo justo* y *lo injusto* en el ejemplo (36) se refieren respectivamente a las cosas o asuntos justos e injustos. En palabras de Leonetti (1999a: 830), *lo* en este caso “se emplea para denotar entidades no humanas, pero también propiedades, cantidades y grados al combinarse precisamente con adjetivos y adverbios”. Leonetti (1999a: 833) también señala que el *lo* individuativo poseen otros

³⁵ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1074).

dos características: el rechazo de los adjetivos que se refieren a personas (**lo tacaño*) por su denotación única a las entidades no humanas, y “la aceptación de modificadores de tipo superlativo (*lo más blanco*)”.

2.2.3.3. Valor cualitativo o enfático del neutro *lo*

Otro valor, como hemos mencionado antes, es el del *lo* llamado “cuantificativo o enfático”; se suele interpretar como un cuantificador de grado para modificar los adjetivos o adverbios que aparece seguido de una subordinada introducida por la forma *que*, como se ve en los siguientes ejemplos, (37) y (38):

(37). *¡Lo fuertes que eran!*

(38). *Siempre volví contando lo maravillosamente bien que se lo habí pasado.* (Feo, *Años*)³⁶

Debemos prestar atención a que el *lo* referencial en las construcciones <lo + adjetivo>, como hemos mencionado, tiene carácter sustantivador de género neutro; por el contrario, el *lo* enfático es un cuantificador que mantiene el género del adjetivo modificado. Eso indica que en el segundo caso es un elemento de la subordinada el que impone los rasgos de género y número al adjetivo, pero en el primero es *lo* el que determina los rasgos masculino y singular de la flexión adjetiva. En algún sentido, podemos decir que el papel desempeñado por *lo* no es el mismo en las dos estructuras: las posibilidades de concordancia hacen pensar que *lo* es el núcleo de la construcción en (37) y (38) y no en (35) y (36).

Leonetti (1999a: 831) afirma que “las construcciones enfáticas con *lo* son posibles únicamente si el sintagma adjetivo o adverbial que lo sigue denota cualidades graduables o cuantificables”. Da un ejemplo *lo aquí que se sentaban*, con el cual presenta la anomalía gramatical, puesto que *aquí* no es un adverbio gradual. Dicha restricción explica también la exclusión de las expresiones comparativas y superlativas con el artículo *lo* en el sentido de este valor, como **Lo más antipático que es este señor*. Sin embargo, la razón por la que existen las expresiones como *Lo más interesante que habí leído* es que, a diferencia de los anteriores, no son de tipo enfático ni tienen carácter oracional. Como acabamos de mencionar, el propio autor (1999a: 833) realza que el *lo* cualitativo contrasta con el individuativo por el hecho de

³⁶ Ejemplos extraídos de la RAE (2009: 1074).

admitir adjetivos que se predicán de personas y rechazar en cambio los superlativos.

2.2.3.4. Valor cuantitativo del neutro *lo*

El *lo* cuantitativo, según Leonetti (1999a: 833), denota cantidad, y funciona parecidamente a los cuantificadores como *mucho*, *poco* o *bastante*. Suele combinarse con los verbos que se acompañan de complementos de cantidad o que admiten un adjunto que expresa cantidad. Por ejemplo:

(39). *No duerme lo necesario*.³⁷

2.2.3.5. Valor anafórico del neutro *lo*

Además de los casos mencionados arriba el artículo neutro *lo*, también puede emplearse en contextos anafóricos debido a que “la naturaleza abstracta de su designación los convierte en adecuados para asociarse anafóricamente a contenidos de valor proposicional expresados con anterioridad en el discurso” (RAE, 2009: 1082). Por ejemplo:

(40). *¿Por qué he asociado siempre la más alta expresión de placer sensual a la idea de caer, caer, caer y al final reventar? Lo anterior lo escribí ayer por la tarde (Cano Gaviria, *Abismo*)*³⁸

Debido a la naturaleza pronominal del artículo *lo*, la combinación de éste y el relativo *que* también puede “remitir anafóricamente a contenidos proposicionales” (RAE, 2009: 1082), como el siguiente ejemplo:

(41). *Entonces, Fermín, seguimos en dique seco, lo que acaso sea un favor que le hacemos a la lírica en general o a lo mejor ella se lo pierde. (Díez, *Expediente*)*³⁹

2.2.4. La ausencia del artículo

La ausencia del artículo también se denomina como “grupos nominales escuetos” o “grupos nominales sin determinante”⁴⁰. Se incluyen aquí aquellos grupos nominales

³⁷ Ejemplo extraído de Leonetti (1999a: 833).

³⁸ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1082).

³⁹ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1083).

⁴⁰ Denominación por la RAE (2009: 1143). En inglés es *Bare Nouns* (literalmente “nombres

con un sustantivo común como núcleo del sintagma que “carecen de cualquier determinante o cuantificador nominal situado a la izquierda de aquel, como el caso de *No tiene amigos*” (RAE, 2009: 1143). Este tipo de ausencia consiste en no indicar la conexión, la relación cuantitativa con el conjunto del contexto; como observa Alonso (1933: 137 y 134), “el nombre sin artículo es predicado psicológico” y alude “al rango categorial”, mientras que el nombre con artículo se refiere a “lo existencial y cuantitativo”.

Leonetti (2012) analiza los nombres escuetos desde perspectiva semántica y sintáctica. Se basa en los estudios previos de McNally (1995); Laca (1996, 1999); Espinal (2010) y Espinal y McNally (2011), y señala (2012: 286) que los nombres escuetos son expresiones que no tienen referencia (*nonreferring expressions*). Solo con los determinantes, los nombres escuetos pueden convertirse en expresiones cuantificadas (*quantified expressions*). También, Leonetti (2012: 288), siguiendo las ideas de McNally (1995), de Geenhoven (1998) y de Bosque (1996), propone que los nombres escuetos en español pueden sufrir incorporación semántica (*semantic incorporation*) para combinarse con los predicados básicos en ciertos casos. En cuanto a la distribución sintáctica de los nombres escuetos, Leonetti (2012: 290-292) propone que la restricción mayor se da en la posición preverbal del sujeto y, que el tipo de predicado también influye el empleo del nombre escueto en ciertas posiciones sintácticas. A continuación, veremos en detalle las propiedades semánticas y sintácticas de los nombres escuetos.

2.2.4.1. Interpretación semántica de los grupos nominales sin determinante

2.2.4.1.1. Características anúmericas

El valor anúmerico de los nombres escuetos se refiere a que el uso sin determinante no está asociado a ninguna presuposición de pluralidad en algunos contextos. Laca (1996: 243) explica que “no sugiere que se trate de una colección de dos o más objetos”. Bajo dicho valor, entendemos los grupos nominales sin determinante parecidos a las estructuras indefinidas singulares *algún x* (Laca, 1996: 243), por ejemplo:

desnudos”), Bosque (1996: 13) usa la denominación “sustantivos escuetos”. Más adelante, utilizaremos “nombres escuetos” para llamar los grupos nominales sin determinante.

(42). *¿Tienes cigarrillos/alg ún cigarrillo?*⁴¹

Descubrimos que en esta interpretación semántica los nombres contables deben ser usados en forma de plural. Schroten (2002: 77) nos da un ejemplo:

(43). *¿Has le ído libros últimamente? - *Sí he le ído uno.*⁴²*

Vemos muy interesante que la respuesta positiva en (43) “no sería aceptable si la pluralidad del nombre se interpretarse como ‘más de uno’. Si fuese así, la respuesta correcta debería ser negativa: ‘No, solamente he leído uno’” (Schroten, 2002: 77). Ese valor anúmero es para Schroten un valor no especificado o indeterminado “uno” o “más de uno”. Pero en palabras de Laca (1999), este tipo de grupos nominales sin determinante funciona como forma de neutralización de la oposición de número.

2.2.4.1.2. Características no delimitadas

En la *Nueva gramática de la lengua española*, se explica que los grupos nominales sin determinante carecen de la posibilidad de designar colecciones “cerradas” de elementos o bien grupos de elementos concebibles como una unidad. La Academia (2009: 1147) señala que “los sustantivos que se refieren a objetos formados por dos partes simétricamente dispuestas - como pantalones, lentes o tijeras - admiten que la forma de plural designe indistintamente un solo ejemplar de la clase correspondiente o un conjunto de ellos”. El carácter no delimitado de los grupos nominales escuetos hace que este tipo de nombres, según Laca (1996: 244), sustantivos “duales”, no sean interpretados como referidos a un único par o a un único objeto, sino a una pluralidad imprecisa de objetos. Laca (1996) y la Academia (2009) usan el indefinido *unos* para comprobar este valor.

(44). a. *En este armario hay unos pantalones grises.*

b. *En este armario hay pantalones grises.*⁴³

Con *unos*, no nos resulta difícil que el ejemplo (44a) tenga la interpretación de ejemplar único; en cambio, (44b) solo permite la lectura plural, ya que con la forma singular resulta imposible según las reglas de grupos nominales escuetos. Además, la Academia (2009: 1147) propone que la interpretación no delimitada de “los plurales

⁴¹ Ejemplo extraído de Laca (1996: 243).

⁴² Ejemplo extraído de Schroten (2002: 77).

⁴³ Ejemplos extraídos de la RAE (2009: 1147).

escuetos permite la lectura disyuntiva cuando éstos funcionan como argumentos de predicados coordinados”.

(45). a. *Se pasó el día reparando y probando coches.*

b. *Se pasó el día reparando y probando unos coches.*

c. *Toda la mañana estuvo entrando y saliendo gente del edificio.*⁴⁴

En (45a) no se deduce necesariamente que los coches probados sean justamente los que fueron reparados. En cambio, en (45b) se obtiene la lectura conjuntiva, es decir, todos los coches ya han sido no solo probados sino también reparados. En (45c) trata de un contraste parecido, producido en casos de nombres incontables, aquí no se refiere a “un grupo de personas que entra y sale del edificio sino a que las personas o los seres que se definen por el hecho de serlo realiza tales acciones” (RAE, 2009: 1147).

El valor no delimitado también hace que los grupos nominales escuetos sean inaceptables en todo contexto télico. Los contextos télicos clásicos son las expresiones con los adverbiales de duración completivos, como *en dos horas*, que indican el tiempo requerido para alcanzar el punto terminal natural de un proceso. Según Laca (1999: 904), “los contextos ‘télicos’ o ‘perfectivos’ presuponen la existencia de un límite o punto terminal natural para el proceso en cuestión, que separa la realización del proceso de su resultado. Por su naturaleza no delimitada, los sintagmas nominales sin determinante no pueden proveer este límite, y por consiguiente no son compatibles con la presencia de adverbiales de duración ‘completivos’”, como se ve en los siguientes ejemplos.

(46). a. *Escribió unas cartas en dos horas.*

b. **Escribió cartas en dos horas.*⁴⁵

Igualmente, los grupos nominales escuetos, generalmente, no permiten el aspecto perfectivo. La Academia (2009: 1149) explica que no se puede omitir el artículo en *Una vez pintados los cuadros, se expusieron en una afamada galería*. Tampoco se omite en las subordinadas introducidas por *en cuanto, tan pronto como o no bien* cuando el grupo nominal señala la culminación del proceso: **Me iré en cuanto haya*

⁴⁴ Ejemplos extraídos de la RAE (2009: 1147).

⁴⁵ Ejemplo extraído de Laca (1999: 904).

firmado cartas.

En cuanto a las clases léxicas de verbos que no admiten grupos nominales escuetos, la Academia (2009: 1149) concluye los siguientes casos: A. Predicados de estado que muestran mayor incompatibilidad que los de acción: **Estaban trenes en la estación.* B. Los verbos de afectación: **No le gustan animales.* Sin embargo, los predicados que informan de la existencia de una entidad a través de su localización o de las relaciones de posesión que les afecta a veces permite la ausencia del artículo: *Había trenes en la estación.*

2.2.4.1.3. Características genéricas

Según la Academia (2009: 1148), los grupos nominales sin determinante “se usan frecuentemente en oraciones genéricas que expresan hábitos, costumbres y otras características estables de los individuos”. Es decir, ese valor se emplea en aquellas oraciones que no refieren a instanciaciones u ocurrencias particulares de estados de cosas que puedan ser situadas en coordenadas espaciotemporales. Por ejemplo:

(47). *Colecciona monedas antiguas.*⁴⁶

En el ejemplo (47) no significa que una persona colecciona todas las monedas sino que trata de la generalidad de los miembros de la clase de monedas.

2.2.4.1.4. Características no inclusivas

En las frases como *Los diputados se pronunciaron a favor de la ley; Todos los diputados se pronunciaron a favor de la ley*, vemos la diferencia entre los plurales definidos y los plurales universalmente cuantificados. Utilizamos los términos de “inclusividad” y “no-inclusividad” propuestos por Hawkins (1978) para destacar la diferencia entre estas dos frases. Los grupos nominales escuetos, sea en contextos genéricos o no genéricos, siempre refieren de modo no inclusivo a una parte de los representantes de la especie:

(48). a. *La Mafia soborna políticos.*

b. *Al fin llegaron barcos.*⁴⁷

⁴⁶ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1148).

⁴⁷ Ejemplo extraído de Laca (1996: 248).

En el ejemplo (48a), se obtiene un contexto genérico, pero no designa una cuantificación universal, sino una parte de los miembros de *políticos*. Igualmente, en (48b) de contexto no genérico, expresa el valor no-inclusivo refiriendo a los miembros de la especie de *barcos*.

La Academia (2009: 1148) también señala que “esta característica de los grupos nominales escuetos no se da en otras lenguas, en las que pueden denotar el conjunto de los miembros de una clase cuando se utilizan como sujetos, como en inglés *Tigers are dangerous*”. El español recurre siempre en estos casos al artículo definido: *Los tigres son peligrosos*.

2.2.4.2. Posición sintáctica de los sustantivos sin determinante

2.2.4.2.1. Sujeto antepuesto al verbo

Según Álvarez Martínez (1989: 79), cuando el sujeto aparece antepuesto al verbo, suele llevar artículo, determinado o indeterminado. Laca (1996: 131) también afirma que “las posibilidades de que el sustantivo común no lleve actualizador son mucho más limitadas que en otras funciones sintácticas.” Pero existen casos especiales en que los nombres comunes sin determinante, en función de sujeto, puede funcionar como nombre propio de sí mismos. Laca (1999: 924) explica que “estos sustantivos comunes no denotan algo exterior al lenguaje sino que como expresiones autonómicas, metalingüísticas o autorreferenciales, aparecen sin artículo generalmente”.

- (49). a. Ciudadanos de la clase media y de las clases bajas demanda el fin de la corrupción de los políticos (Prensa [Nic.] 31/12/2001).
- b. Oro y joyas quedaban regados por el camino de la fuga (Solares, Nen).
- c. Agua le falta a este país (Viñas, Lisandro)
- d. Boca amarga no escupe miel.⁴⁸

En (49a), este tipo de grupos nominales sin determinante se acepta cuando toda la información que “transmite la oración es remática” (RAE, 2009: 1150), Es decir, no existe información discursiva previa acerca de *ciudadanos*. Además, la parte subrayada constituye un modificador necesario para ofrecer la información

⁴⁸ Ejemplos extraídos de la RAE (2009: 1150-1157).

determinativa con el objetivo de interpretar y designar un determinado conjunto de individuos del grupo nominal *ciudadanos*. La Academia afirma que esta situación se da con mucha frecuencia en el lenguaje periodístico de las noticias. El ejemplo (49b) presenta las construcciones de enumeraciones de los conjuntos inespecíficos *oro* y *joyas* que interacciona en una misma situación. Los grupos nominales escuetos en la posición de sujeto pueden asignar un foco contrastivo como en el ejemplo (49c). Otro caso importante en esta posición de sujeto trata de la ausencia del artículo en el lenguaje formular de refranes, sentencias, máximas o proverbios, como se muestra en el ejemplo (49d). Leonetti (2012: 292) llega a la conclusión de que:

“In sum, the distributional constraints on BNs⁴⁹ can be overridden when certain factors appear, such as plural morphology and coordination (acting as forms of quantification), restrictive modifiers, contrastive focus, and more generally the availability of athetic interpretation for sentence (in order to keep BNs under the projection of informative focus).”

2.2.4.2.2. Sujeto pospuesto al verbo

Los grupos nominales escuetos aparecen en la posición de sujeto posverbal más frecuentemente que en la preverbal. Según la Academia (2009: 1153), los predicados que más fácilmente aceptan esta clase de grupos nominales son los llamados “inacusativos”; los sujetos de estos verbos tienen rasgo no agentivo y comparten algunas propiedades con los objetos directos, como se observa en el ejemplo (50a). Además, las construcciones pasivas con un sujeto no agentivo admiten estos grupos nominales escuetos, como se presenta en el ejemplo (50b). Ocasionalmente, los verbos llamados “intransitivos puros” admiten ocasionalmente los grupos nominales escuetos como sujeto en las construcciones que expresan localización, tales como el ejemplo (50c). La omisión del artículo se ve mucho en los anuncios publicitarios con verbo reflexivo cuando se refiere a la categoría, no a un ente concreto o existencial, como el ejemplo (50d).

(50). a. *Llegaban capitanes, letrados, católicos flamencos e ingleses*. (Uslar Pietri, *Visita*)

⁴⁹ *Bare Nouns*.

- b. *Se celebraron elecciones para elegir un nuevo vicepresidente.*
(Giardinelli, *Oficio*)
- c. *Por todas partes estallaban geranios* (D áz, *Neruda*)
- d. *Se busca chef.*⁵⁰

2.2.4.2.3. En la posición de objeto

Según Laca (1999: 919) y Fu (2006b: 19) los sustantivos concretos contables en singular suelen aparecer con el artículo; no obstante, existen excepciones. Estas se dan muy frecuentemente con los complementos directos de los verbos *tener, llevar, usar, comprar, sacar, conseguir, buscar, dar, poner, encontrar* y, si se tratan de “objetos de uso personal habitual, prendas de vestir o objetos asimilables, indicando el estado o la clase a la que pertenece el objeto” (Fu, 2006b: 19), es decir, debe necesariamente no designar un objeto preciso o existencial. Por ejemplo:

(51). *Ya tengo o piso.*⁵¹ (se refiere a un lugar donde se pueda vivir)

Dicho tipo de sustantivo que funciona como complemento directo de los verbos suele aparecer en singular, debido a la existencia de expectativas culturales con respecto a la unicidad del objeto en cuestión.

La Academia (2009: 1153) afirma que tanto los sustantivos discontinuos o contables en plural como los sustantivos continuos o no contables (en singular) pueden tener la interpretación de “tipo”, es decir, hacen referencia a la clase del sustantivo, como en los siguientes ejemplos:

- (52). a. *Hubo amigas que fueron a verte igual que a un bicho raro.* (Derbez, *Usos*)
- b. *Sentí un pinchazo en el costado cada vez que aspiraba aire.* (Azúa, *Diario*)⁵²

Otro tipo de sustantivo sin determinante que no podemos ignorar son los sustantivos abstractos, como en el siguiente ejemplo:

⁵⁰ Ejemplos extraídos de la RAE (2009: 1152-1154).

⁵¹ Ejemplo extraído de Fu (2006b: 19).

⁵² Ejemplos extraídos de la RAE (2009: 1153).

(53). *Tengo miedo de llegar tarde.*

Lapesa (1996: 128-129) hace una conclusión afirmando que en las siguientes circunstancias los nombres escuetos pueden aparecer en la posición de objeto directo sin ningún determinante:

a. “Cuando designa categoría, clase, grupo etc.” Por ejemplo: necesitamos biólogos.

b. Cuando representan “realidades no numerales, de carácter físico” o “realidades no numerales, de carácter no físico.” Por ejemplo: *dame agua, queremos paz.*

c. Cuando “el objeto directo y el verbo forman una unidad léxica compleja y fijada en el uso.” Por ejemplo: *tener miedo, dar gusto.*

d. Cuando “el objeto directo conserva autonomía significativa respecto del verbo”, y “el conjunto verbo + objeto directo representa como signo valorable.” Por ejemplo: *tener coche.*

e. En forma plural. Por ejemplo: *cog íflores.*

2.2.4.2.4. En la posición de atributo

Según Fu (2006b: 13), en el atributo de las oraciones copulativas con *ser*, *estar* y *parecer* los sustantivos se refieren a entidades humanas o no humanas. Cuando se trata de “los nombres humanos o entidades no humanas que designan rango, categoría, profesión, ocupación, nacionalidad o esencia no se usa el artículo”. Veamos algunos ejemplos:

(54). a. *Eso ocurrió cuando yo era ϕniña.*

b. *Esas chicas no parecen nada ϕhermanas.*⁵³

2.2.4.2.5. En estructuras preposicionales

Según la Academia (2009: 1160), las estructuras preposicionales incluyen con mucha frecuencia grupos nominales escuetos que funcionan como términos de la

⁵³ Ejemplo citado de Fu (2006b: 13).

preposición correspondiente. La que más frecuentemente admite la concurrencia de dichos grupos es la preposición *de* (*Me muero de ø hambre*). Los predicados de transferencia que denotan incremento de alguna magnitud pueden construirse también con la preposición *con* (*llenar el odre con vino*). Este tipo de término también aparece con la preposición *en* con algunos verbos que denotan transformación (*transformar la habitación en despacho*). La preposición *a* introduce complementos que expresan una meta abstracta (*llegar a alcalde*) y también se combina con verbos que denotan sensaciones o impresiones (*suenan a lamento*). Por último, se prefiere la preposición *por* con varios verbos que expresan trueque en diversas formas (*cambiar dólares por euros*).

Lapesa (1996: 130) concluye que los nombres escuetos pueden combinarse con las preposiciones sin ningún determinante cuando no se refiere a realidades individuales. Ha dividido este uso de los nombres escuetos en varios grupos (Lapesa, 1996: 130):

- a. “En indicaciones generales de lugar y tiempo.” Por ejemplo: *a mediodía, en casa, de día*.
- b. “En complementos que indican procedimiento o instrumento general.” Por ejemplo: *coser a máquina*.
- c. “En complementos de materia.” Por ejemplo: *traje de lana*.
- d. “En indicaciones generales de causa, modo, fin, calidad o concepto.” Por ejemplo: *morir de hambre, aprender de memoria, por miedo*.
- e. “En unidades léxicas complejas.” Por ejemplo: *a ojo, en brazos, de pie, en consecuencia*.

2.3. Relaciones entre el artículo y los otros determinantes

En primer lugar, entendemos que un determinante es una palabra que, “siendo adyacente un sintagma nominal, cumple la función de especializarlo o cuantificarlo”⁵⁴.

⁵⁴ Definición del *Determinante* en wikipedia, datos disponibles en:

En otras palabras, es una palabra que determina o concreta el significado o la referencia de un sustantivo o elemento sustantivo. El determinante siempre concuerda con el sustantivo al que se combina en género y número y la colocación puede ser tanto delante como detrás del sustantivo. Generalmente, se cree que el artículo, los demostrativos, los posesivos y los cuantificadores forman parte de los determinantes en el español. Según Al Abdullah (2012), existen varios tipos de determinante, tales como “predeterminantes, actualizadores, cuantificadores e interrogativo - exclamativos”⁵⁵. Como los artículos definidos, los posesivos y los demostrativos pertenecen a los determinantes actualizadores, indudablemente existen relaciones estrechas entre ellos; por ejemplo, todos ellos tienen valores de écticos (identifican la referencia concreta del sustantivo). A continuación lo explicaremos y analizaremos más concretamente.

2.3.1. Relaciones entre el artículo determinado y los demostrativos

Diacrónicamente hablando, el artículo determinado y los demostrativos están estrechamente conectados, puesto que el primero proviene del segundo. Leonetti (1999a: 800) propone que

“Desde el punto de vista sincrónico, siguen existiendo paralelismos gramaticales entre estos dos elementos: todos ellos son determinantes definidos pronominales (aunque los demostrativos los demostrativos pueden situarse en español también en posición posnominal, cf. *el asunto aquel*); 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).

A pesar de estos puntos en común, también existen numerosas diferencias entre el artículo determinado y los demostrativos. La diferencia fundamental está en que el referente del demostrativo es inmediatamente accesible al oyente, sin que éste tenga que inferirlo, debido a que el demostrativo orienta al oyente de acuerdo con coordenadas espaciales o temporales. Leonetti (1999a: 800) denomina dicho valor del demostrativo “el centro deíctico”. Por su parte, el artículo simplemente indica que “el

http://es.wikipedia.org/wiki/Determinante_%28ling%C3%BC%C3%ADstica%29

⁵⁵ Datos disponibles en línea:

http://prezi.com/lu2u0unayfdp/las-categorias-gramaticales/?utm_source=website&utm_medium=prezi_landing_related_solr&utm_campaign=prezi_landing_related_author

referente puede ser percibido en la situación comunicativa, o recuperado a partir de una mención previa en el discurso”. Leonetti afirma que el uso de artículo definido implica “la existencia de una entidad cuya representación mental esté activada y sea accesible a partir de la situación o del contexto lingüístico inmediato” (Leonetti, 1999a: 800).

Muchos de los casos en los que aparece un demostrativo, este se puede sustituir por el artículo definido, pero no siempre es posible lo contrario, como el caso de los ejemplos (55) y (56). Leonetti (1999a: 801-806) ha expuesto varios usos del artículo definido que son imposibles, o por lo menos muy forzados, con los demostrativos.

A. Generalmente es imposible emplear los demostrativos en contextos de anáfora asociativa, puesto que el demostrativo no es capaz de dirigir al receptor para que tenga un acceso a la relación conceptual donde se establece la unicidad del referente aludido a partir de algún antecedente. Por ejemplo:

(55). *Entró en el dormitorio. {La/#Esa} cama estaba intacta.*⁵⁶

B. Los demostrativos no se pueden usar en casos de conocimientos específicos o generales sin conexión con la situación inmediata, algo que sólo ocurre con el artículo definido. Es decir, el conocimiento enciclopédico del mundo solo legitima el uso del artículo definido para identificar el referente, especialmente en el caso de la primera mención, como se ve en el siguiente ejemplo:

(56). *{El/?Este} rey viajará mañana a Japón.*⁵⁷

C. En los casos de la combinación con nombres propios, es irrelevante el uso de los demostrativos. Si aparecen estos en dicho caso, es simplemente una cuestión estilística. Sin embargo, en cuanto al artículo definido antepuesto a un nombre propio, existen combinaciones lexicalizadas: los Andinos.

D. Los grupos nominales introducidos por el artículo definido pueden recibir interpretaciones inespecíficas sin referirse a ninguna entidad determinada, o interpretaciones predicativas, indicando propiedades, y no individuos. Además, los sintagmas nominales con el artículo definido pueden designar referencia múltiple. Sin embargo, los demostrativos nunca pueden tener dichas interpretaciones semánticas.

⁵⁶ Ejemplo extraído de Leonetti (1999a: 801).

⁵⁷ Ejemplo extraído de Leonetti (1999a: 801).

Por ejemplo:

(57). a. *Se trata de elegir {La/*esta/*esa} que resulte más fotogénica.*

b. *García Márquez es {el/*esa/*ese} autor de Cien Años de Soledad.*

c. *Todos levantaron {La/#esta} copa para brindar.*⁵⁸

2.3.2. Relaciones entre el artículo determinado y los pronombres

El artículo definido y el pronombre de la tercera persona en español tienen una fuerte relación, puesto que ambos elementos cuentan con el mismo origen (el demostrativo latino *ille*). Leonetti (1999a: 806-807) señala que existe también una semejanza importante en la semántica entre los dos elementos: “ambos se caracterizan básicamente por el rasgo de definitud, entendido como la indicación de que el referente aludido es accesible para el oyente”. Por otra parte, ambos tienen propiedades anafóricas de la descripción definida, por ejemplo:

(58). a. *Ernesto se quejaba de que nunca se hablara del entrenador.*

b. *Ernesto se quejaba de que nunca se hablara del él.*⁵⁹

Sin embargo, la diferente naturaleza de los dos elementos tampoco se puede ignorar. “El hecho de que los pronombres sean tónicos y sintácticamente autónomos y los artículos sean clínicos ha llevado a pensar que se trata de categorías gramaticales separadas. (Leonetti, 1999a: 807)” Es decir, el artículo y el pronombre pertenecen a distintas clases de palabras y se encuentran en diferentes distribuciones complementarias. Según Vergara Fernández (2007: 58-61), el pronombre no acepta modificadores restrictivos, el artículo sí; el pronombre puede ir seguido por modificadores explicativos, el artículo no; el pronombre no puede introducir subordinadas sustantivas, el artículo sí. Estos comportamientos se presentan en los siguientes ejemplos propuestos por Leonetti:

(59). a. **Él que mejor conozco. / El que mejor conozco.*

⁵⁸ Ejemplos extraídos de Leonetti (1999a: 805 y 806).

⁵⁹ Ejemplos extraídos de Leonetti (1999a: 807).

- b. *Él, que no sab ú nada del asunto. / *El, que no sab ú nada del asunto.*
- c. **Él que todo el mundo se haya enterado./El que todo el mundo se haya enterado.*⁶⁰

2.3.3. Relaciones entre el art ículo determinado y los posesivos

Como hemos explicado en el apartado anterior, el art ículo determinado cuenta con el valor posesivo, lo que nos permite ver la estrecha vinculaci3n entre el art ículo y los posesivos. En muchos casos en los que sem ánticamente hace falta un posesivo se emplea el art ículo definido en su lugar, como en la construcci3n *Los ojos se le llenaron de lágrimas* (Bello, 1847 apud. Leonetti, 1999a: 808). Leonetti (1999a: 809) afirma que “en general, el art ículo aparece en vez del posesivo en los contextos que permiten recuperar por otros medios, gramaticales o puramente inferenciales, la informaci3n aportada por el posesivo”. Por ejemplo:

(60). *Me duele un poco la cabeza.*⁶¹

En el ejemplo (60), la cabeza aludida se trata de la del individuo indicado por el cl ífico *me*, por lo que entendemos que la informaci3n correspondiente es *mi cabeza*.

Leonetti tambi3n se ñala que el art ículo determinado usado en lugar de los posesivos tiene un valor de an áfora asociativa, aunque existen restricciones. La m ás relevante es la distancia estructural que media entre el sintagma nominal definido y el elemento que indica el poseedor; es decir, “no pueden estar demasiado distantes: el poseedor y el pose ño no pueden aparecer en oraciones distintas, ni su relaci3n puede verse interrumpida por la presencia de otro posible poseedor intermedio” (Leonetti, 1999a: 809):

(61). a. **Claudia se acost3 Los ojos se cerraban.*

b. *Claudia dice que Mar ú hab ú cerrado los ojos.*⁶²

En (61b) tenemos la única interpretaci3n de que *los ojos* pertenecen a *Mar ú*. Pero si cambiamos esta frase usando el posesivo: *Claudia dice que Mar ú hab ú cerrado sus ojos*, podemos tener dos interpretaciones: o bien los ojos pertenecen a

⁶⁰ Ejemplos extra ños de Leonetti (1999a: 808).

⁶¹ Ejemplo extra ño de Leonetti (1999a: 809).

⁶² Ejemplos citados de Leonetti (1999a: 809).

Claudia, o bien a *María*. Leonetti (1999a: 810) explica que esto se debe a la diferencia de los rasgos gramaticales de los dos elementos: el posesivo “tiene un contenido más rico y específico que le capacita para retomar antecedentes menos accesibles o más distantes”.

2.3.4. Relaciones entre el artículo indeterminado y el numeral

Desde un punto de vista histórico, el artículo indeterminado *un* y el numeral *uno* tienen relaciones entrelazadas, y según su identidad fónica ya podemos ver la conexión entre las dos formas. Durante la historia gramatical existen gramáticos como Alonso (1933) y Alarcos (1967) que negaron a *un* el estatuto de artículo proponiendo muchos argumentos, por ejemplo, el carácter tónico de *un* y su función de forma independiente (apud. Leonetti, 1999a: 836). Sin embargo, Leonetti (1999a) distingue entre el artículo y el numeral señalando que “el numeral se caracteriza por un contenido de cardinalidad mientras que el artículo presenta un contenido de indeterminación del referente”. Ambos rasgos asociados pueden adquirir en el contexto discursivo una especial prominencia. Por ejemplo:

(62). a. *Con una cucharada más será suficiente.*

b. *Estoy leyendo un informe interesantísimo.*⁶³

Se ve muy claro que en (62a), *una* expresa el contenido de cardinalidad, porque se opone a los demás elementos de la serie de los numerales cardinales; mientras que en (62b), se impone la indeterminación de la referencia por la imposibilidad de la interpretación *El número de informes interesantísimos que estoy leyendo es uno*. Según Leonetti (1999a: 836), “los datos contextuales y la estructura informativa (en especial, la determinación del foco) parecen ser los factores responsables de que una interpretación predomine sobre la otra”. El mismo gramático concluye que “el artículo indefinido del español se comporta como un cuantificador con propiedades adicionales que lo distinguen del resto de los integrantes del paradigma de los numerales cardinales”.

⁶³ Ejemplos citados de Leonetti (1999a: 836).

2.4. Conclusiones

En este capítulo, hemos repasado la definición del artículo por distintos gramáticos a lo largo de la historia, y también hemos estudiado los valores y usos presentados por el artículo español según lo explicado por la Academia y por otros gramáticos. Ya sabemos que los valores principales del artículo definido son: expresiones anafóricas y endofóricas, expresiones con valor posesivo, usos de éticos, usos genéricos, usos enfáticos y usos con valor sustantivador; los del artículo indefinido son: usos anafóricos y de primera mención en el contexto, interpretaciones evaluativas y enfáticas, y lecturas genéricas. En cuanto al neutro *lo*, tiene el valor sustantivador o individuativo, el cualitativo o enfático, el cuantitativo y, por último, el valor anafórico. No podemos olvidar la ausencia del artículo, los nombres escuetos, que pueden presentar características anómicas, características no delimitadas, características genéricas, y características no inclusivas. Y también hay que tener en cuenta que existen muchos límites para colocar dichos grupos nominales sin determinante en posiciones sintácticas, especialmente, en la posición de sujeto. Al final de este capítulo, hemos hecho comparaciones entre el artículo y los demostrativos, los pronombres, los posesivos y los numerales en español para distinguir las diferencias sintácticas y semánticas entre estos elementos lingüísticos determinantes. Con las explicaciones que hemos hecho en este capítulo, podemos tener una idea más clara sobre qué es el artículo y cómo funciona el artículo en español. Esto nos servirá de base para las investigaciones y experimentos en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 3 INTRODUCCIÓN A LAS TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA

La investigación de la adquisición de la segunda lengua (L2) se ha convertido en una disciplina independiente desde finales de los años 60 y principios de los años 70 del siglo pasado. La construcción de su sistema teórico tiene el objetivo de describir el proceso de la adquisición de la segunda lengua y explicar sus características típicas. En los últimos 40 años, la investigación de estos aspectos se ha desarrollado con mucha fuerza por todo el mundo. La adquisición de la segunda lengua se refiere a los procesos de aprendizaje de una lengua nueva después de haber dominado una primera lengua (L1) o lengua materna (LM). Nuestra investigación de la adquisición de la segunda lengua no incluye la situación de la familia bilingüe en la cual el niño puede aprender dos o más lenguas al mismo tiempo. Es verdad que el proceso de la adquisición de la segunda lengua tiene mucho que ver con el de la adquisición de la lengua materna, pero según las pruebas comparativas entre el proceso de la adquisición de la L1 y la L2 hechas por Brown (1987), la L2 requiere más en cuanto a habilidades cognitivas, y por eso, en cierto sentido, resulta más difícil y requiere más tiempo que el aprendizaje de la L1. Especialmente, cuando las dos lenguas son estructuralmente muy diferentes, como el chino y el español.

En este capítulo, haremos un breve recorrido por algunos conceptos básicos de la adquisición de la segunda lengua. Además analizaremos con más detalles las teorías clásicas relacionadas con la adquisición de la segunda lengua tales como la teoría del Análisis Contrastivo, la teoría del Análisis de Errores, y la teoría de la Interlengua. Con la presentación de estas teorías, esperamos poder considerar mejor la situación de la adquisición del español por los aprendientes chinos y facilitar la aplicación de las teorías lingüísticas y los distintos métodos de docencia en la enseñanza del español en China.

3.1. Algunos conceptos básicos de la adquisición de la segunda lengua

3.1.1. La lengua materna y la segunda lengua

Para comprender el proceso de la adquisición de L2, es muy importante conocer el proceso de la adquisición de la primera lengua (L1) o la lengua materna (LM) para

los niños. De la teoría “estímulo-respuesta” del conductismo al innatismo del aprendizaje de la lengua, de la Gramática Universal a la recepción popular del cognitivismo en la comunidad lingüística, los investigadores han ahondado mucho en la adquisición de la LM. Según Navarro Romero (2009: 117), uno de los autores más influyentes en la explicación de los procesos cognitivos que tienen lugar en este aprendizaje, Chomsky, desarrolla su teoría llamada Gramática Universal (*Universal Grammar*)⁶⁴, que sirve para describir “los procesos internos por los que pasan los niños para desarrollar la capacidad del habla” (Navarro Romero, 2009: 117). Es decir, los niños poseen un sistema gramatical innato que les permite adquirir una lengua. Su habilidad del aprendizaje de una lengua se desarrolla mientras el niño crece e interactúa con el ambiente en que vive. “Ese ‘instinto biológico’ se basa en una gramática general e inconsciente que subyace a todas las lenguas, y a todas las reglas gramaticales particulares” (Navarro Romero, 2009: 117). En palabras de Chomsky (1972),

El cerebro humano está específicamente construido para aprender el lenguaje mediante una habilidad llamada dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL). El DAL permite a los niños analizar la lengua que escuchan y extraer las reglas gramaticales que les permiten crear oraciones absolutamente nuevas...El DAL programa al cerebro para extraer estas reglas; todo lo que se necesita son las experiencias básicas para activarlas.(Chomsky, 1972, apud. Papalia y Wendkos, 1993: 227)

Felix (1988) explica la teoría de Chomsky:

The human mind is equipped with a rich system of abstract principles which constrain the class of possible natural grammars. That is, the child brings to the task of language acquisition an innately specified system of abstract knowledge about what may constitute a possible grammar. (Felix, 1988: 278)

El proceso del aprendizaje de la lengua materna se produce cuando el niño interactúa con el mundo en el que se habla la lengua, y mediante dicha interacción esa lengua se desarrolla poco a poco. Por lo tanto, decimos que la adquisición de la lengua materna es un proceso inconsciente en el que “los niños aprenden la lengua sin instrucción explícita” (Navarro Romero, 2009: 118).

La teoría conductista defiende que el aprendizaje de la lengua materna consiste

⁶⁴ Concepto propuesto por Chomsky en su libro *Syntactic Structures* (1957). Eds, *Estructuras Sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1974.

en una mera imitación de sonidos y palabras por parte de los niños. Como Skinner (1957) en su obra *Verbal Behavior* propone que la adquisición del lenguaje, como cualquier otra conducta, se realiza mediante una respuesta a una serie de estímulos del entorno. Según esta teoría, los niños aprenden una lengua simplemente imitando lo que hablan los adultos. Explican Lightbown y Spada:

Traditional behaviorists believed that language learning is the result of imitation, practice, feedback on success, and habit formation. Children imitate the sounds and patterns which they hear around them and receive positive reinforcement for doing so. (Lightbown y Spada, 1999: 9)

Como hemos mencionado, Chomsky (1959) en su artículo *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, critica la teoría conductista planteando la teoría de innatismo. Navarro Romero (2009: 119), siguiendo la opinión de Chomsky, propone que “solo podemos imitar o memorizar palabras, pero no frases completas”, puesto que “normalmente construimos frases que no hemos oído antes”.

La idea de que la adquisición de la LM tiene mucho impacto en la adquisición de la L2 se encuentra muy extendida entre la comunidad lingüística. Un soporte evidente es que la mayoría de los aprendientes de una lengua extranjera la hablan con una entonación “extranjera”. Por ejemplo, nos resulta normal que un francés hable inglés con un tono especial de francés. La primera lengua de los aprendientes también influye en los otros elementos lingüísticos tales como el léxico y la gramática.

Mucha gente considera que la lengua materna funciona negativamente en la adquisición de la L2 de una persona, es decir, obstaculiza el proceso de aprendizaje de ésta. Sus rasgos lingüísticos se transfieren a la L2. En efecto, la adquisición de la L2 se toma como un proceso en el que los aprendientes vencen a la influencia de la L1 sustituyendo los rasgos de la L1 con los rasgos lingüísticos de la L2 para aproximarse en el máximo grado posible a la lengua de objetivo. Corder (1978a) denomina dicho proceso como un proceso de reconstrucción. Desde el punto de vista de la psicología, podemos decir, en algún sentido, que las dos lenguas del aprendiente no pueden coexistir armoniosamente sino que luchan entre sí. Esta “lucha” no solo se limita en el momento cognitivo sino también que dura hasta la etapa del aprendizaje y la memorización de conocimientos. Como propone Marton (1981: 150), “There is never peaceful co-existence between two language systems in the learner, but rather

constant warfare”. En base de esta teoría conductista, los lingüísticos y profesores de lenguas prefieren tratar los errores de los aprendientes no como indicación del aprendizaje sino como formas no deseadas producidas por la interferencia o transferencia negativa. Para predecir las dificultades del aprendizaje con el objetivo de evitar los errores. Muchos investigadores del proceso de adquisición de la L2 han estudiado los contrastes entre las dos lenguas (véanse Fries, 1945; Lado, 1957; y Weinreich, 1974) y creen que la L1 produce efectos negativos en la adquisición de la L2.

Desde principios de los años 70, el rol de la L1 ha sido reinvestigado, y se establecieron algunas ideas nuevas y muy diferentes. Algunos descubrimientos han sido muy sorprendentes tales como el que Ellis (1997: 52) propone: “that transfer errors do not always occur when they are predicted to occur. That is, differences between the target and native language do not always result in learning difficulty”. En esta época, la reevaluación del papel de la L1 en la adquisición de la L2 se ha convertido en una norma. Una de las concepciones principales se centra en la base psicológica mostrando que la L1 se puede tomar como un tipo de “input from the inside”, y, la transferencia no es interferencia sino parte de un proceso cognitivo. Según el mismo autor, los conocimientos anteriores de un aprendiente facilitan su adquisición de conocimientos nuevos. Por ello, no se debe dudar de que el conocimiento existente de la L1 pueda hacer algo positivo en la adquisición de la L2. El problema con el que nos enfrentamos es que tenemos que encontrar las condiciones bajo las cuales el conocimiento de la L1 (*inside input*) puede ser utilizado. La teoría de la lingüística universal nos ha mostrado que debe haber unas reglas gramaticales básicas para todos los aprendientes de lenguas, sean del fondo cultural que sean. En otras palabras, como aprendientes de lenguas, ya sea nuestra lengua materna chino o español u otro idioma, podemos aprender una segunda lengua naturalmente por la existencia de la gramática básica de dicha segunda lengua, que llamamos Gramática Universal. Es ésta la que nos facilita inconscientemente el proceso de aprendizaje. Funciona positivamente aunque sabemos que no todas las reglas gramaticales son básicas y universales, y que algunas de ellas son fenómenos locales de la periferia y, por tanto, diferentes entre distintas lenguas. Son dichas reglas periféricas las que concentran las dificultades en nuestro proceso de adquisición. Así podemos ver que la L1 no es responsable de las dificultades en el aprendizaje sino que dichas reglas de

la periferia deben ser aprendidas conscientemente en diferentes etapas del proceso de la adquisición de la L2. De hecho, la L1 puede ser beneficiosa en muchos otros aspectos además de los conocimientos existentes de las reglas gramaticales universales.

El estudio del papel de L1 es esencial para la cuestión de la adquisición de la segunda lengua. Cuando se quieren conseguir conocimientos sobre cómo se aprende una segunda lengua, el prerequisite es saber la forma de la adquisición de la lengua materna. La investigación de la adquisición de la segunda lengua no habrá sido posible sin los estudios sobre la adquisición de la L1. Ellis (1985: 5) afirma: “The study of learner language began with the study of first language acquisition. SLA (Second Language Acquisition) research has tended to follow in the footsteps of L1 acquisition research, both in its methodology and in many of the issues that it has treated.” Por tanto, el estudio de L1 no solo es necesario sino también indispensable. Además, la L1 puede servir de estrategia de los aprendientes. Corder (1978b) propone que “that the learner’s L1 may facilitate the developmental process of learning an L2, by helping him to progress more rapidly along the ‘universal’ route when the L1 is similar to the L2”⁶⁵. Esta afirmación implica una teoría general de aprendizaje: los conocimientos anteriores pueden ayudar a que el aprendizaje posterior sea más fácil; o lo que ha sido adquirido puede ayudar a lo que se aprenderá. Esta teoría “The-old-helps-the-new”, como presenta su nombre, puede aplicarse al aprendizaje de la segunda lengua. Los aprendientes de la L2 frecuentemente acuden a sus conocimientos de la L1, como dice Krashen (1981), “to initiate utterances when they do not have sufficient acquired knowledge of the target language for this purpose”⁶⁶.

Lo que mencionamos arriba nos dirige a interpretaciones nuevas en la reevaluación de la L1. Una de estas interpretaciones es que la L1 interfiere en el aprendizaje de la L2, principalmente, en la etapa inicial del desarrollo. Como hemos dicho, la L1 no solo afecta la pronunciación y entonación de la L2, sino que también afecta el vocabulario y la gramática, los cuales, sin embargo, no se presentan de forma evidente ni inmediata. Otra interpretación afirma que el estudio de la L1 muestra que las diferencias lingüísticas no determinan las dificultades del aprendizaje. En opinión de Ellis, eso se debe a que:

⁶⁵ Apud. Ellis (1985: 37).

⁶⁶ Apud. Ellis (1985: 37).

Briefly, 'difference' is a linguistic concept, whereas 'difficulty' is a psychological concept. Therefore, the level of learning difficulty cannot be inferred directly from the degree of linguistic difference between two language systems. (Ellis, 1985: 31)

Esto no solo tiene un valor teórico sino también pedagógico, ya que propone que no hace falta dedicar mucho tiempo y energía a la comparación y contraste de las diferencias lingüísticas, puesto que quizá no funcionan bien a la hora de predecir los errores de los aprendientes.

En conclusión, debemos tener un punto de vista claro del papel de la L1 en la adquisición de la L2, tal y como defiende Ellis (1985: 40):

L1 is a resource of knowledge which learners will use both consciously and subconsciously to help them sift the L2 data in the input and to perform as best as they can in the L2. Precisely when and how this resource is put to use depends on a whole host of factors to do with the formal and pragmatic features of the native and target languages (i. e., linguistic factors) on the one hand, and learners stage of development and type of language use (i. e., psycho and sociolinguistic factors) on the other hand.

3.1.2. La segunda lengua y la lengua extranjera

En muchas investigaciones, no existe un límite rígido para distinguir la adquisición de la segunda lengua (ASL) y la adquisición de la lengua extranjera (ALE), porque ambas tratan de una lengua nueva diferente de la primera lengua o la lengua materna. Sin embargo, en sentido estricto, cuentan con muchos aspectos distintos. Analizaremos las relaciones entre la ASL y la ALE en este apartado para conocer mejor el caso del aprendizaje del español por los aprendientes chinos.

En primer lugar, hace falta aclarar la definición de los dos conceptos. Sabemos que el concepto de una segunda lengua depende siempre de que exista una primera; en cambio, la lengua extranjera se opone a la materna o nativa. Claro que existen propiedades compatibles entre la segunda lengua y la extranjera: ambas son fenómenos bilingües; normalmente, las dos se adquieren después de la primera lengua; no se dominan tan bien como la primera lengua; se aprende mediante educación escolar, familiar o auto-formación. Pato y Fantechi (2011-2012) definen la diferencia de las dos con el término *Lengua Meta* (*target language/object language*), que es la lengua objeto del aprendizaje. Afirman que:

La distinción entre la lengua extranjera y la segunda lengua se viene estableciendo, de manera general, teniendo presente la situación en que el alumno aprende la lengua meta. Si esta se aprende en un país donde la lengua no es ni oficial ni autóctona, se considera 'lengua extranjera'. Por el contrario, si la lengua se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otras lenguas, se considera 'lengua segunda'.

Es decir, hay diferencias elementales entre la segunda lengua y la extranjera en el aspecto del entorno lingüístico. Los aprendientes de la segunda lengua, generalmente, permanecen en un ambiente lingüístico relativamente natural. Mantienen abundantes contactos con los usuarios nativos. Al mismo tiempo, debido a que quizás se trata de una de las lenguas oficiales del país (como el caso del francés en Canadá), los medios de comunicación, los documentos oficiales y la publicidad también ofrecen un entorno lingüístico muy auténtico y natural. No obstante, será muy difícil encontrarse con una condición semejante de estudio en el caso de los aprendientes de una lengua extranjera. En palabras de Muñoz (2002: 112-113),

Segunda lengua/lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.

En fin, que la adquisición se dé en un ambiente favorable será un criterio muy importante para distinguir la segunda lengua y la lengua extranjera.

Klein (1986), desde el punto de vista de la psicología, distingue dos tipos de adquisición: la adquisición espontánea (*spontaneous acquisition*) y la adquisición guiada (*guided acquisition*). La primera es un proceso natural sin conducta notable de estudio. El aprendiente presta su atención a la comunicación en vez de a la forma de la lengua. Se trata, por tanto, de un aprendizaje desatento. La segunda se refiere a un proceso de estudio dirigido por profesores o libros. El aprendiente, bajo la guía didáctica, concentra su atención en algunos aspectos del sistema lingüístico, tales como la pronunciación, el léxico y la gramática. Vemos que según la definición de los dos tipos de adquisición, la ASL tiende a la adquisición espontánea y la ALE, a la adquisición guiada.

Ellis (1994) propone que la ASL es un proceso natural sin dirección mientras que la ALE es un proceso mediante la dirección didáctica. Como la gente que rodea al aprendiente de ASL utiliza a menudo la lengua meta, entonces le resulta fácil practicar la lengua escuchando y hablando. Pero en el caso del aprendiente de ALE, no posee este tipo de entorno lingüístico, solo puede adquirir la lengua mediante clases intencionales sin apenas practicar la lengua meta en la vida cotidiana.

Sabemos que la lengua se relaciona inalienablemente con la cultura. El aprendiente de una lengua debe conocer su cultura y adaptarse a ella también. En otras palabras, la adquisición de la lengua debe ir acompañada de la adquisición de la cultura.

Según las ideas de Whorf⁶⁷, cuando hablamos una lengua extranjera, hablamos también del cambio de la perspectiva cultural. La adquisición de la cultura, tiene más importancia en la ASL, puesto que el entorno lingüístico tiene un fondo cultural en el cual el aprendiente accede a la cultura naturalmente. Este tipo de adquisición de la cultura, igualmente, promueve la adquisición de la lengua. Sin embargo, para el aprendiente de lengua extranjera, su propia cultura quizás es totalmente diferente a la de la lengua meta; por tanto, no le resulta fácil conocer y entrar en contacto con la cultura nueva, lo que aumenta las dificultades, sobre todo en aspectos pragmáticos. En consecuencia, el autor piensa que la adquisición de la segunda lengua suele ser más eficaz que la de la lengua extranjera.

Otro aspecto que no se puede ignorar es la motivación del aprendiente. Dicha motivación tiene un gran impacto en el proceso de adquisición. Sin duda alguna, una gran motivación favorece mucho la adquisición de una lengua. Gardner y Lambert (1972) proponen que hay dos tipos de motivaciones: la motivación integradora (*integrative motivation*) y la motivación instrumental (*instrumental motivation*). La primera se refiere al interés del aprendiente en la comunidad del habla de la lengua meta y a sus ganas de participar en las actividades de la comunidad e integrarse a ella. La definen como “reflecting a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other group” (Gardner y Lambert, 1972: 132). El aprendiente con este tipo de motivación siempre tiene ganas de contactar con gente de la lengua meta y conocer su cultura. Su motivación también es más fuerte y permanente. El segundo

⁶⁷ Apud. Carrol (1956).

tipo de motivación se refiere a cuando el aprendiente estudia la lengua para lograr un objetivo especial, tal como para aprobar un examen, encontrar un trabajo o viajar al extranjero. Al contrario de la motivación integradora, esta motivación “reflects the practical value and advantages of learning a new language” (Gardner y Lambert, 1972: 132). Una vez el aprendiente consiga su objetivo, quizás deje el estudio, ya que no cuenta con unas ganas tan fuertes ni permanentes como el aprendiente con motivación integradora.

La adquisición de la segunda lengua, generalmente hablando, pertenece a la motivación integradora. El aprendiente toma la lengua meta como un medio de comunicación. Como el aprendiente se encuentra en la comunidad del habla de la lengua meta, el objetivo de su estudio es comunicarse con la gente de la comunidad para convertirse en un miembro de ella. La lengua meta, en esta situación, juega un papel imprescindible en la vida cotidiana del aprendiente, e incluso, se convierte en un recurso para acceder a la sociedad correspondiente. Sin embargo, por otro lado, el aprendizaje de una lengua extranjera, en casos principales, está acompañado por la motivación instrumental para llevar a cabo unos objetivos personales en vez de comunicarse con los otros. Como no hay necesidades obligatorias ni entorno lingüístico, el aprendiente no usa la lengua en la vida cotidiana.

Además de las diferencias en el entorno, en el método y en la motivación de estudio, en el enfoque de aprendizaje de la segunda lengua y la lengua extranjera existen otras diferencias. Hemos mencionado antes que el aprendiente de una segunda lengua coloca su objetivo principal en la comunicación y, por tanto, presta su atención principalmente a la función comunicativa de la lengua. Se centra en la eficiencia y la frecuencia del uso de la lengua meta en vez de los conocimientos lingüísticos. El aprendiente, al usar la lengua, no teme cometer errores ni se limita a reglas teóricas lingüísticas, lo que facilita que adquiera una lengua más práctica y novedosa.

No obstante, como el aprendiente de lengua extranjera suele contar con una motivación concreta y pragmática, enfoca su atención en los conocimientos lingüísticos, tales como la gramática y la estructura fraseológica. El contenido de estudio depende a menudo de manuales didácticos a veces sin mucha relación práctica con la vida cotidiana (i.e. los manuales de español en China). Quizá el aprendiente puede dominar perfectamente dichos conocimientos de la lengua, pero no es capaz de

usarla en sus comunicaciones. Lo que le importa al aprendiente es cómo se realiza su interés personal en la lengua meta, por lo que suele obedecer estrictamente las reglas teóricas lingüísticas.

En resumen, podemos deducir que los aprendientes de una segunda lengua, en general, pueden alcanzar un nivel parecido al de los nativos, sobre todo, en los dominios de la expresión de la lengua; sin embargo, resulta muy difícil que los aprendientes de una lengua extranjera lleguen al mismo nivel.

En cuanto a la adquisición del español por los aprendientes chinos, aunque presenta muchas características que tienen la ALE, no se puede decir que no sea un proceso de la ASL, puesto que la ASL y la ALE no tienen límites muy claros para distinguirse entre sí y no son procesos excluyentes. Al revés, poseen muchas características comunes. De forma que las teorías de la ASL también nos sirven como una base teórica para analizar los casos concretos del uso del artículo español por los aprendientes chinos. Tendremos que tener en cuenta la idiosincrasia propia de los aprendientes chinos en el aprendizaje de la lengua extranjera considerando su metodología, su motivación, su emoción, su actitud, el entorno, y su objetivo para adquirir el español con el fin de conocer mejor sus problemas en el estudio y poder aportar más soluciones prácticas.

3.1.3. El aprendizaje y la adquisición

El famoso lingüista estadounidense Krashen (1982) señala en su trabajo, que un adulto desarrolla su competencia lingüística principalmente mediante dos métodos: el aprendizaje (*learning*) y la adquisición (*acquisition*). Según el propio lingüista, el aprendizaje se refiere al estudio consciente de conocimientos lingüísticos en clases formales donde el aprendiente centra su atención en la forma de la lengua; mientras que el proceso de la adquisición de una lengua extranjera es muy parecido al de la adquisición de la lengua materna de los niños. Se trata de un proceso inconsciente y natural de adquisición de conocimientos y técnicas lingüísticos (Mayor, 1994). La adquisición, normalmente, se realiza mediante comunicaciones naturales bajo el estímulo de una gran cantidad de informaciones lingüísticas. En palabras de Krashen (1982: 10)

Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually

aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they they are using the language for communication.” “We will use the term ‘learning’ henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In non-technical terms, learning is is ‘knowing about’ a language, known to most people as ‘grammar’, or ‘rules’.

Concretamente, existen tres aspectos diferentes entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua: la forma de estudio, el proceso psicológico y la tipología de conocimiento adquirido. La adquisición es un estudio informal, y psicológicamente subconsciente. En cuanto al conocimiento adquirido de esta forma, lo llamamos conocimientos implícitos. Es decir, la adquisición es un proceso de recogida (*picking-up*) de los conocimientos de una lengua (Krashen, 1982: 10). Por otro lado, el aprendizaje es una actividad formal de estudiar una lengua, un proceso consciente, y con resultados explícitos. Como hemos citado antes, se trata de un proceso de acercarse (*knowing about*) a una lengua (Krashen, 1982: 10). Para Krashen, “ambos términos engloban tres procesos concretos: interiorización de nuevos aspectos de L2, almacenamiento de esta información y utilización de la misma en la comunicación” (apud. Manchón Ruiz, 1987: 42).

Manchón Ruiz (1987: 43), para explicar las ideas de Krashen, emplea dos figuras que representa gráficamente el funcionamiento de los procesos en los casos de adquisición y aprendizaje respectivamente (véanse la figura 1 y la figura 2). Según estas figuras, vemos que la adquisición es un proceso de interiorización inconsciente de información mientras que el aprendizaje es un proceso consciente del almacenamiento de nueva información.

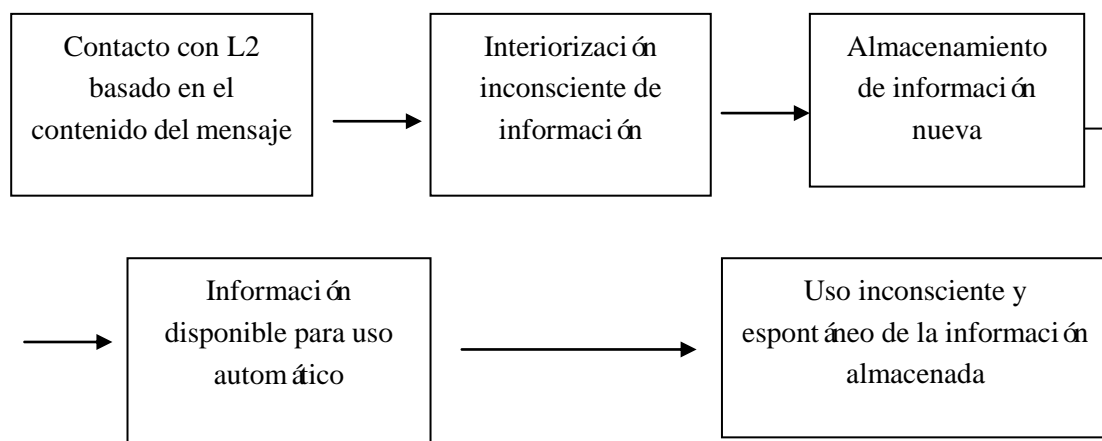


Figura 1. Etapas del proceso de adquisición según la teoría de Krashen (Manchón Ruiz, 1987:

43)

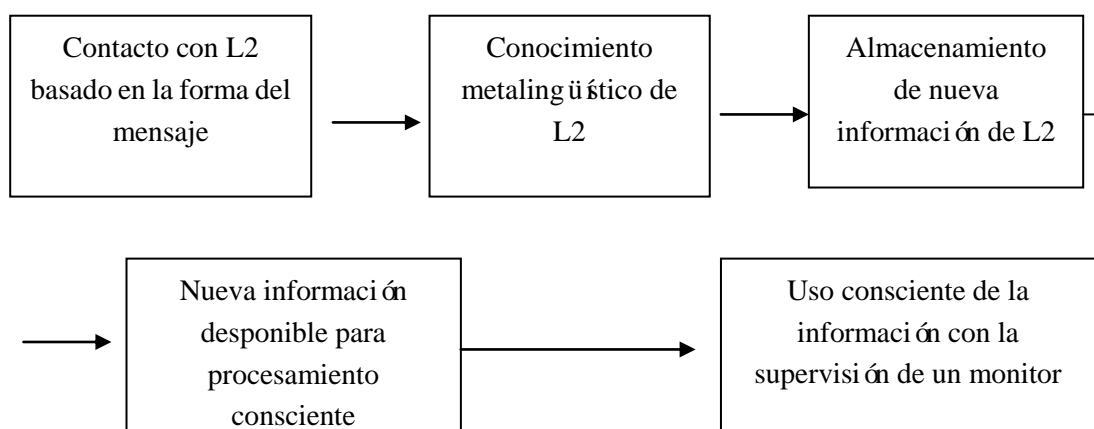


Figura 2. Etapas del proceso de aprendizaje según la teoría de Krashen (Manchón Ruiz, 1987: 43)

Krashen (1982: 15), en su Hipótesis de Monitor (*Monitor Hypothesis*), propone que “normally, acquisition ‘initiates’ our utterances in a second language and is responsible for our fluency. Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor”. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, el *monitor* depende de tres factores principales: “el tiempo que necesita el aprendiente para seleccionar y aplicar una regla aprendida; el énfasis en la corrección de la producción lingüística; y el conocimiento de las reglas, el cual está determinado por el grado de complejidad de las mismas, por parte del alumno”⁶⁸.

Vemos que Krashen distingue clara y definitivamente la adquisición y el aprendizaje. Pero otro lingüista, Ellis (1985), toma una actitud prudente hacia esta distinción. En su obra *Understanding Second Language Acquisition* propone que la adquisición de la segunda lengua a veces contrasta con el aprendizaje de la segunda lengua ya que son dos procesos diferentes. El término “adquisición” suele referirse al proceso de recogida (*picking-up*) de una lengua, pero el término “aprendizaje” normalmente se refiere a un estudio consciente de una segunda lengua. Reitera en su obra que espera mantener una opinión abierta sobre si es una distinción real o no, por tanto usa las dos palabras “acquisition” y “learning” indistintamente. El propio autor concluye que la adquisición de la segunda lengua es un proceso subconsciente.

⁶⁸ Citado del artículo “Hipótesis del monitor” del *Diccionario de términos clave de ELE* de Centro Virtual Cervantes. Datos disponibles en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesismonitor.htm

Implica el desarrollo de conocimientos fonéticos, léxicos, gramaticales y pragmáticos. El estudio de la ASL se dirige para presentar la competencia lingüística del aprendiente. Para realizar este objetivo, hace falta investigar empíricamente cómo se comporta el aprendiente cuando usa la segunda lengua. Ellis explica que las diferencias entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua principalmente se presentan en forma de *input* de la lengua. Usa los términos “ajustes naturales” (*natural settings*) y “ajustes en el aula” (*classroom settings*) para describir respectivamente el ambiente de estudio de “acquisition” y “learning”. Propone que el *input* y la interacción en los “ajustes en el aula” parecen diferentes que los que se dan en los “ajustes naturales”, pero señala que a veces el proceso de la adquisición de la segunda lengua también involucra los “ajustes en el aula”. Es decir, es posible que el proceso de la adquisición ocurra en el aula también. Ellis no cree que sea correcto destacar demasiado la diferencia entre el ambiente natural y el de aula. El mismo ambiente natural puede variar enormemente en cuanto a los diferentes tipos de *input* que pueda aparecer. Quizá algunos aprendientes no son capaces de participar en las interacciones potencialmente facilitadas por dicho ambiente. En el caso del ambiente del aula, igualmente puede proporcionar diferentes tipos de *input*. Eso quiere decir que la misma interacción puede ocurrir en ambos ambientes.

En fin, para Ellis (1985), es mejor distinguir el concepto de la adquisición y el aprendizaje desde la perspectiva de la lingüística sociológica en lugar de la lingüística psicológica, puesto que refleja el ambiente y la actividad del proceso de estudio por el aprendiente.

3.2. Aspectos importantes del campo de estudio de la teoría de la ASL

En el estudio de la teoría de la adquisición de la segunda lengua, existen distintas áreas importantes. Destacamos aquí los siguientes aspectos: los rasgos lingüísticos de los aprendientes, los factores externos para los aprendientes, el sistema interno de adquisición de los aprendientes y las diferencias individuales de los aprendientes. En este apartado, analizamos con más detalles las investigaciones anteriores sobre dichos aspectos. Así tendremos un concepto completo de la teoría de la adquisición de la segunda lengua, para poder aplicarla mejor en la parte aplicada de nuestro trabajo.

3.2.1. La investigación de los rasgos lingüísticos de los aprendientes de la ASL

En cuanto a los rasgos lingüísticos de los aprendientes, investigaremos principalmente los análisis de errores, la secuencia de adquisición, la variación lingüística de los aprendientes, y los rasgos pragmáticos. Estudiaremos el análisis de errores en un apartado posterior, puesto que constituye una parte imprescindible de la teoría de la ASL. Ahora veamos los otros tres rasgos lingüísticos de los aprendientes de una segunda lengua.

3.2.1.1. La secuencia de adquisición

El concepto de “la secuencia de adquisición”, según Ellis (1985), tiene dos sentidos: primero, el orden fijo según el cual los aprendientes adquieren los rasgos gramaticales, “el orden de desarrollo”; segundo, la secuencia del desarrollo experimentada por los aprendientes cuando adquieren gramáticas o sintaxis especiales, “la secuencia de desarrollo o la secuencia evolutiva”. Ellis explica que “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” (Ellis, 1985: 64). El *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes explica que “la secuencia evolutiva (o secuencia de desarrollo) es cada una de las sucesivas fases que han sido postuladas como estadios por los que pasa el desarrollo de la competencia gramatical de un aprendiente de L2 en relación con una determinada estructura”⁶⁹. Las teorías sobre el orden y la secuencia de L2 se basan en el trabajo hecho por Brown (1973). Las hipótesis teóricas sobre la secuencia de adquisición de L2 son las siguientes cuatro: a. Los aprendientes de inglés como segunda lengua, sean niños o adultos, cuando adquieren funtores⁷⁰ del inglés, siguen la misma secuencia fija; b. No importa de qué lengua materna o de qué fondo cultural sea el aprendiente, su secuencia de adquisición de estos funtores es igual; c. Diferentes tareas de experimento influyen en el resultado de la secuencia de adquisición, pero distintas condiciones de los individuos no influye en el resultado; d. Los estudios demuestran que la secuencia de la adquisición de los funtores en la

⁶⁹ Datos citados del Diccionario de términos clave de ELE de Centro Virtual Cervantes. Datos disponibles en línea:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciaevolutiva.htm

⁷⁰ “Palabras con función pero que desempeñan un papel menor en cuanto al significado de una oración: inflexión del nombre y del verbo, artículos, auxiliares, cópulas preposiciones” (Liceras, 1992: 107)

lengua materna es diferente que en la segunda lengua.

Para probar dichas hipótesis, los lingüistas han hecho muchos experimentos sobre la adquisición de morfemas gramaticales de inglés por los niños y adultos. Dulay y Burt hacen varios experimentos con niños que viven en los Estados Unidos y no habla el inglés como su L1 para investigar si el orden de su adquisición de los once funtores⁷¹ de inglés es igual, independientemente de cuál sea la lengua materna de los niños. En su primer experimento (Dulay y Burt, 1972; Dulay y Burt, 1974a), se demuestra que existen estrategias de aprendizaje comunes en la ASL para todos los niños. Proponen que hay una gran semejanza en cuanto a los errores cometidos por los niños hablantes de español, chino, japonés y noruego al aprender inglés. En el mismo experimento, también plantean un concepto llamado *construcción creativa*. Los autores define esta *construcción creativa* como un proceso “en el que los niños reconstruyen gradualmente reglas para el habla que oyen, guiados por unos mecanismos universales innatos que les permiten formular ciertos tipos de hipótesis acerca del sistema lingüístico que está adquiriéndose, hasta que se resuelve la discordancia entre aquello a lo que han sido expuestos y lo que producen”⁷².

El segundo estudio de Dulay y Burt (1973) trata de una investigación piloto sobre las secuencias naturales en la adquisición de nueve estructuras gramaticales del inglés⁷³ por niños hablantes de español. Y su tercer experimento (1974b) consiste en comparar el orden de adquisición de los once funtores del inglés (además de los nueve mencionados, más los pronombres con caso (nominativo y acusativo), el pasado regular (-ed), y el plural largo (-es)). Estos dos experimentos tienen como objetivo investigar “si el proceso de construcción creativa desempeña un papel importante en la adquisición de L2”, en otras palabras, “si es cierto que los mecanismos universales cognitivos (o estrategias) son la base sobre la que los niños organizan la lengua objeto, y si el proceso de adquisición es guiado por el sistema de L2 y no por el de L1” (apud. Liceras, 1992: 107).

Los resultados de los experimentos hechos por Dulay y Burt son principalmente

⁷¹ Incluye: plural (-s), progresivo (-ing), cópula (is), artículo (a, the), auxiliar (is), pasados irregulares (ate, took), tercera persona del singular (-s), posesivo (nombre s), pronombres con caso (nominativo y acusativo), pasado regular (-ed), y el plural largo (-es).

⁷² Citado de la traducción en español de Liceras (1992: 106).

⁷³ Incluye: plural (-s), progresivo (-ing), cópula (is), artículo (a, the), auxiliar (is), pasados irregulares (ate, took), tercera persona del singular (-s), y posesivo (nombre s).

estos:

a. Descubren que la secuencia de la adquisición de estructuras gramaticales de inglés en segunda lengua es así

Secuencia	Estructurales gramaticales del inglés
1	Caso
2	Artículo
3	Cópula
4	-ing
5	Plural
6	Auxiliar
7	Pasado regular
8	Pasado irregular
9	Plural largo
10	Posesivo
11	3. ^a persona

Tabla 3-1. Secuencias obtenidas por los alumnos L2 del inglés (Dulay y Burt, 1974b)⁷⁴

b. Dulay y Burt (1974b) afirman que no hay diferencia en la secuencia de adquisición entre hablantes españoles y no españoles (la prueba se realizó con hablantes españoles y chinos “Spanish-speakers and Chinese-speakers”). En el caso de los niños, no hay influencia de la lengua materna en el orden de la secuencia de adquisición de una segunda lengua. “En suma, las secuencias de adquisición de los once funtores ingleses por parte de niños cuya primera lengua es el español o el chino es prácticamente la misma” (apud. Liceras, 1992: 121). Este resultado nos ha proporcionado evidencia de que existen mecanismos cognitivos universales que guían a los niños a adquirir una lengua objeto y demuestra que es el sistema de L2, y no el de L1, el que dirige el proceso de adquisición.

c. Explican que “las ‘estrategias universales’ son lo suficientemente abstractas y

⁷⁴ Citado de la traducción en español de Liceras (1992: 120).

globales como para predecir ordenamientos de adquisición basados en diferentes tipos de aductos lingüísticos” (Liceras, 1992: 122). Con estas “estrategias universales”, se puede predecir también las variaciones de secuencias o errores.

Igual que los experimentos con los niños sobre lengua oral de Dulay y Burt (1973-1975), Bailey, Madden, y Krashen (1974) descubren que los aprendientes adultos de inglés como segunda lengua muestran un “orden natural” en la adquisición de las ocho estructuras gramaticales también. Luego, en el experimento hecho por Krashen, Butler, Birnbaum y Robertson (1978) con 70 adultos de cuatro lenguas maternas distintas, se demuestra que en lengua escrita existe la misma secuencia de estructuras gramaticales que en la lengua oral.

Larsen-Freeman, en el año 1976, realiza pruebas sobre la secuencia de la adquisición en cinco aspectos: audición, expresión oral, comprensión de lectura, expresión escrita e imitación. Llega a la conclusión de que la secuencia en las pruebas de comprensión de lectura y de expresión escrita es un poco diferente que la secuencia en las pruebas de audición, de expresión oral y de imitación. Afirma que eso se debe a que los aprendientes, en la prueba de lectura y la de expresión escrita, prestan demasiada atención a la forma de expresión de la lengua ignorando el sentido real.

Ellis (1985: 59) también afirma que los aprendientes de inglés, sean de la lengua materna que sean, generalmente siguen una misma secuencia para adquirir las estructuras gramaticales del inglés, aunque a veces existen matices por causas internas o externas de los aprendientes.

Todas las pruebas mencionadas aunque se encuentran en la base de investigaciones del inglés, nos proporcionan metodologías investigadoras para el estudio de la secuencia de adquisición del artículo del español por los aprendientes chinos. Partimos, por tanto, de que en español existe una secuencia en dicha adquisición. Lo que tenemos que averiguar es cómo es esa secuencia, y de qué forma los aprendientes chinos adquieren los artículos en dicha secuencia. Lo analizaremos en nuestro segundo experimento.

3.2.1.2. La variación lingüística de los aprendientes

La variación lingüística es un fenómeno normal en el desarrollo de la lengua humana. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual

Cervantes,

Se entiende por variación lingüística el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico. La forma como los hablantes emplean una lengua no es uniforme, sino que varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados. En función del factor que determina el distinto empleo de una misma lengua, se consideran varios tipos de variaciones: la variación funcional o *diafásica*, la variación sociocultural o *diastrática*, la variación geográfica o *diatópica* y la variación histórica o *diacrónica*.⁷⁵

También se encuentra mucha variación lingüística en la adquisición de la L2, de la misma forma que en el proceso de adquisición de la lengua materna. La variación en la L2 será más brusca, más fuerte y más frecuente que la variación en la lengua materna, lo que constituye una de las razones de la inestabilidad de los aprendientes de una segunda lengua. Young (1988: 281) dice que la variación es un fenómeno que siempre existe en el proceso de la adquisición de la segunda lengua. Muchos lingüistas investigan el problema de variación lingüística en la adquisición de segunda lengua mediante la influencia mutua entre diferentes lenguas. Odlin (1989) atribuye la diferencia de comportamiento lingüístico entre el aprendiente y el usuario de lengua materna a la transferencia lingüística de la primera lengua. También hay otros lingüistas que creen que además de la influencia mutua entre lenguas, existen otras causas y orígenes.

La variación lingüística principalmente incluye la variación sistemática y la no sistemática. La variación sistemática contiene la variación de contexto lingüístico y la de contexto situacional, y la variación no sistemática trata de la variación libre (*free variation*). Algunos lingüistas piensan que el aprendiente de una segunda lengua experimenta un proceso cíclico de transición de la variación libre a la variación sistemática. Por ejemplo, Ellis (1992) hizo una investigación sobre el uso de estructura negativa por un chico portugués de 11 años. El resultado muestra que ese chico, al principio del uso del inglés, emplea la estructura “don’t +V” en todos los contextos negativos, luego mezcla “don’t” y “no”, y después, cuando adquiere las estructuras como “can’t” y “won’t”, las aplica mezclándolas con las estructuras anteriores. El propio autor cree que esto demuestra que las variaciones al principio de

⁷⁵ Datos del *Diccionario de términos clave de ELE* de Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm

la adquisición de una segunda lengua son de “forma libre”, es decir, no sistemáticas, pero, poco a poco, las sistemáticas sustituyen las libres. Una vez que el aprendiente domina la lengua meta, el sistema de ésta al final suplanta las formas variables. Eso nos dirige a un nuevo concepto - “Interlengua”, el cual explicaremos con más detalle después. Sin embargo, Hawkins, Towell y Bazergui (1993), en sus investigaciones, no están de acuerdo con el papel de variación en el sistema de “interlengua” de los aprendientes.

En fin, desde la perspectiva de la adquisición de la segunda lengua, la investigación de la variación lingüística puede ayudarnos a explicar las causas de los errores cometidos por los aprendientes desde el punto de vista sociolingüístico y psicológico.

3.2.1.3. Los rasgos pragmáticos

La investigación de la pragmática trata del uso de lengua en las comunicaciones reales. En palabras del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes:

Se entiende por Pragmática la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado - contexto - interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.⁷⁶

Sus dominios principales contienen el estudio de la deixis, que es el problema de la codificación lingüística en contextos especiales, el estudio de los actos de habla, el estudio del conjunto de principios generales que rigen los intercambios conversacionales y el estudio de la cortesía. La pragmática desempeña dos papeles importantes en el estudio de la adquisición de la segunda lengua. Funciona como una restricción en las formas lingüísticas y su adquisición, y representa un tipo de conocimiento comunicativo y un objetivo importante en la adquisición de L2. La investigación de los rasgos pragmáticos nos ayuda a conocer los factores

⁷⁶ Datos del *Diccionario de términos clave de ELE* de Centro Virtual Cervantes, disponibles en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm

comunicativos en la adquisición de L2.

El estudio de la pragmática obliga a incluir la lingüística aspectos sociales. Estos aspectos sociales conllevan más dificultades para los aprendientes de una L2. En palabras de Levinson (1989: 280): “Pasar del estudio de las oraciones al estudio de las conversaciones es como pasar de la física a la biología: los procedimientos analíticos y los métodos adecuados son totalmente diferentes, incluso aunque las conversaciones estén (en parte) compuestas de unidades que poseen cierta conversación.”

La lengua materna y su cultura influyen en la adquisición de la segunda lengua; en la competencia pragmática, también. Es decir, existe una transferencia pragmática en el proceso de adquisición. Kasper define esta transferencia pragmática como “use of L1 pragmatic knowledge to understand or carry out linguistic action in the L2” (Kasper, 1997: 119). La transferencia pragmática incluye transferencia positiva y negativa. La primera se produce cuando la cultura de las dos lenguas es similar mientras que la segunda ocurre cuando las dos culturas difieren. Un ejemplo de transferencia negativa es, por ejemplo, que los aprendientes chinos normalmente no expresan sus opiniones directamente como hacen los españoles, sino de forma indirecta. Eso se debe a la cultura tradicional de China, que promueve la expresión indirecta de opiniones como conducta social apropiada.

Como propone Medrano (2004: 264), “partiendo de nociones generales de pragmática, se ha evaluado la pertinencia de incluir, en un currículo de español como L2, aspectos relacionados con la pragmática de la lengua”. Por lo tanto, intentamos plantear un modelo metodológico para la enseñanza de la pragmática en las clases de español como la L2. Con este objetivo, en nuestro experimento 4, estudiaremos el problema del uso de los artículos por los aprendientes chinos en contextos discursivos diferentes, es decir, veremos la influencia de los rasgos pragmáticos en la adquisición del artículo español por ellos.

3.2.2. La investigación de los factores externos para los aprendientes de la ASL

Los factores externos se refieren al entorno donde se produce la adquisición de la segunda lengua. Este entorno principalmente contiene dos aspectos: el ambiente social y el ambiente de *input* e interacción. El primero consiste en el ambiente natural y el ambiente del aula en la adquisición de L2, mientras que el segundo trata del

ambiente del *input* de la lengua, y la manera de adquisición de dicho *input*. En palabras de Alcón (2002: 72), los factores externos “nos ayudan a entender la forma en que es posible facilitar la toma de conciencia del *input* y su conversión en *intake*.”

D'Anglejan (1978) propone que la adquisición de lengua producida en un entorno natural es totalmente diferente que la de en un entorno de enseñanza en clase. Esa diferencia depende de la naturalidad del entorno donde se encuentre el aprendiente. Por ejemplo, un aprendiente de inglés como segunda lengua, que lo aprende en los Estados Unidos, dispondrá de un entorno en el que el inglés es la lengua materna de la mayoría de la gente; si está en Singapur o La India, cuenta con un entorno lingüístico en el que el inglés, es lengua oficial pero no lengua materna mayoritaria. Estos dos tipos de entorno natural favorecen más o menos la adquisición del inglés, puesto que los dos entornos ofrecen condiciones lingüísticas ideales para la práctica y el uso de la lengua meta. En cuanto al entorno de enseñanza, según Skutnabb-Kangas (1988), se puede dividir en tres tipos: el entorno de “segregación”, es decir, aquel en el que se utiliza la lengua meta como lengua de enseñanza para el aprendiente; el entorno de “inmersión”, aquel en el que se realiza la enseñanza en clase mediante profesores bilingües, y no se separa la clase de segunda lengua de otras asignaturas, por lo que el aprendiente adquiere la lengua a través de la aplicación práctica; el entorno de “submersión”, aquel en el que el profesor utiliza la lengua materna del aprendiente para enseñar la segunda lengua. Podemos ver que este establecimiento de tipología de programas de enseñanza se basa en la combinación de las diferentes lenguas, culturas y medios de educación. Sanz González y Pineda (1996: 3) afirman que en los programas de “segregación” “la segunda lengua queda reducida a la enseñanza como materia del curriculum”; en los de “submersión”, “la segunda lengua pasa a ser la lengua de instrucción, desterrando a la primera en su uso en el ámbito familiar”; y en “los programas de ‘inmersión’, persiguen asimismo el bilingüismo y el biculturalismo”. En opinión de los mismos autores, los programas de “segregación” y “submersión” producen bajos niveles de rendimiento académico mientras que los de “inmersión” son modelos que obtienen más éxito.

Sin embargo, Martínez y Pereira (2008) plantean la controversia sobre los efectos beneficiosos del entorno lingüístico, especialmente en cuanto al progreso en la corrección gramatical. Han hecho experimentos con los alumnos que estudian el español como su segunda lengua. Las autoras, a pesar de que ofrecen evidencia a

favor de los beneficios inherentes al contexto de inmersión con su trabajo, afirman que no se sabe si hay un momento óptimo para experimentar dichos beneficios. Esta reflexión sobre el entorno lingüístico de la adquisición de la L2 nos hace pensar sobre el aprendizaje de español en China donde la adquisición del español por los aprendientes, generalmente, ocurre en la clase, principalmente bajo el programa “submersión”. Cabe preguntarse si la falta del contexto de inmersión es un freno absoluto en el avance de estudio o en cierto sentido, proporciona beneficios en el progreso en la corrección gramatical. De todas formas, insistimos en que el modo de enseñanza en China sigue contando con sus propias ventajas: en primer lugar, la enseñanza en clase puede aprovechar plenamente el resultado de la investigación sobre la propia lengua o sobre la enseñanza de la lengua mediante actividades didácticas, para intentar llegar al efecto esperado a corto plazo; en segundo lugar, la enseñanza en clase puede ayudar a los estudiantes a dominar bien la forma de la lengua; en tercer lugar, se enfatiza la enseñanza de reglas lingüísticas en clase, lo que corresponde a las características de pensamiento y a las costumbres de aprendizaje de los adultos; por último, normalmente el aprendizaje en entorno de clase es dirigido por profesores con mucha experiencia didáctica, por lo que el aprendiente puede recibir comentarios y sugerencias, y se corrigen los errores a tiempo, resultando así más fácil y eficiente el estudio. Por supuesto, también existen muchos límites en este tipo de entorno: en primer lugar, como la hora del contacto con la lengua meta en clase es muy limitada, entonces, la cantidad de *input* de la lengua meta es mucho menor que la del entorno natural de adquisición; en segundo lugar, los materiales de estudio ofrecidos en clase no son materiales lingüísticos auténticos y se diferencian de la lengua usada en la vida cotidiana; en tercer lugar, como hemos dicho, se da mucha importancia a la forma de lengua en clase, pero no es posible enseñar todas las reglas gramaticales ni ofrecer oportunidades de relacionar dichas reglas con la vida real; en fin, el defecto fundamental del entorno de enseñanza en clase consiste en que es muy difícil proporcionar contextos comunicativos reales y realizar actividades comunicativas verdaderas en la vida cotidiana. Por tanto, vemos que los problemas de adquisición del español por los aprendiente chinos están muy relacionados con el entorno en el que se encuentran. Sin ambiente lingüístico auténtico y prácticas frecuentes, cometen errores y encuentran dificultades en el proceso de la adquisición.

Otro factor social que no se puede ignorar en la adquisición de L2 es el tema

cultural. Schumann (1975a, 1975b, 1978) nos ofrece un modelo de “aculturación” (*acculturation*) con el objetivo de aclarar la relación entre los factores sociales, tales como los factores ambientales, los sociolingüísticos y los psicológicos y la adquisición de L2. Según la definición del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes,

La aculturación es un proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales que comportan cambios en una o en ambas culturas.⁷⁷

Schumann (1978) afirma que existe un vínculo estrecho entre la aculturación y la adquisición de una segunda lengua: “la adquisición de una segunda lengua es sólo un aspecto de la aculturación, y el grado en que un aprendiz se aculturiza al grupo de la lengua meta determinará el nivel que alcance en la segunda lengua”⁷⁸. Además, opina el autor que cuando existe una gran distancia psicológica y social entre el aprendiz y la comunidad de lengua meta, su adquisición de esta lengua se tiende a una pidginización, que “está caracterizada por simplificaciones y reducciones que se presentan en el sistema de la interlengua del aprendiz, y esto lleva a la fosilización cuando este sistema no avanza hacia la lengua meta”⁷⁹. Brown (1987) propone cuatro fases en el proceso de aculturación: euforia, inseguridad, recuperación y aceptación, “identifica un sentimiento de anomia, de sentirse sin techo al principio de la fase de recuperación y sugiere que es en este momento en el que se produce el aprendizaje de la lengua más fructífero”⁸⁰. Así vemos que la cultura es un factor muy importante que influye en la eficiencia de la adquisición de la segunda lengua. En cuanto a los estudiantes del español en China, si pueden entender bien la cultura hispánica, les resultará más fácil la adquisición de la lengua y llegarán a un nivel más alto. Por el contrario, si no conocen muy bien la cultura, se quedarán en una fase de fosilización en el proceso de la adquisición y les resultará difícil progresar.

Entre los factores externos de la adquisición de segunda lengua, los conceptos

⁷⁷ Datos del *Diccionario de términos clave de ELE* de Centro Virtual Cervantes, disponibles en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/aculturacion.htm

⁷⁸ Datos de <http://cursoa21.files.wordpress.com/2009/06/1-12-la-hipotesis-de-la-aculturacion1.pdf>

⁷⁹ Datos de <http://cursoa21.files.wordpress.com/2009/06/1-12-la-hipotesis-de-la-aculturacion1.pdf>

⁸⁰ Datos del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, disponibles en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/aculturacion.htm

input e *intake* también son muy importantes. Corder (1967) fue el primero en proponer estos conceptos. El autor usa por primera vez la palabra *intake* para distinguirla de *input* explicando así

The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is 'what goes in' not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake. (Corder, 1967: 165)

Varios años después, Hatch explica la distinción entre *input* e *intake* así

If we wish to keep both terms, we may say that input is what the learner hears and attempts to process. That part that learners process only partially is still input, though traces of it may remain and help in building the internal representation of the language. The part the learner actually successfully and completely processed is a subset called intake. That part, then, is the language that is already part of the internal representation. (Hatch, 1983: 81)

Podemos entender que el *input* es un factor completamente externo, mientras que el *intake* contiene un proceso llevado a cabo por el aprendiente mismo. No todo el contenido de *input* puede convertirse en el *intake*, pero el *intake* debe ser el resultado directo o indirecto del *input* absorbido por el aprendiente.

Ellis (1985) define el *input* solo en el ámbito oral, y luego Richards, Platt y Platt (1992) proponen que el *input* debe incluir todos los conocimientos que el aprendiente ha recibido, es decir, no solo *input* oral sino también *input* escrito. Krashen (1985) propone la Hipótesis de Input (*the input hypothesis*) introduciendo el concepto "input comprensible" (*comprehensible input*), el cual se representa mediante la fórmula "i + 1". El "i" representa el estado actual de conocimientos lingüísticos del aprendiente, y el "1" representa el nivel próximo de su estado actual. En 1983, Krashen y Terrell describen cuatro sentidos de la hipótesis de *input*: a. El *input* comprensible se vincula con la teoría de adquisición en vez de la del aprendizaje; b. la adquisición de los conocimientos necesita del contexto lingüístico y de la información no lingüística; c. Cuando marcha bien la comunicación y se comprende bien el *input*, se produce naturalmente el *input* comprensible; d. La fluidez de la expresión oral no se consigue mediante la enseñanza directa sino que se presenta poco a poco con el paso del tiempo.

En cuanto al concepto del *intake*, Kumaravadivelu (2006), basándose en muchos análisis del *intake*, plantea dos propuestas: el *intake* es un producto (*intake as product*) y el *intake* es un proceso (*intake es proceso*). La primera se refiere a que el *intake* es “unprocessed language”, y la segunda a que el *intake* es una lengua interiorizada por el aprendiente. Es decir, a diferencia del *input*, el *intake* se puede sintetizar como un sistema de interlengua del aprendiente. Considerando estas dos opiniones, el propio autor define el *intake* como la forma lingüística abstracta del sistema desarrollando (*developing system*) de conocimientos lingüísticos mediante una operación completa o parcial del aprendiente del *input*. Las relaciones se muestran en la siguiente figura 3:

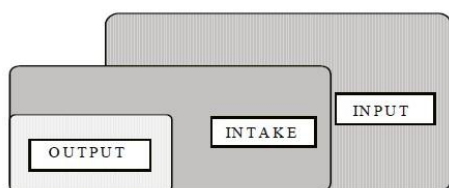


Figura 3. *Input, intake, output: A quantitative view* (Kumaravadivelu, 2006: 29)

En fin, conocer los factores externos de la adquisición de segunda lengua, especialmente las relaciones entre el *input*, el *intake* y la ASL, puede dirigirnos mejor en el camino de investigación de la adquisición del artículo español en China. Los lingüistas de la escuela conductista piensan que el proceso de adquisición se realiza mediante “estímulo-respuesta”, por lo que se debe intensificar la formación y aumentar el estímulo lingüístico mediante el *input* del ambiente externo. Los psicólogos creen que el sistema y mecanismo interno del aprendiente es más importante que el *input* externo. Los lingüistas de la escuela cognitiva tales como Torane (1982, 1988) y Long (1990, 2007), afirman que la interacción entre factores externos e internos es lo más importante para la adquisición de segunda lengua. El presente trabajo está totalmente de acuerdo con la última opinión. Tenderíamos que entender que el objetivo importante de la enseñanza de lengua extranjera es convertir el *input* en *intake*. Es decir, uno de los problemas clave de la enseñanza y el aprendizaje de español en China son la maximización del *input* y la optimización del *intake*. Debemos prestar más atención a los aprendientes mismos en vez de colocar todo el enfoque en los docentes. Hay que proporcionar un entorno favorable para la adquisición de los aprendientes, de manera que interactúen mejor los factores externos e internos en el proceso.

3.2.3. Investigaciones sobre factores internos de los aprendientes

Los estudios sobre los factores internos de los aprendientes son en el proceso de adquisición, los podemos resumir en tres grupos: investigaciones sobre la transferencia lingüística, teorías de proceso cognitivo y estudios de la Gramática Universal.

La transferencia lingüística se refiere a la influencia de la lengua materna en la adquisición de la segunda lengua, e incluye la transferencia positiva y la negativa. Según la definición del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes,

La transferencia positiva es el fenómeno resultante de emplear con éxito comunicativo elementos propios de una lengua (mayormente, la L1) en otra lengua. El aprendiente de una LE tiende a relacionar la nueva información con sus conocimientos previos; esta estrategia le posibilita un aprendizaje significativo. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, suelen producirse procesos de transferencia. Cuando esta ocasiona un error, se denomina interferencia o *transferencia negativa*. Por el contrario, cuando gracias a ella se consigue comprender o producir correcta y adecuadamente un enunciado, un texto, un gesto, etc., en la LE, se denomina transferencia positiva.⁸¹

Sabemos que el aprendiente de una segunda lengua, muy a menudo, transfiere los elementos lingüísticos de su lengua materna al uso de L2. Esta transferencia se presenta en aspectos tales como fonética, léxico, gramática, pragmática etc. Su existencia no solo depende de los factores externos como el contexto del aprendizaje sino también de los factores internos de los aprendientes mismos tales como “la edad, el estado de desarrollo de su interlengua y las propias percepciones sobre las similitudes y las diferencias de las dos lenguas en contacto” (Manchón Ruiz, 2001: 22-23). Abrahán (1981: 225) afirma que “las interferencias se manifiestan en todos los niveles y en todos los grados de las lenguas que están en contacto: en el dominio del vocabulario que producen, además de ampliaciones de significado y de uso, el simple préstamo de un signo”. Odlin (1989) señala que, aunque existen pruebas opuestas, la transferencia sigue siendo un factor imprescindible para la adquisición de la segunda lengua. Kellerman (1987) cree que la percepción de la distancia entre la

⁸¹ Datos del *Diccionario de términos clave de ELE* de Centro Virtual Cervantes, disponibles en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferenciapositiva.htm

lengua materna y la lengua objetivo por el aprendiente incluye en algún sentido la transferencia lingüística. En los siguientes apartados sobre el análisis contrastivo y el análisis de errores, veremos con más detalles el papel del estudio de la transferencia en la adquisición de la segunda lengua.

El segundo factor interno que destacamos es el grado de conocimientos del proceso cognitivo. Se cree que los aprendientes de una segunda lengua deben poseer algunas estructuras cognitivas o competencias cognitivas, tales como la capacidad de aprender una lengua o la actitud de adquisición. Los aprendientes de origen asiático ya están acostumbrados a los trabajos repetitivos y memorísticos, por la influencia de su filosofía tradicional e ideología confuciana, y por su sistema educativo, y la mayoría de ellos cree que el conocimiento y la técnica son el resultado de largo tiempo de trabajo y esfuerzo.

El último aspecto es la investigación de la gramática universal (GU). Este concepto es una de las ideas más importantes de la teoría de lingüística generativa de Chomsky (1957). La gramática universal refleja la comunidad de todas las lenguas humanas, y aplica parámetros para explicar sus diferencias entre sí. De hecho, la investigación sobre la GU es un estudio del mecanismo interno de los aprendientes. Este mecanismo hace que el enfoque de la investigación de la adquisición de la segunda lengua traslade el comportamiento y los factores externos a un sistema interno. En el tercer capítulo, ahondaremos en la gramática universal y las otras teorías chomskianas pertinentes para la enseñanza de segundas lenguas.

3.2.4. Investigaciones sobre las diferencias individuales de los aprendientes

Según la psicología cognitiva, los seres humanos presentan diferencias individuales desde su nacimiento, y dichas diferencias se incrementan a medida que la edad aumenta. Este tipo de diferencia también se refleja en la adquisición de la segunda lengua. Existen diferentes factores individuales en el proceso del aprendizaje, tales como el estilo cognitivo, el Cociente Intelectual (CI, en inglés *Intelligence Quotient, IQ*) personal, la motivación del estudio, el género, la edad, el fondo cultural y la psicología social etc. Entre todos los factores, son factores fundamentales (Ehrman, 2003) el estilo del aprendizaje (*learning style*), la estrategia del aprendizaje (*learning strategy*) y la motivación del aprendizaje (*learning motivation*).

Desde los años 50 del siglo pasado, las diferencias individuales reciben mucha atención en el ámbito de la ASL, lingüistas como Skehan (1989, 1991), Larsen-Freeman (1976), Long (1990), Ellis (1994, 1997) han ahondado mucho en este aspecto y han conseguido notables resultados. En cuanto al contenido de las diferencias individuales, Altman (1972, 1980) cree que los factores de dichas diferencias contienen principalmente: la edad, el sexo, la experiencia en el estudio de la lengua, el dominio de la lengua materna, el carácter personal, la competencia lingüística, la motivación y la actitud, el Cociente Intelectual, el modo cognitivo y la estrategia del aprendizaje. Además de éstos, Skehan (1989) añade factores emocionales. El lingüista Ellis (1994, 1997), divide las diferencias individuales en dos grupos: factores personales y factores universales. Los primeros se refieren a las propiedades personalizadas de los individuos que aprenden una segunda lengua, mientras que los segundos tratan de las características comunes en todos los aprendientes de L2. Los dos tipos de factores ambos tienen contenidos sociales, cognitivos y emocionales.

En cuanto a las metodologías para investigar las diferencias individuales, Skehan (1989) propone la metodología del Enfoque Jerárquico (*Hierarchical Approach*) y la del Enfoque Concatenativo (*Concatenative Approach*). La metodología del Enfoque Jerárquico intenta formar teorías primero y predecir la influencia de las diferencias individuales en el aprendizaje bajo la dirección teórica. La metodología del Enfoque Concatenativo defiende lo contrario. Primero se plantea un tema de investigación, y luego se recogen los datos de los experimentos. En este proceso, se cambian las medidas por las diferencias individuales, así mejora el resultado de las pruebas y se promueve el desarrollo teórico de los diferentes individuos.

Ellis (1994) en su libro *The Study of Second Language Acquisition*, propone un marco estructural para explicar las relaciones entre la adquisición de segunda lengua y los factores de diferencias individuales, como vemos en la siguiente figura propuesta en inglés:

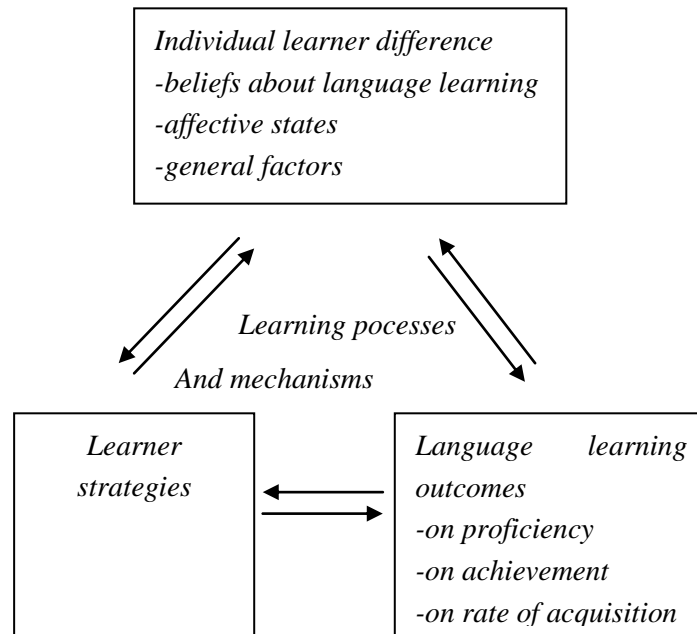


Figura 4. *A framework for investigating individual learner differences* (Ellis, 1994: 473)

La adquisición de la segunda lengua se compone, así de tres partes críticas: las diferencias individuales de los aprendientes, sus distintas estrategias y el resultado de la adquisición. En el centro del triángulo, están el proceso y el mecanismo del estudio, descritos en la operación del sistema interlengua.

Como ha señalado Skehan (1991), todavía no existe una teoría global sobre la investigación de las diferencias individuales. Para encontrar los factores principales individuales que influyen el resultado de la adquisición de segunda lengua, y descubrir sus funciones en el estudio, hace falta investigar más y extraer una conclusión teórica. En los siguientes experimentos, relacionamos este aspecto con el estudio del artículo español a través de los aprendientes chinos para explicar los diferentes resultados de la adquisición. Analizaremos con más detalle la actitud y la motivación de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español y las estrategias que usan.

3.3. La Teoría del Análisis Contrastivo

A finales de los años 60 y principios de los años 70 del siglo pasado la investigación de la adquisición de la segunda lengua se convirtió en una disciplina independiente. La construcción del sistema teórico consiste en la descripción del proceso de adquisición de la segunda lengua y en la explicación de las características

de dicho proceso. En los últimos 40 años, la investigación de la adquisición de L2 ha florecido con la amplificación de su campo de investigación, la renovación de todas las teorías y doctrinas relacionadas, y la científicaci3n y diversificaci3n de las metodologías del estudio. Entre las teorías de la ASL, las más importantes y notables son el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y la Interlengua (IL). Haremos un breve comentario sobre estas tres teorías analizando sus contribuciones y deficiencias en relación con la investigación de la ASL.

El conductismo y el estructuralismo sentaron las bases necesarias para las primeras investigaciones de la adquisición de L2. El conductismo de mediados del siglo XX (véanse Watson, 1955; Skinner, 1970) propone que el aprendizaje es un proceso conductual formado por “estímulo-respuesta” (*S – R* en inglés). Dicha teoría enfatiza que la lengua es una conducta humana en vez de un fenómeno mental, y el desarrollo de la adquisición de la lengua se describe como la consecuci3n de una serie de hábitos. Además, en aquel periodo, el estructuralismo (véase Saussure, 1971; Jakobson, 1984) también influyó mucho en la teoría de la adquisición de la lengua. Esta escuela lingüística propone una nueva concepci3n de los hechos del lenguaje, considerándolo como un sistema en el cual los diversos elementos ofrecen entre sí una relación de solidaridad, formando una estructura. Subraya la importancia de estudiar la estructura y la forma en el estudio lingüístico. La combinaci3n de las dos teorías arriba mencionadas promueve el nacimiento y el desarrollo del Análisis Contrastivo (AC), el cual ha dado una significaci3n trascendental a la investigación de la ASL.

Fries es el fundador de la teoría de AC. En su obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), propone que se debe hacer una comparaci3n entre la lengua materna y la lengua meta del aprendiente. Señala que “The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned carefully compared with a parallel description of the native language of the learner” (Fries, 1945: 9). Esto demuestra que en base a descripciones contrastivas detalladas y científicas, se pueden obtener materiales más eficientes para el aprendizaje de la lengua objetivo. Esta opini3n sienta la base para la posterior teoría completa de AC.

Generalmente se acepta que *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers* de Lado (1957) fue la obra más importante sobre la investigación

del AC. El autor atribuye la mayor dificultad del aprendizaje de una lengua extranjera a la diferencia entre la lengua materna y la lengua objeto, y propone que mediante la comparación de la diferencia y la similitud de la estructura de las dos lenguas se podrá pronosticar los errores y las dificultades de los aprendientes. Según la hipótesis de AC de Lado, las similitudes entre la L1 y la lengua objeto (LO) producen la transferencia positiva mientras que las diferencias grandes conducen a la transferencia negativa. Según Lado (1957: vii), el AC se puede usar para “predict and describe the pattern that will cause difficulty in (L2) learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student”. Es decir, el propio autor enfatiza la importancia de contrastar el sistema lingüístico y la cultura de las dos lenguas. Pero en aquella época, la comparación cultural todavía no recibía mucha atención. Según la teoría de Lado, la Hipótesis del Análisis Contrastivo contiene tres aspectos principales: a. La dificultad mayor del aprendizaje de la segunda lengua se debe a la interferencia de la lengua materna; b. El objetivo del análisis contrastivo es comparar el sistema de las dos lenguas para predecir las dificultades de los aprendientes; c. Los materiales ideales deben adoptar el análisis contrastivo como base para evitar la interferencia de la lengua materna. La teoría de Lado se considera como la Hipótesis Fuerte del AC (Wardhaugh, 1970). Otro lingüista, Lee (1968), sigue esta teoría y la lleva un poco más lejos. Él opina que la mayoría, e incluso todos los errores y dificultades vienen de la interferencia de la lengua materna. Lee (1968: 180) afirma que “the prime cause, or even the sole cause, of difficulty and error in foreign language learning is interference coming from the learner’s native language”.

En 1970, Wardaugh en su artículo *The contrastive analysis hypothesis* propone la separación de la versión fuerte y la versión débil de la Hipótesis del Análisis Contrastivo. Comenta que la versión fuerte es demasiado teórica sin métodos de realizarlo y la versión débil es mucho más realista para la aplicación en la investigación. En sus palabras:

La versión fuerte parece ser impracticable y poco realista, aunque es la que dicen utilizar los que realizan análisis contrastivos como base para su trabajo. La versión débil, en cambio, tiene ciertas posibilidades de utilización, aunque también resulte sospechosa en algunos círculos lingüísticos. (Wardhaugh, 1970, apud. Liceras, 1992: 43)

Los representantes de la versión débil de la investigación del AC, en opinión de

Wardhaugh son Stockwell, Bowen y Martin. Ellos, en el libro *The Grammatical Structures of English and Spanish* (1965) propone una teoría de la Jerarquía de dificultad (*Hierarchy of difficulty*). En la figura siguiente, vemos que lo más difícil se encuentra más arriba y lo menos difícil, más abajo:

Type of Difficulty	L1 English; L2 Spanish	Example
1. Split	<pre> x / \ x y </pre>	<pre> for / \ por para </pre>
2. New	<pre> ø - - - -> x </pre>	marking grammatical gender
3. Absent	<pre> x - - - -> ø </pre>	<i>Do</i> as a tense carrier
4. Coalesced	<pre> x \ y / y </pre>	<i>his/her</i> is realized as a single form <i>su</i>
5. Correspondence	<pre> x - - - -> x </pre>	<i>-ing</i> = <i>-ndo</i> as a complement with verbs of perception

Figura 5. *Simplified version of the hierarchy of difficulty (based on information given in Stockwell, Bowen, and Martin, 1965). (apud. Ellis, 1994: 307)*

En la figura 5, que ordena las dificultades de los aprendientes, vemos que el lugar inferior lo ocupa “correspondence”, que se refiere a que los elementos de formas iguales entre las dos lenguas, por ejemplo, la forma *-ing* en el inglés y la forma *-ndo* en el español pueden servir como complemento de verbos de percepción (*I saw him running; Lo vi corriendo*). Como las dos lenguas cuentan con el mismo uso en este aspecto, a los aprendientes del habla inglesa, les resulta más sencillo adquirir el uso de *-ndo* en el español. En cuarto lugar aparece “coalesced”, que se refiere a que dos formas gramaticales de la L1 se convierten en una sola forma en la L2. Como ejemplo ofrece el caso del posesivo de tercera persona en inglés, que tiene las dos formas *-his/her*, es decir, distingue el género. Pero en español, solo hay una forma *-su*, por lo tanto se produce una confluencia entre las dos formas de inglés. En el tercer nivel,

tenemos “absent”, que se refiere a que los elementos gramaticales que existen en la L1 no se encuentran en la L2. Tenemos el ejemplo del verbo *do* en inglés como “tense carrier”, marcador de tiempo. En español, no existe este tipo de elementos, por lo que hay que cambiar el tiempo conjugando los verbos. En el segundo nivel aparece “new”. Se refiere a la existencia de elementos nuevos en la L2 que no existen en la L1. Por ejemplo, el género en la gramática española se debe marcar en sustantivos y en adjetivos, pero en inglés no. La dificultad mayor es “split”, que se refiere a que una forma lingüística en la L1 se divide en dos formas nuevas en la L2. Por ejemplo, la preposición *for* en inglés puede tomar dos formas en español - *por* y *para* (*I did it for that reason, Lo hice por esa razón; I bought a present for you, Compré un regalo para ti*). Según Stockwell, Bowen y Martin (1965), los problemas del nivel 1 son los más difíciles, y los de nivel 5 son los más fáciles en la adquisición de una segunda lengua.

Wardhaugh (1970) explica que la teoría lingüística que utilizan Stockwell, Bowen, y Martin “es muy ecléctica y contiene ideas de la gramática generativa, la estructural, y las gramáticas paradigmáticas” (apud. Liceras, 1992: 46).

En suma, la versión débil no pretende predecir las dificultades mediante la comparación de diferencias de dos lenguas sino enfatizar la explicación de las causas de los errores cometidos por los aprendientes en base del análisis contrastivo de la distinción. Como afirman Gass y Selinker (1994), la aportación de la versión débil del AC intenta que se empiece a colocar el enfoque en el propio aprendiente, su forma de lengua y su estrategia.

Sin embargo, a principios de los años 70, la teoría del AC recibió muchas críticas (Alexopoulou, 2005: 80). En primer lugar, se puso en duda su capacidad de predicción; en segundo lugar, se le acusó de ignorar la dificultad intrínseca de la comparación de las dos lenguas, la lengua objeto y la materna; en tercer lugar, muchas críticas se refieren a la aplicación de los procesos de enseñanza. Pero el lingüista Selinker (1972) opina que la oposición total a la teoría del AC en los años 70 no es justa. Aunque existen muchas deficiencias, al ser una metodología analítica, el AC sigue constituyendo un punto de partida para la observar e investigar el sistema lingüístico del aprendiente.

3.4. La Teoría del Análisis de Errores

A finales de los años 60 y a principios de los 70, el interés y el objeto de investigación se transfieren a los errores cometidos por los aprendientes de la segunda lengua. El error es un rasgo muy importante en el proceso del aprendizaje de una lengua. El Análisis de Errores hace que no se oculten los errores sino que sean objeto de investigación. Así ofrece una metodología más directa y eficaz para investigar el proceso de la ASL. El primer investigador en este campo es Corder (1967, 1971, 1978a, 1978b), quien publicó una serie de obras sobre el AE. Además de él, Richards (1971) también ha investigado mucho en dicho ámbito. El objetivo del AE es analizar e investigar los errores cometidos por los aprendientes en el proceso de la adquisición, descubrir las estrategias usadas por ellos y las causas de dichos errores, conocer la dificultad común entre ellos, ayudarles a corregir los errores poco a poco mediante la enseñanza y encontrar un método eficaz de aprendizaje.

Corder (1967) propone que la metodología del análisis de errores puede ser desglosada en cinco pasos:

1. Recopilación del corpus, que implica seleccionar materiales lingüísticos. Cuanto más típicos sean los datos, serán más valiosos serán los errores.
2. Catalogación de errores. Esto implica distinguir bien faltas y errores para delimitar el objeto de estudio.
3. Descripción de errores, que significa realizar un estudio más detallado sobre los errores en el cual se incluya una minuciosa clasificación y un detallado análisis.
4. Explicación de errores, para explorar las causas psicológicas escondidas en ellos.
5. Valoración de errores, que sirve para definir la gravedad y proponer métodos para corregirlos.

En su trabajo titulado *The Significance of Learner's Errors* indica los tres valores del análisis de errores:

En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprenden un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias y procedimientos están empleados al alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero (y en un sentido es el aspecto

más importante) son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo. Cometer errores, pues, establece una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una lengua segunda. (Corder, 1967, apud. Liceras, 1992: 38)

Como vemos, opina que los errores son elementos valiosos para el alumno, el profesor y, especialmente, para el investigador. Podemos decir que el error es la señal en el camino hacia la perfección. Es inevitable el error en el aprendizaje y podemos utilizarlo en el estudio y la enseñanza de la lengua.

Según el mismo autor, los errores se pueden dividir en dos tipos: las faltas ocasionales en el uso de la lengua (*mistake*) y los errores regulares que reflejan la capacidad transitoria de los aprendientes (*error*). Explica en su artículo que “utilizaremos el término *faltas* para referirnos a los errores de actuación, reservando el término *error* para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilitan reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su *competencia transitoria*” (Corder, 1967, apud. Liceras, 1992: 37). Corder también plantea un método de catalogación de errores según su propiedad “overt” (manifestada) y “covert” (refugiada). Considera que hay tres fases en la producción de errores lingüísticos: errores presistemáticos (los errores que los aprendientes cometen en la expresión de pensamiento y en las actividades de comunicaciones utilizando los conocimientos aprendidos antes de dominar la lengua extranjera); errores sistemáticos (los errores que cometen por falta de entendimiento preciso o completo de los estudiantes, aunque ya han contado con su propio sistema de reglas de la lengua en el proceso del aprendizaje); errores postsistemáticos (los errores que cometen por falta de manejo de la lengua después de terminar la formación del sistema lingüístico; estos errores, generalmente, los pueden corregir los aprendientes mismos porque saben las causas).

Richards (1971) divide los errores de los aprendientes en 2 tipos según su origen: los errores de interferencia y los de la intralingua. Los primeros son los errores que vienen de la interferencia negativa de la lengua materna, mientras que los segundos son resultados de la falta del aprendizaje de la L2, que no tiene nada que ver con la transferencia de la lengua materna, y que reflejan la construcción gradual del sistema lingüística de L2. Sabemos que cuando una persona aprende una lengua extranjera, ya

tiene conocimientos y experiencias de su lengua materna que definitivamente afectan al aprendizaje de la lengua extranjera. Para los estudiantes, si dichos conocimientos y experiencias contribuyen al aprendizaje de otra lengua, se produce una transferencia positiva; si no contribuyen, se trata de una transferencia negativa. El caso de transferencia negativa produce errores de interferencia. En cuanto a los errores de la intralingua, los aprendientes utilizan los conocimientos o experiencias limitadas e incompletas de la lengua objeto, y hacen hipótesis incorrectas o resúmenes excesivos y así deducen estructuras desviadas de las reglas. Estos errores se pueden considerar como errores en el desarrollo, que no reflejan las características de la lengua materna, sino que son el resultado del proceso intralingual del aprendizaje de la lengua extranjera. Los errores del proceso intralingual también se producen cuando una lengua objeto se transfiere negativamente a otra lengua objeto.

Se pueden considerar otros dos tipos de errores: el error global (*global error*) y el error local (*local error*). Según Burt y Kiparsky (1972) el primero se refiere al tipo de errores que rompen la estructura general de una oración y afectan el sentido de dicha oración. Ejemplos de ellos son la omisión de conjunciones o palabras principales y la colocación errónea de las palabras y frases. El segundo tipo se refiere a los errores que solo afectan al sentido de una parte de una oración sin cambiar su significado general tales como: la omisión o el uso erróneo de artículos, verbos auxiliares o los errores de conjugaciones de verbos. Burt y Kiparsky (1972) afirman que se debe prestar atención a los errores globales porque interfieren mucho en la comunicación, mientras que los errores locales se solucionan poco a poco naturalmente.

Además, según Watson-Gegeo y Nieleisen (2003), existen otros tipos de errores causados por factores no lingüísticos. Seguro que los factores psicológicos y ambientales tales como la fatiga mental, la dificultad de concentración, el ambiente nervioso y el ruido también causan errores lingüísticos.

Ellis (1994: 68) cree que el análisis de errores es el primer método investigador que presta atención al sistema lingüístico del aprendiente. Siendo una metodóloga teórica e investigadora, el análisis de errores tiene un sentido transcendental en el ámbito investigador de la adquisición de la segunda lengua ya que:

1. Hace que se reevalúe el valor del análisis contrastivo y que reconozca que éste tiene limitaciones para la investigación de la ASL;

2. Dirige a tener un punto de vista completo y profundo sobre la índole de los errores cometidos por los aprendientes. Antes se creía que todos los errores se debían evitar y corregir, pero ahora se entiende que los errores pueden conducir el estudio de una segunda lengua;

3. Ha favorecido la formación de una serie de métodos y procedimientos analíticos científicos para tratar los errores de los estudiantes.

Pero pensamos que en el AE igualmente se encuentran muchas limitaciones. Por ejemplo, el AE solo averigua los errores cometidos por los aprendientes en el proceso del aprendizaje, pero no investiga el proceso completo de la adquisición de segunda lengua; el AE es una investigación transversal y una descripción estática, en la que resulta difícil distinguir los errores cometidos en diferentes etapas y observar el proceso de la adquisición del aprendiente; el AE ignora las propiedades comunes entre todas las lenguas; el AE no considera mucho los factores pragmáticos y culturales. Pero reconocemos que a través de los análisis de los errores cometidos por los estudiantes, sí que podemos observar el proceso del desarrollo de su adquisición de la segunda lengua. También aplicaremos esta metodología en los análisis de nuestros experimentos posteriores.

3.5. La Teoría de la Interlengua

En los años 70, el análisis contrastivo y el análisis de errores declinan paulatinamente. Los lingüistas intentan encontrar una teoría psicológica nueva para investigar la adquisición de la segunda lengua.

En el año 1972, Selinker publicó su artículo *Interlanguage*, en la que propone el concepto de la Interlengua (IL). En este artículo, el autor lleva a cabo una explicación sistemática sobre dicho concepto, el cual marca una transformación fundamental en la investigación de la adquisición de la segunda lengua. Su estudio inicia un nuevo camino investigador.

Según el autor, el sistema lingüístico desarrollado por los aprendientes en cierto periodo se diferencia de su lengua materna y de la segunda lengua, es decir, se trata de un sistema independiente que Selinker denominó la Interlengua (IL). Corder (1967, 1971) usó “idiosyncratic dialects” y “transitional competence” para expresar este concepto, y luego Nemser (1971) empleó el término “approximative systems”. El

punto común investigador entre estos tres lingüistas es tomar el sistema lingüístico como el núcleo de la investigación, independientemente del sistema de la lengua materna y del objeto. Selinker da tres sentidos a la interlengua: a. trata de un *output* que puede ser observado; b. es un sistema bien estructurado; c. es un sistema independiente del proceso de adquisición de la segunda lengua. La Interlengua hace el sistema lingüístico del aprendiente permeable, dinámico y sistemático. El propio autor cree que la mayoría de los aprendientes adultos de una segunda lengua la adquieren mediante una estructura cognitiva normal, llamada Estructura Psicológica Latente (*Latent Language Structure*). Liceras (1992: 79) dice que “a diferencia de la estructura latente del lenguaje que propone Selinker en el caso de la lengua materna, esta estructura psicológica no tiene un programa genético, ni una contrapartida como la de la Gramática Universal, ni está garantizado que desarrolle una lengua concreta”. Esta estructura psicológica latente se relaciona con el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (*Language Acquisition Device*), concepto propuesto por Chomsky (1965). Si se puede activar este dispositivo, la adquisición de la segunda lengua puede llegar al mismo nivel de la de la lengua materna. Sin embargo, según Selinker (1972), solo el 5% de los aprendientes podrá llegar al final del continuum. Dichas personas utilizan la estructura latente del lenguaje en un 100%.

Selinker propone que la mayor diferencia entre la adquisición de la L2 y la de L1 consiste en que la mayoría de los aprendientes de la L2 se encuentra en una fase de fosilización (*fossilization*) en el proceso de cierto periodo. Eso significa que los aprendientes de la segunda lengua, sea de la edad que sea, se estanca en cierta etapa de su aprendizaje. En palabras del propio autor,

Llamamos fenómenos lingüísticos fosilizables a aquellos léxemas, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO (lengua objeto) dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO. (Selinker, 1972, apud. Liceras, 1992: 85)

Las causas del fenómeno de la fosilización son factores internos y externos del aprendiente. Los internos tratan de factores tales como la edad, la emoción y la lengua materna del aprendiente. Según la investigación de Long (1990), generalmente, la edad de 15 años es un punto transitorio para el aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, para los niños antes de los 15 años, es posible adquirir una segunda lengua completamente, pero será mucho más difícil después de este año. En cuanto a los

factores emocionales, hemos mencionado en los apartados anteriores que el lingüista Krashen (1981) ha propuesto tres: la motivación, la autoconfianza y la ansiedad. Entre ellos, los elementos positivos promueven la adquisición mientras que los negativos adelantan la fase de fosilización. Y, por último, sobre la transferencia de la lengua materna, las interferencias negativas se dirigen fácilmente a la fosilización. Con respecto a los factores externos, se refiere principalmente al entorno de la adquisición de la lengua. Si el entorno social y el ambiente de enseñanza son negativos para el estudio, la fase de fosilización se adelanta o se presenta de forma más obvia.

Selinker (1972) propone que hay cinco procesos centrales en la adquisición de una segunda lengua: a. Transferencia lingüística, producida de la lengua materna; b. Transferencia de instrucción, resultado de “ítems identificables en los procesos de instrucción”; c. Estrategias de aprendizaje de la lengua segunda, que “resulta del acercamiento del alumno al material que debe aprenderse”; d. Estrategias de comunicación en la lengua segunda, que se deben “al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la LO”; e. Hipergeneralización del material lingüístico de LO, “producto de una hipergeneralización de las reglas y rasgos semánticos de LO” (Selinker, 1972, apud. Licerias, 1992: 86).

Una de las aportaciones de las investigaciones de la interlengua es transformar la actitud de los profesores frente al comportamiento lingüístico de los alumnos. Concretamente, los profesores deben hacer que los aprendientes abandonen cualquier expectativa irrazonable. La investigación de la interlengua nos ayuda a conocer en qué fase se encuentra el aprendiente y con qué estrategia adquiere la lengua, lo que tiene mucho sentido pedagógico.

Sin embargo, esta teoría, igual que el AC y el AE, tiene limitaciones. Por ejemplo, la investigación se limita al aspecto morfológico y sintáctico sin consideraciones generales de los conocimientos semánticos ni pragmáticos; el objeto de investigación de la interlengua toma el LO como sistema de referencia ignorando la norma real referente del aprendiente mismo.

Ellis (1994) comenta que la teoría de la interlengua es un punto de partida adecuado y constituye la primera teoría capaz de ofrecer explicaciones a la adquisición de la L2. Es decir, el concepto de IL marca un periodo importante a lo largo de la investigación de la ASL.

3.6. Conclusiones

En este capítulo, hemos repasado las propuestas más importantes dentro del marco teórico de la adquisición de la segunda lengua, que sientan la base para las investigaciones posteriores. No solo comparamos las similitudes y diferencias entre la lengua materna y la segunda lengua sino también entre la adquisición de una segunda lengua y la de una lengua extranjera. Además, distinguimos los conceptos del aprendizaje y la adquisición, para poder encontrar las causas de los problemas de los aprendientes chinos en su camino del estudio español. Adicionalmente, hemos analizado los estudios teóricos de la adquisición de la segunda lengua desde la perspectiva de los investigadores. En concreto, hemos visto cuatro aspectos de la adquisición: a. los rasgos lingüísticos presentados por los aprendientes; b. los factores externos; c. los factores internos y; d. las diferencias individuales entre ellos mismos. Por último, hemos presentado las teorías más destacadas en este ámbito: el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores, y la Interlengua. Las tres no solo nos ayudan a predecir los errores posibles de los aprendientes chinos en el aprendizaje del artículo español, sino que también nos servirán de base teórica para nuestros análisis posteriores sobre las causas de los errores cometidos en el ámbito de la adquisición del artículo por los aprendientes chinos.

CAPÍTULO 4 ANÁLISIS TEÓRICO DE LOS DETERMINANTES DEL ESPAÑOL

En este capítulo, presentaremos los fundamentos teóricos del análisis lingüístico de los determinantes del español bajo el marco de la teoría de la Gramática Universal (GU), de la teoría de Principios y Parámetros, de la teoría de la X-barra, y del Programa minimalista, diversos estados de la teoría de Chomsky; también queremos introducir la teoría de Hipótesis del Sintagma Determinante de Abney (1987) y la Teoría de la Transferencia de la GU y de su Acceso a L2, las cuales constituyen la base teórica de los experimentos de la presente tesis.

Los investigadores de la adquisición de la segunda lengua han debatido mucho sobre si la adquisición de L2 es un dominio específico o un dominio general. Chomsky (1957), al abordar el tema, plantea dos conceptos nuevos: el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) (*Language Acquisition Device, LAD*), y la Facultad del Lenguaje (FL) (*the Faculty of Language, FL*), con funciones parecidas a otras competencias de los seres humanos. Sin el concepto del DAL y el de la FL, no será posible explicar el fenómeno de la adquisición del lenguaje. Algunos investigadores creen que la FL deja de funcionar después del periodo de la pubertad (véanse Lenneberg, 1967; Johnson y Newport, 1989, etc.). Es decir, existe un periodo crítico que diferencia la adquisición de la L2 por los adultos de la adquisición de la L1 por los niños. Pero otros investigadores han descubierto que existen procesos cognitivos y lógicos parecidos entre la adquisición de la L2 y la de la L1. Creen que los aprendientes pueden también adquirir con éxito las propiedades o conocimientos abstractos e inconscientes de la L2. Eso quiere decir que el conocimiento debe venir de la GU (White, 1998, 2003). Desde este punto de vista, muchos investigadores como Hawkins (2001) empezaron a investigar la cuestión de cómo funciona el acceso de la GU en la adquisición de la L2. En este capítulo, hacemos una breve introducción a la GU y su papel en la ASL. También explicamos el concepto de las categorías funcionales, un tema muy importante dentro de la investigación generativa sobre la ASL. Luego, presentamos la Hipótesis del Sintagma Determinante, un análisis teórico del artículo bajo el marco de GU. Así intentaremos tener una vista panorámica de las distintas teorías o hipótesis sobre el papel de L1 y sobre la función de LA GU en la

adquisición de L2.

4.1. Las teorías chomskianas

Las teorías chomskianas las entendemos como todas las metodologías investigadoras y las teorías lingüísticas que siguen los trabajos de Chomsky. Aunque existen diferentes métodos de investigación y distintas metas teóricas, estas metodologías o teorías comparten principios similares en cuanto a la investigación lingüística. Chomsky propone la teoría de Gramática Generativa Transformacional (*Transformational Generative Grammar*) a principios de los años 50 del Siglo XX, la cual constituye la escuela lingüística más influyente, con más vitalidad científica y que recibe mayor atención en el área lingüística. Las teorías chomskianas han subvertido el dominio de la escuela del Conductismo (*Behaviorism*)⁸² y del Estructuralismo (*Structuralism*)⁸³ produciendo una revolución cognitiva muy profunda. No solo han cambiado el modelo científico de investigar la lengua, sino también han formado un sistema investigador nuevo y completo en base a nuevos objetos, fundamentos, características y metodologías teóricas. Según las teorías chomskianas, el objeto de investigación ha cambiado desde el estudio del hecho o el fenómeno lingüístico a la investigación de la Facultad del Lenguaje (*the Faculty of Language*); sobre los fundamentos teóricos, se ha abandonado la teoría del Conductismo, y se ha heredado y desarrollado la teoría del Racionalismo (*Rationalism*)⁸⁴ representada por Descartes del Siglo XVII, proponiendo un nuevo punto de vista, el Mentalismo (*Mentalism*)⁸⁵; en el aspecto de las características

⁸² “El conductismo es una teoría psicológica que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una suma de hábitos. El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos; su éxito o fracaso depende del grado de aceptación que dichas respuestas encuentren en el entorno de la persona.” El lingüista representativo de la escuela del conductismo es Skinner. Datos del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual de Cervantes, disponibles en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conductismo.htm

⁸³ “el estructuralismo es un movimiento sumamente innovador que surge a principios del siglo XX y que lo tiene al lingüista suizo Ferdinand de Saussure como su fundador y máximo referente. La gran novedad que propone Saussure era una nueva concepción de los acontecimientos vinculados al lenguaje, concibiendo a éste como un sistema en el cual los diferentes elementos que lo componen presentan una interrelación que deviene en estructura.” Datos de *la Definición ABC*, disponibles en: <http://www.ilustrados.com/tema/6751/Corrientes-Linguisticas-siglo-Estructuralismo.html>

⁸⁴ “Rationalism is a philosophy based on the ideas that humans make sense of the world through reason and that reason provides the means of acquiring knowledge. Rationalists argued that in principle all knowledge could be gained through the use of reason.” (Denham y Lobeck, 2009: 19-20)

⁸⁵ “La teoría mentalista sostiene que la existencia de una organización modular de la mente, en la que la facultad del lenguaje es independiente de otros sistemas cognitivos implicados en el uso de ese conocimiento.” (Baralo, 2003: 34)

investigadoras, se ha descartado el Descriptivismo (*Descriptivism*)⁸⁶ o la Taxonomía (*Taxonomy*)⁸⁷ de la lingüística estructuralista dotando al estudio del lenguaje de una característica nueva y científica como es el Interpretativismo (*Interpretivism*)⁸⁸.

Durante estos últimos 60 años, las teorías chomskianas se han desarrollado en torno a cuatro marcos principales. El comienzo del primer marco es la obra *Syntactic Structures* de Chomsky publicada en el año 1957, en la cual se ha formado el sistema teórico de la investigación lingüística generativa. En este libro, se presenta por primera vez el concepto de Competencia Lingüística (*Linguistic Competence*), muy diferente que el concepto de Actuación Lingüística (*Linguistic Performance*). Y después, se plantean teorías como la Gramática Universal (*Universal Grammar*), el Dispositivo de la Adquisición del Lenguaje (*Language Acquisition Device*), y la Autonomía de la Sintaxis (*Autonomy of Syntax*) etc. La segunda etapa empieza desde la publicación de la obra *Aspects of the Theory of Syntax* de Chomsky en el año 1965. En este periodo, propone el sistema de módulos internos de la sintaxis, conteniendo conceptos como Estructura Profunda (*Deep Structure*) y Estructura Superficial (*Surface Structure*). El tercer marco tiene la base de Teorías de Rección (*Government*) y Ligamiento (*Binding*) propuestas por el mismo autor en el año 1981. En este periodo, el avance más grande es el planteamiento de la Teoría de Principios y Parámetros (*Principle and Parameter Approach*). En el año 1992, la Gramática Generativa se ha transformado del modelo de Rección y Ligamiento al modelo del Programa Minimalista (*Minimalist Program*), en el cual, se propone la Teoría del Ensamble (*Merge*) como la operación sintáctica para sustituir la teoría anterior de la X-barras (*X-bar*), También han introducido el Minimalismo Metodológico (*Methodological Minimalism*) y el Minimalismo Radical (*Substantive Minimalism*) en la investigación científica, así se ha ampliado el horizonte de la naturaleza del lenguaje humano.

En este apartado, explicaremos con más detalles algunos conceptos importantes de las teorías chomskianas para aplicarlos mejor en el análisis teórico posterior del

⁸⁶ “Descriptivism emphasizes change over stability, diversity over uniformity, usage over authority and the spoken language over the written language.” (Drake, 1977: 1)

⁸⁷ The “taxonomic” model “means that structuralism is a procedure of classification, somehow an end in itself...The important operations is base...on paradigmatic and syntagmatic distribution.” Datos disponibles en línea:

<http://faculty.ksu.edu.sa/nguella/Documents/STRUCTURALISM%20IN%20LINGUISTICS.pdf>

⁸⁸ The interpretivism means “the position that rules of semantic interpretation apply to superficial levels of syntactic structure, are logically independent.” (Newmeyer, 1996: 182)

determinante en la presente tesis. También estudiaremos el artículo del español desde la perspectiva teórica de la Gramática Generativa.

4.1.1. La Gramática Universal

4.1.1.1. Las ideas básicas

La Gramática Universal (GU) no es un conjunto de reglas gramaticales con contenidos concretos como el uso de palabras o frases. Tampoco puede sustituir a la gramática particular de cualquier lengua. Según Chomsky, la GU se refiere a “the system of principles, conditions, and rules that are elements or properties of all human languages... the essence of human language” (Chomsky, 1975: 29). Según la explicación del *Diccionario de Términos Clave de ELE*, “la Gramática Universal (GU) es el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas”⁸⁹. Eso quiere decir que la GU es un grupo de propiedades y condiciones que comparten todos los aprendientes de la lengua y que están en el comienzo de su adquisición. En cierto sentido, la GU representa el fundamento básico de todas las lenguas humanas. Los principios del lenguaje se refieren a las reglas abstractas que permiten o prohíben ciertas estructuras en todas las lenguas. Por otro lado, los parámetros del lenguaje tratan de las reglas, que hacen variar las diferentes lenguas. Según el propio autor, los principios son invariables y pueden aplicarse a toda lengua humana, mientras que los parámetros poseen un número limitado de propiedades que determinan las diferencias entre lenguas.

La función de la GU es determinar la extensión de las gramáticas usando principios sintácticos. En algún sentido, La GU es la gramática de todas las gramáticas. En efecto, la GU es un principio general cognitivo propuesto para englobar todas las lenguas humanas. La importancia de la teoría de la GU es que intenta integrar armoniosamente la gramática, la mente y el lenguaje. El pensamiento fundamental de Chomsky es desarrollar un mecanismo gramatical completo en base a muy pocos principios con el objetivo de proporcionar a todas las gramáticas una referencia general.

La teoría de la GU tiene una relación inseparable con la cuestión de la

⁸⁹ Datos del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual de Cervantes, disponibles en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramuniversal.htm

adquisición del lenguaje. Propone que los hablantes cuenten con un conjunto de principios que se apliquen a toda lengua y también tengan sus propios parámetros que varían de una lengua a otra. La adquisición del lenguaje presenta el problema de cómo se aplican estos principios a una lengua particular y cuál de los valores es apropiado para cada parámetro.

La teoría de la GU señala que el proceso de la adquisición de un niño se determina por La Facultad del Lenguaje (FL), que es biológicamente innata. El programa de la adquisición del lenguaje en el cerebro, en base a las experiencias lingüísticas del niño, aporta un algoritmo genéticamente transmitido para desarrollar la gramática. Dichas experiencias sirven como el *input* a la FL del niño, el cual incorpora a los principios de la GU. La FL permite al niño crear y desarrollar la gramática de la lengua. Dicho tipo de gramática la llamamos Gramática Particular (GP). Pero la FL solo acepta lenguajes que corresponden a los requisitos de la GU. De esta forma, el *input* de la FL es la experiencia lingüística del niño, y el *output* es la GP de la lengua adquirida. La forma de la expresión del lenguaje se puede presentar como en la siguiente figura:

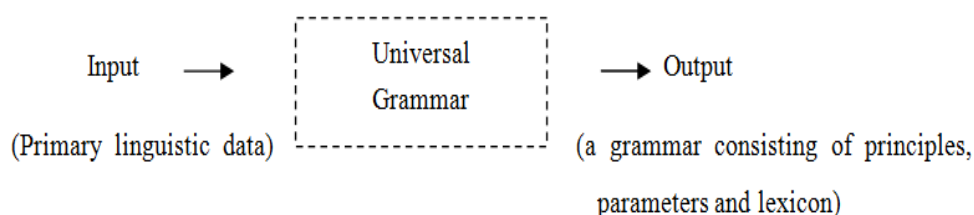


Figura 1. *The UG model of LI acquisition* (Cook & Newson, 1996: 81)

Vemos que mediante la función de la GU, el contenido del *input* se convierte en el *output*, gracias, a su vez, a que la GU permite la creación en el hablante de su GP.

4.1.1.2. La Teoría del Centro y la Periferia

La Teoría de la Gramática Universal (GU) también reconoce que existen aspectos del lenguaje que no tiene mucha relación con la GU. En dicha teoría se hace una distinción entre el Centro (*Core*) y la Periferia (*periphery*). El Centro es la parte de la competencia gramatical cubierta por la GU, conteniendo todos los principios y los parámetros ajustados bajo límites adecuados. La Periferia incluye aspectos no predicables por la GU. Es imposible que la teoría de la GU pueda señalar todas las propiedades periféricas del conocimiento lingüístico. En palabras de Chomsky, “a

core language is a system determined by fixing values for the parameters of UG, and the periphery is whatever is added on in the system actually represented in the mind/brain of a speaker-hearer” (Chomsky, 1986: 147).

La distinción entre la Periferia y el Centro no es absoluta sino un continuum de “markedness” (Chomsky y Lasnik, 1977: 437). Según los propios autores, las reglas centrales no son marcadas, es decir, corresponden a la tendencia general del lenguaje; mientras que las reglas periféricas son marcadas, lo que quiere decir que son excepcionales. En cierto sentido, podemos decir que una regla, cuanto más se aleje de la GU, será más marcada.

Koster, siguiendo a Chomsky, propone cómo relacionar la teoría de Centro y Periferia con la adquisición del lenguaje:

Knowledge of language is seen to be organized in different layers from the practically invariant core to the extreme periphery... Language learning, in this view, is the fixing of the parameters of core grammar, plus the addition of marked rules up to the periphery. (Koster, 1978: 567)

Es decir, el aprendizaje del lenguaje es un proceso de fijación de parámetros de la gramática central, y de adición de las reglas marcadas a la gramática periférica.

4.1.2. Principios y parámetros

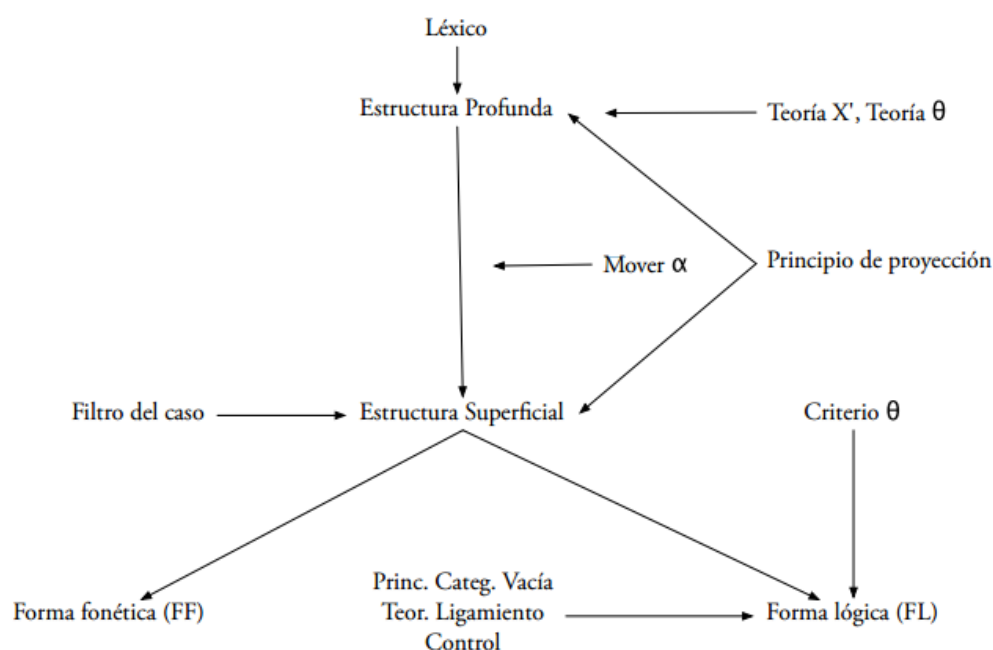
Antes de investigar la Teoría de Principios y Parámetros, tratamos primero de la Teoría de la Rección y Ligamiento (*Government and Binding*), propuesta por Chomsky (1981) basándose en desarrollos en el marco de la Teoría Estándar Extendida (*Extended Standard Theory*)⁹⁰. Bajo la Teoría de la Rección y el Ligamiento, se considera que una oración tiene tres niveles de estructuras. El Léxico se proyecta para construir una Estructura Profunda (Estructura-P). Después, mediante el desplazamiento de constituyentes, se deriva una Estructura Superficial (Estructura-S). Al final, la oración se presenta a través de la combinación de la Forma Fonética (FF) y la Forma Lógica (FL). El proceso de la producción y la computación del sistema interno del lenguaje, tiene que obedecer muchas reglas, las cuales son los que llamamos los Principios. Y las diferentes operaciones computacionales en cada

⁹⁰ Según Chomsky (1965), este modelo contiene tres partes principales: el componente semántico, el componente sintáctico y el componente fonológico. El autor también introduce los conceptos nuevos de la Estructura Profunda y la Estructura Superficial en esta teoría.

lengua particular, estas las definimos como los Parámetros.

Los Principios se refieren a los constituyentes gramaticales que son aplicables a toda lengua humana. Contiene un conjunto de reglas generales, por ejemplo, el Principio de la Dependencia de la Estructura, la Teoría θ , la Teoría del Caso, la Teoría del Ligamiento, la Teoría de la Acotación, La Teoría del Control, la Teoría de la Rección y el Principio de Proyección, y otros (Lorenzo y Longa, 1996). Dichas reglas también las tomamos como las subteorías bajo el marco de los Principios. Una lengua, quizás, no posee todos estos principios, pero los que tenga tendrán que pertenecer a este marco. Además, los principios de la lengua son de propiedades universales e innatas de los seres humanos. Están instalados en su cerebro sin necesidad de adquirirlos.

Como hemos mencionado antes, existe una operación interna para formar los tres niveles de estructura del lenguaje, Rello (2006) propone un esquema con las subteorías que lo componen, puesto en relación con la computación gramatical:



Esquema 1. Modelo de la computación gramatical del lenguaje (Rello, 2006: 20)

En este esquema, la Teoría θ es la regla para explicar y determinar la forma de asignar los papeles temáticos de una predicación; la Teoría del Caso explica las condiciones que se deben cumplir para que un elemento sea un elemento vacío en la sintaxis pero interpretable semánticamente en una determinada posición; La Teoría de

la Rección define cómo se asignan casos, y propone “contenido de cierta relación estructural muy especial que parece dar cohesión a los diferentes principios del sistema” (Rello, 2006: 21), la Teoría de Ligamiento determina las relaciones de correferencia de los pronominales de una oración; La Teoría de Control determina las condiciones que rigen la correferencia con elementos discursivos procedentes o la arbitrariedad referencial de los sujetos. Por último, el Principio de Proyección establece restricciones de proyecciones determinadas por el léxico en cada nivel sintáctico (Estructura-P, Estructura-S, FF; FL). Chomsky (1985) afirma que “una consecuencia del Principio de Proyección es que si un elemento está tático en una posición determinada, entonces ahí es donde se encuentra la representación sintáctica, como una categoría patente que se encuentra fonéticamente realizada o como una categoría vacía a la que no se asigna forma fonética”⁹¹. Todas estas subteorías son muy importantes en la operación computacional del lenguaje, ya que quieren representar el sistema innato lingüístico de los seres humanos.

Los parámetros son las diferencias y las variaciones gramaticales entre distintas lenguas. Lightfoot (1991) afirma que, “En cada una de las lenguas se plasma una de las opciones posibles de los parámetros. El medio lingüístico actúa como desencadenante de las opciones paramétricas en cuestión”⁹². Los parámetros cuentan con varios “valores” (*value*): en diferentes lenguas se encuentran diferentes valores. Tomamos el parámetro *pro-drop* o bien el llamado “sujeto nulo” como el ejemplo. Sabemos que la frase indicativa en inglés debe tener un sujeto (*He speaks*); y que resultar áagramatical (**(He) speaks*) sin éste. Pero en el caso del español, descubrimos que este tipo de frase es correcto sin la aparición del sujeto (*(Él) habla*). Esto se debe a que en español, el sujeto “él”, aunque no aparece en la estructura superficial de la frase, existe en su estructura profunda. Chomsky (1981) propone que este tipo de “sujeto nulo” en la estructura superficial se llama “pro”, es decir, el sujeto se encuentra implícito en la estructura superficial de la frase. De hecho, en el ejemplo, *Habla*, la estructura superficial es *Pro Habla*. Dicho parámetro “pro” decide si el sujeto es implícito o explícito en una lengua.

Liceras (1999: 5) analiza este fenómeno:

De lo que se trata en realidad es de que hay lenguas cuya morfología verbal permite

⁹¹ Apud. Gil (1999: 136).

⁹² Apud. Liceras (1999: 3).

la identificación de sujetos nulos y otras que no lo permiten y, como esta diferencia no abarca todos los tipos de lenguas, se recurrirá posteriormente a otro parámetro... el de La Uniformidad Morfológica, que explica por qué lenguas con determinada riqueza morfológica (el alemán o el francés) son [-sujeto nulo], mientras que lenguas sin morfología verbal alguna (el chino, el japonés o el coreano) son lenguas [+sujeto nulo]. La explicación radica en que una lengua tenga uniformidad morfológica en la flexión verbal (el que aparezca sistemáticamente o bien la raíz y nunca una forma flexionada, o bien una forma flexionada y nunca la raíz sola) o el que no tenga uniformidad morfológica (el que unas veces aparezca la raíz y otras la forma flexionada). En el primer grupo se encuentran lenguas como el chino o el coreano, por un lado, y el español o el italiano, por otro; el segundo remite a lenguas como el inglés o el alemán.

La teoría de Principios y Parámetros ha sido extensamente aceptada. Afirma que los conocimientos lingüísticos consisten en principios universales y unos parámetros particulares de cada lengua.

En los siguientes apartados veremos una subteoría muy importante para el análisis de nuestros experimentos - la Teoría de la X-barra-, y la explicamos con más detalle.

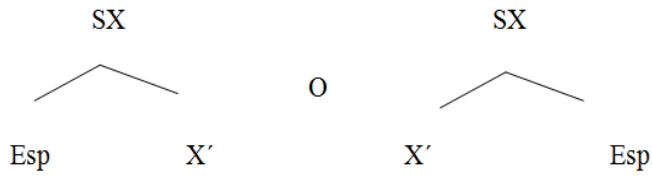
La Teoría de la X-barra es la regla estructural más básica bajo el modelo de la Rección y el Ligamiento. Esta teoría fue mencionada y propuesta inicialmente por Katz y Postal (1964) y Chomsky (1965) y desarrollada por Jackendoff (1977) en los años 70 del siglo pasado. “Es un principio sobre la estructura básica de los sintagmas en la moderna teoría de la sintaxis. Este principio establece que existen ciertas similitudes estructurales en todos los tipos de sintagmas de todas las lenguas humanas.”⁹³ Esto quiere decir que se puede realizar la estructura de todo tipo de oraciones en cualquier lengua mediante esta “técnica” estructural.

Según Katz y Postal (1964), Chomsky (1965), y Jackendoff (1977), la Teoría de X-barra tiene tres reglas de sintaxis “montaje” como su base teórica:

A. Un sintagma SX consiste en un especificador opcional y una X-barra (utilizamos X' para representarla más adelante), en cualquier orden:

⁹³ Datos de “Teoría de la X”, *BuenasTareas.com*. Recuperado 02, 2012, disponibles en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Teoría-De-La-x/3769619.html>

SX → (especificador), X'

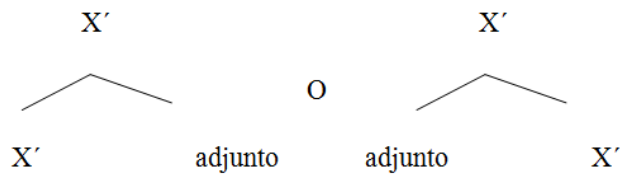


Esquema 2a.

2b.

B. Una X-barra consta de una X-barra y un adjunto, en cualquier orden:

X' → X', adjunto



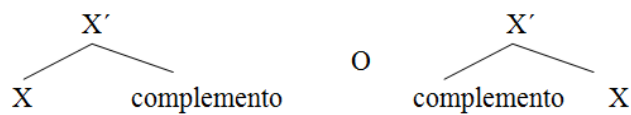
Esquema 3a.

3b.

Pero hay que tener cuenta de que no todos los SXs contienen X' junto con adjuntos. Es decir, la presencia del adjunto es opcional, y no lo vamos a incluir en los esquemas posteriores.

C. Otra clase de X-barra consta de una X (el núcleo del sintagma) y cualquier número de complementos, en cualquier orden:

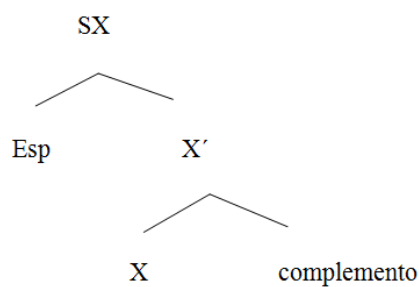
X' → X, (complemento...)



Esquema 4a.

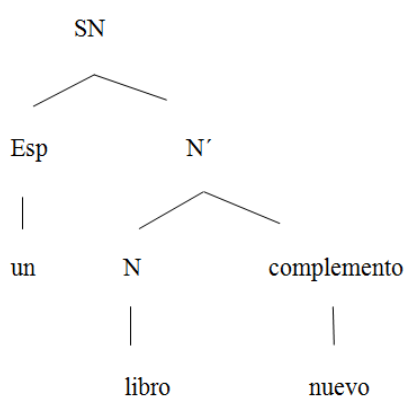
4b.

Combinándose dichas reglas básicas, se sintetiza los elementos lingüísticos de un sintagma a través del esquema arbóreo como se presenta en la siguiente figura:



Esquema 5.

En esta teoría se propone que X es el núcleo del sintagma, y que el elemento que está al mismo nivel con X es su complemento. El núcleo puede regir su complemento. El núcleo X se proyecta al nivel X' al recibir como modificador a su complemento. Así conseguimos la proyección intermedia. Después, el X' se proyecta a SX al recibir como modificador a un Especificador. El SX es la Proyección Máxima (*maximal projection*) del núcleo X. La letra X es variable, puede ser un N (nombre), un V (verbo), un A (adjetivo) o un P (preposición). Por ejemplo, el sintagma *un libro nuevo* puede descomponerse como sigue:

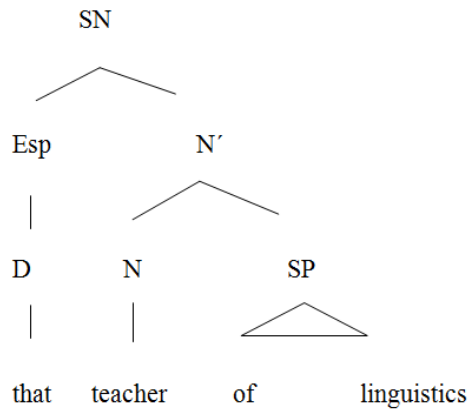


Esquema 6.

Como vemos, el nombre *libro* es el núcleo del sintagma nominal, el adjetivo *nuevo* a su derecha que lo modifica es el complemento del núcleo *libro*. Después, la proyección intermedia se combina con el especificador *un* para proyectar la máxima proyección. Así obtenemos el entero sintagma nominal *un libro nuevo*.

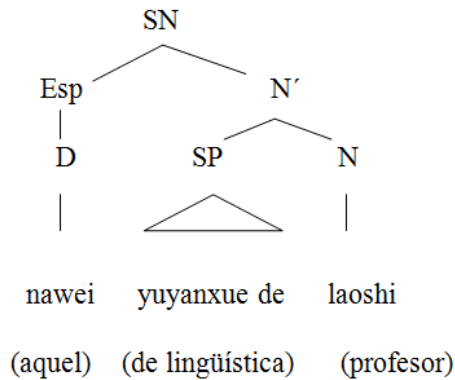
Como vemos que todas las reglas básicas arriba mencionadas se puede combinar en cualquier orden, Cook y Newson (1996) han propuesto que la posición del núcleo en el sintagma puede variar en diferentes lenguas. Las lenguas, en las cuales el núcleo precede el complemento son lenguas de núcleo-inicial, como el inglés, y las lenguas, en las cuales los complementos preceden el núcleo son lenguas de núcleo-final, como el chino. Por ejemplo, hacemos una comparación de la estructura del sintagma *aquel profesor de lingüística* en inglés y en chino.

En inglés, el sintagma nominal *that teacher of linguistics, teacher* lleva *linguistics* como un complemento y lo precede, como se presenta en la siguiente estructura:



Esquema 7.

En cuanto a la versión en la lengua china, el sintagma nominal *nawei yuyanxue de laoshi* (那位语言学的老师)⁹⁴ se descompone como la siguiente estructura⁹⁵:



Esquema 8.

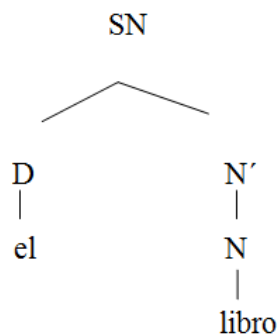
Vemos que el núcleo del sintagma *laoshi* (profesor) está en la posición final del sintagma. Por ello, el chino es una lengua de núcleo-final. Huang (1982) plantea una propuesta llamada “the Head-final Convention of Huang” con el objetivo de investigar la distribución de las palabras y los constituyentes lingüísticos en chino bajo el marco de la Teoría de Rección y Ligamiento. El autor propone que “Chinese exhibits a full range of head-final constructions, but allows only a limited range of head-initial constructions” (Huang, 1982:14).

Ahora vemos el problema del sintagma nominal simple en español bajo la Teoría

⁹⁴ El chino mandarín tiene su forma de caracteres y su sistema de transcripción fonética llamado *pinyin*. Como el *pinyin* usa letras del alfabeto latino, lo empleamos en nuestra tesis para expresar las frases en chino.

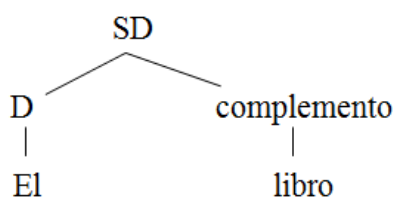
⁹⁵ Aquí tomamos *na wei* (aquel + clasificador) como un elemento compuesto y no distinguimos el demostrativo y el clasificador, de forma que podemos simplificar la estructura para hacer comparaciones con las estructuras en inglés y en español. En el siguiente capítulo, discutiremos en detalle las diferencias entre el demostrativo y el clasificador en chino.

de la X-barra. Tomamos el sintagma *el libro* como un ejemplo. Según lo que hemos analizado, el esquema arbóreo debe ser el siguiente:



Esquema 9.

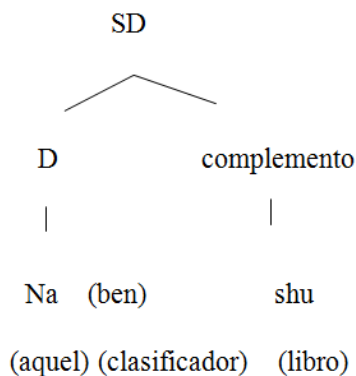
Vemos que el núcleo del sintagma es el nombre *libro*, y el determinante *el* se toma como el especificador del núcleo. Según la Teoría de Proyección, el determinante tiene que combinarse con una proyección intermedia del núcleo para formar el sintagma nominal, así que el nombre *libro* debe proyectar una vez a N' aunque no tiene ningún complemento. Esta forma de proyección de sintagma nominal complica el proceso de análisis con una proyección lineal y directa (Abney, 1987). Para solucionar este problema, este autor propone la Hipótesis del Sintagma Determinante, considerando el determinante como el núcleo del sintagma. Entonces el nombre *libro* se considera como el complemento del núcleo *el*. Así tenemos la siguiente estructura (en la que el SN es complemento del núcleo D):



Esquema 10.

Si aplicamos esta Hipótesis del Sintagma Determinante al chino, conseguimos la estructura del SD de forma parecida⁹⁶:

⁹⁶ La cuestión del clasificador la veremos en el capítulo 5.



Esquema 11.

En los siguientes apartados, emplearemos la Teoría de X-barras para analizar la estructura de las frases, especialmente bajo la Hipótesis de Sintagma Determinante. Utilizaremos dicha hipótesis para hacer un estudio contrastivo entre el artículo español y los determinantes chinos.

4.1.3. El Programa Minimalista

En los principios de los años 90 del siglo pasado, Chomsky (1992) inició su nueva idea a base de los planteamientos de Principios y Parámetros y la denominó Programa Minimalista. Considera que por la existencia de la Gramática Universal (GU), el estado inicial de una lengua será un diseño perfecto. Y los factores imperfectos existentes solo sirven para impulsar el movimiento de los elementos de la frase.

En el modelo anterior de Principios y Parámetros, se propusieron un gran número de parámetros diferentes. Pero según Chomsky ha dicho que la rapidez de la adquisición de la lengua materna por los niños depende de los parámetros. Así cabe preguntarse, si existen tantos parámetros diferentes, ¿cómo será posible adquirir la lengua materna con tanta rapidez? Considerando dichas contradicciones, Chomsky (1992) empieza a reducir los parámetros, introduciendo el Principio de Economía y proponiendo el Programa Minimalista. Su objetivo trata de perseguir la simplicidad del lenguaje humano.

En el Programa Minimalista, Chomsky intenta colocar al nivel léxico los problemas que no se pueden resolver en el nivel sintáctico, y así se produce un léxico muy grande. Los elementos léxicos mismos, que forman la Estructura-P de la

oración, en vez de ser puro léxico, empiezan a incorporar propiedades gramaticales. De esta forma, vemos que no es necesaria una Estructura-P.

Chomsky propone en el enfoque minimalista que sólo necesitan dos niveles de representación, que es la Forma Fonética (FF) y la Forma Lógica (FL). Se ha cancelado la Estructura-P y la Estructura-S, probando que los principios y parámetros pueden funcionar directamente en los niveles de la FF y de la FL.

La computación del Programa Minimalista es muy simple. Se eligen elementos léxicos adecuados en el lexicón, mediante cierta computación se convierte en explícita la sintaxis en algún momento (*overt syntax*), y al final se materializa en la Forma Fonética y la Forma Lógica. El proceso antes de la materialización (*Spell out*) produce Sintaxis Explícita (*Overt Syntax*), y el proceso después de la materialización produce Sintaxis Implícita (*Covert Syntax*). Las operaciones principales de la computación son Ensamble (*Merge*) y Elevación (*Raising*), cuyos principios son similares que los de la Teoría de X-barras y la de Movimiento- α en el periodo de la Rección y el Ligamiento. Veamos la siguiente figura extraída de Chomsky (1995)

Vemos que el objetivo unitario del Programa Minimalista es lograr una derivación lo menos costosa posible. También se apoyan en el Principio de Economía (*Economy*) para la producción de oraciones.

La Teoría del Programa Minimalista no es una negación a la Teoría de Principios y Parámetros sino un desarrollo, o mejor dicho, una profundización y modificación de ésta. Como propone Herschensohn (1999: 67):

The Minimalist Program extends the principles and parameters model by reevaluating the role of its elements and by seeking reasons for their interaction. It retains the Principles and Parameters advantages of universal operating principles (as opposed to language specific rules), but aims to simplify the overall grammar by restricting computational mechanisms and processes to those required by the interfaces with PF⁹⁷ and LF⁹⁸.

Chomsky (1995) propone que el lexicón contiene dos partes: categorías léxicas y categoría funcionales. Los cambios paramétricos entre diferentes lenguas se describen

⁹⁷ *Phonetic Form.*

⁹⁸ *Logical Form.*

mediante los diferentes rasgos de las categorías funcionales. Así vemos que las categorías funcionales, al parametrizarse, producen diferencias lingüísticas.

4.2. Categorías funcionales y categorías léxicas

4.2.1. Categorías funcionales en la adquisición de la segunda lengua

La etiqueta de las categorías funcionales (CCFF) aparece ligada a los estudios de la Gramática Generativa. Chomsky (1957) propone que las primeras categorías de este tipo serán las relacionadas con la Flexión. En el trabajo de Abney (1987), se ha confirmado la existencia y el funcionamiento de dichas categorías planteando una nueva hipótesis, la del sintagma determinante (SD). El concepto de categorías funcionales se opone al de las categorías léxicas (CCLL). Abney caracteriza las categorías funcionales con las siguientes propiedades:

1. Functional elements constitute closed lexical classes.
2. Functional elements are generally phonologically and morphologically dependent. They are generally stressless, often clitics or affixes, and sometimes even phonologically null.
3. Functional elements permit only one complement, which is in general not an argument. The arguments are CP, PP, and (I claim) DP⁹⁹.
4. Functional elements are usually inseparable from their complement.
5. Functional elements lack what I will call 'descriptive content'. Their semantic contribution is second-order, regulating or contributing to the interpretation of their complement. They mark grammatical or relational features, rather than picking out a class of objects. (Abney, 1987: 43-44)

Según Varas San Vicente,

Las CCFF, además, juegan un papel primordial a la hora de provocar y determinar las operaciones sintácticas que dan lugar a las estructuras de frase. Dentro del Programa Minimalista, las CCFF suelen albergar los rasgos no interpretables que determinan las operaciones de Ensamble y Movimiento. Podríamos decir, que los CCFF son, en el Programa Minimalista, las protagonistas de las operaciones de derivación sintáctica o, como diría Ouhalla (1991), *the flesh and blood* de la gramática de una lengua. (Varas San Vicente, 2008: 294)

⁹⁹ CP- Complementizer Phrase; PP- Preposition Phrase; DP- Determiner Phrase.

Como hemos mencionado antes, los parámetros son la razón por la que una lengua difiere de otra. En otras palabras, los parámetros constituyen las variaciones interlingüísticas. Chomsky (1995:131) señala: “If substantive elements (verbs, nouns, etc.) are drawn from an invariant universal vocabulary, then only functional elements will be parameterized”. Plantea que las categorías funcionales son las que desencadenan las variaciones y parametrizaciones lingüísticas.

Distingue las categorías léxicas y funcionales según sus diferentes propiedades semánticas, morfológicas y sintácticas. En el marco del Programa Minimalista, Chomsky propone que la parametrización de las categorías funcionales constituye un sub-módulo de la sintaxis colocado en el Lexicón Funcional. Dichas categorías cuentan con dos tipos de rasgos gramaticales: interpretables y no interpretables. Los rasgos interpretables son legibles en la interficie sintáctico-semántica y contribuyen a la interpretación de la oración. Es decir, tienen contenido semántico. Otros rasgos no interpretables que no se contribuyen a la interpretación semántica necesitan ser eliminados antes de la materialización. Según Chomsky (2001, 2004), solo los rasgos interpretables son codificados en el lexicón.

El propio lingüista clasifica las lenguas en tres casos. Primero, algunas lenguas pueden tener una cierta categoría funcional que otras lenguas no poseen. Segundo, las diferentes lenguas quizás tienen una misma categoría funcional, pero difieren los rasgos presentados por dicha categoría. Tercero, las distintas lenguas pueden tener una misma categoría funcional cuyos rasgos son iguales. Pero los valores de estos rasgos son diferentes.

Liceras (1999: 24) afirma que “las categorías funcionales constituyen el fundamento del modelo de Principios y Parámetros”. También cita lo que dicen Tsimpli y Ouhalla (1990): “las categorías sustantivas formarían parte del módulo conceptual, mientras que las funcionales constituirían el módulo computacional”¹⁰⁰.

Podemos ver que la adquisición de la parametrización de las categorías funcionales ha desempeñado un papel central en el estudio generativo de la adquisición de una lengua. Porque

La variación paramétrica que explica las diferencias entre las distintas lenguas o grupos de lenguas también se explica a partir de las categorías funcionales. Las

¹⁰⁰ Apud. Liceras (1999: 25)

propiedades léxicas de las categorías funcionales, en interacción con los principios generales de la GU, dan lugar a una serie de propiedades que se plasman en una lengua dada o en un grupo de lenguas. (Liceras, 1992: 25)

Sin embargo, todavía no se ha llegado a un consenso en cuanto a su función en la adquisición de la L2. Los investigadores discuten mucho sobre si categorías funcionales que no se han parametrizado en la L2 del hablante pueden ser adquiridas después de la adolescencia. Las teorías e hipótesis sobre este aspecto las vamos a tratar con más detalles en el apartado 4.3.

Los artículos pertenecen a las categorías funcionales donde existen las variaciones interlingüísticas. En este trabajo nos centraremos en el Sintagma Determinante, y en concreto en los artículos, como el objeto de investigación para reflexionar sobre los problemas en el aprendizaje del español como segunda lengua de los aprendientes chinos.

4.2.2. El Sintagma Determinante

En la gramática tradicional, los elementos léxicos desempeñan un papel más importante que los elementos funcionales. Los elementos léxicos pueden proyectar sintagmas. Así tenemos los sintagmas nominales, sintagmas verbales y sintagmas adjetivales, etc. Los elementos funcionales se interpretan como funciones gramaticales necesarias para formar oraciones.

La idea de tomar las categorías léxicas como el núcleo de un sintagma, en efecto, será una continuación de la metodología estructuralista, y reflejará el aspecto endocéntrico de los sintagmas. Si analizamos los sintagmas semánticamente, este tipo de metodología no tiene ningún problema, ya que la palabra léxica parece ser el núcleo natural de un sintagma léxico. Por ejemplo, en el sintagma nominal *el perro*, sin tener más contexto, nos resulta fácil ver que el núcleo semántico del sintagma es el nombre *perro* en vez del artículo *el*. Eso se debe a que si omitimos el artículo, igualmente tenemos conocimientos sobre este animal; pero si omitimos el nombre y solo queda el artículo, no se puede obtener la interpretación semántica. Sin embargo, esta metodología no tiene capacidad de resolver otros problemas complicados, no resulta satisfactoria, sobre todo, en la cuestión del paralelismo entre el sintagma nominal y la oración (Abney, 1987) y la cuestión del morfema *-ing* en inglés que trataremos más adelante.

Chomsky (1986) propone que los elementos funcionales también pueden tener proyecciones al nivel del sintagma. Así podemos conseguir el Sintagma Flexión (*Inflection Phrase*) tomando la flexión como el núcleo de la proyección en vez del núcleo léxico, el verbo.

Abney (1987), siguiendo el itinerario de Chomsky, describe con más detalle el dominio nominal. Descubre que existen muchas semejanzas entre un sintagma nominal y una oración. Principalmente¹⁰¹:

1. Los dos tienen las mismas características distributivas: ambos pueden servir de sujeto u objeto directo, y pueden funcionar como el sujeto de oraciones pasivas, por ejemplo:

A. Sujeto:

(1). a. *Peter surprised me.*

b. *That Peter failed the exam surprised me.*

B. Objeto:

(2). a. *I know Peter.*

b. *I know that Peter failed the exam.*

C. En frases pasivas:

(3). a. *Peter was criticized by his teachers.*

b. *That Peter failed the exam was criticized by his teachers.*

2. Los dos cuentan con semejantes propiedades bajo el Principio de Ligamiento (*Binding*):

(4). a. *[That words are meaningless]_i refutes itself.* (Condición A del Principio del Ligamiento)¹⁰²

¹⁰¹ Los siguientes ejemplos han sido extraídos de Abney (1987: 23-25).

¹⁰² Las condiciones canónicas de Ligamiento son propuestas en el marco de la Rección y el Ligamiento por Chomsky (1981):

Condición A: una anáfora está ligada en su categoría rectora;

Condición B: un pronominal es libre en su categoría rectora;

Condición C: Una expresión-R (R-expression) es libre. La expresión-R es expresión referencial que tiene una referencia independiente, diferente que los pronominales y las anáforas, y señala las entidades del mundo.

b. **[That words are meaningless]_i refutes it_i*. (Condición B del Principio del Ligamiento)

c. **It_i proves that Bill thinks [that words are meaningful]_i*. (Condición C del Principio del Ligamiento)

Vemos que en la frase (4a), la anáfora *itself* está ligada a *that words are meaningless*, entonces resulta gramatical. En la frase (4b), el pronombre *it* debe ser libre, entonces no puede referirse a *that words are meaningless*. En la frase (4c), la expresión-R *that words are meaningless* está ligada a *it*, y eso infringe la condición C del principio del Ligamiento.

3. La semejanza entre el sintagma nominal y la oración también se presenta bajo el marco de Control:

(5). a. *John criticized Bill_j after his_j talk.*

b. *John's criticism of Bill_j after his_j talk.*

c. **John criticized Bill_j after PRO_j talking.*

d. * *John's criticism of Bill_j after PRO_j talking.*

Abney (1987: 25) propone que las cláusulas adjetivas solo pueden ser contraladas por el sujeto. Si en las frases (5c) y (5d), el PRO no está controlado por *Bill* sino por *John*, las oraciones de (5c) y (5d) pueden resultar gramaticales.

Otra cuestión importante que despierta la necesidad de desarrollar la Hipótesis del Sintagma Determinante es la cuestión de la estructura formada por el morfema *-ing* en inglés. La Hipótesis del Sintagma Determinante nos ayuda a explicar los rasgos de las palabras con *-ing* en inglés: pueden funcionar como sujeto; al mismo tiempo puede tener rasgos verbales asignando casos. Por ejemplo:

(6). a. *Did John upset you?*

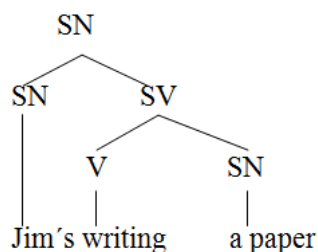
b. *Did John's building a spaceship upset you?*

(7). a. *Jim's writing a paper.*

b. *Jim writes a paper.*

Las formas en *-ing* en inglés, funcionan como nombres en una oración como en

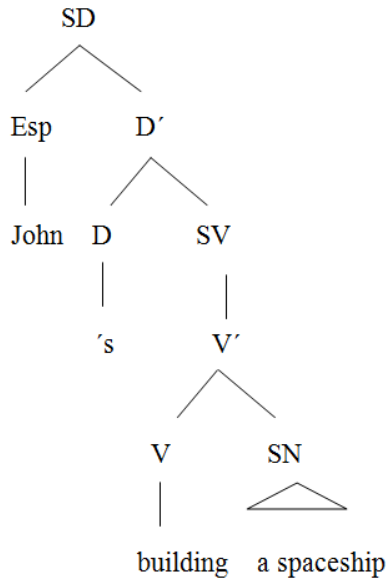
el ejemplo (6b). Las teorías tradicionales la analizan como nombres simples ignorando sus rasgos verbales; o bien toman el V como el núcleo del sintagma nominal, el cual infringe la teoría de X-barras, como el esquema del ejemplo (7a) presentado de esta forma:



Esquema 12.

Sabemos que la estructura compuesta por *-ing* en inglés puede funcionar como un sujeto o un objeto que presenta las propiedades de un sintagma nominal, como en la oración *Jim is writing a paper makes me happy*. Pero sin duda, su estructura interior tiene los rasgos de un sintagma verbal, dado que el *V-ing (writing)* aquí puede llevar un objeto (*writing a paper*) y también puede ser modificado por un adverbio (*Jim is writing a paper diligently*), de modo que analizamos su estructura tal y como se presenta en el esquema 12. Sin embargo, según la Teoría de la X-barras, la proyección máxima del núcleo X solo puede ser el SX. Es decir, la proyección máxima del verbo *write* solo admite un SV en vez de un SN. Por lo tanto, este método de análisis infringe la teoría de la X-barras.

La Hipótesis del Sintagma Determinante (SD) nos ofrece un recurso nuevo para analizar este tipo de estructuras. Cuenta con las siguientes ventajas: en primero lugar, es un buen método para solucionar la cuestión del paralelismo entre el sintagma nominal y la oración. Una oración puede ser la proyección máxima de la categoría funcional - la flexión; mientras que el sintagma determinante es la proyección máxima de la categoría funcional - el determinante; en segundo lugar, Con la Hipótesis del SD podemos analizar la estructura de *John is building a spaceship* de siguiente forma:



Esquema 13.

En el sintagma determinante, el nombre deja de ser el núcleo. En cambio, un determinante (i.e. el artículo) se convierte en el núcleo del sintagma. El determinante selecciona un SN y señala el caso y la concordancia, y asume la función de ética. El autor propone, en definitiva, que el sintagma determinante es la super-estructura funcional del sintagma nominal.

Longobardi (1994) también señala que “las diferencias semánticas existentes entre SSNN con y sin determinante constituyen un buen argumento a favor de la existencia de una proyección funcional Sintagma Determinante, pues el determinante, como núcleo funcional de esta categoría, es el elemento que individualiza todo el sintagma” (apud. Rodríguez Ramalle, 2005: 94).

Como hemos mencionado antes, las categorías funcionales constituyen las variaciones interlingüísticas. La investigación de la adquisición de la categoría funcional ha despertado mucho interés en el área de la adquisición de la segunda lengua (Liceras, 1999; Goad & White, 2006; Lardiere, 2005; Robertson, 2000; White, 2003, entre otros). En la presente tesis, la adquisición del artículo del español por los hablantes chinos será investigada, considerando la gran diferencia en el aspecto de los artículos entre su lengua materna y la lengua meta. El chino es una lengua sin artículos mientras que el español tiene artículos. Es legítimo plantearse la siguiente duda: ¿los hablantes chinos pueden adquirir los artículos españoles? El sentido teórico de investigar esta cuestión consiste en saber si las categorías funcionales que no se

han parametrizado de forma similar son accesibles para los aprendientes adultos.

4.3. La Teoría de la Transferencia de la L1 Y el Acceso a la Gramática Universal

En los apartados anteriores, hemos mencionado la propuesta de la Interlengua de Selinker (1972) y las cinco hipótesis de Krashen (1985). Sin embargo, todavía existen problemas del proceso de adquisición de lenguas que no se pueden explicar con estas teorías. Así investigamos la adquisición de la L2 en base a la Teoría del Acceso a la Gramática Universal (GU). Actualmente, hay tres posturas en cuanto al Acceso a la GU: el Acceso Completo (*Full Access*), el Acceso Parcial (*Partial Access*) y No Acceso (*No Access*). Sus diferencias consisten en determinar qué papel desempeña la GU y la L1 en el estado inicial de la adquisición de la L2, y si las categorías funcionales se presentan en el estado inicial o si la GU es accesible en el proceso de la adquisición de la L2. Los investigadores lingüísticos han hecho muchos experimentos y análisis acerca de este tema (por ejemplo, Flynn & O Neil, 1988; Birdson, 1992; Flynn & Manuel, 1991; Thomas, 1989). Muchos lingüistas creen que la adquisición de la L2 tiene un acceso a la GU y una transferencia de la L1. Liceras (1999: 108) señala que “Chomsky plantea que la adquisición de una lengua por los niños se realiza con la existencia de una capacidad lingüística innata -la GU- y la parametrización de los principios de que consta”; y “en el caso de L2, el adulto posee ya un sistema lingüístico (L1)”. Entonces hay que reflexionar sobre las siguientes cuestiones: primero, si el adulto tiene acceso a la GU después del periodo crítico; segundo, cómo se produce ese acceso, si es equivalente al de la L1 o no; tercero, si ese acceso a la GU implica la fijación de parámetros en la L2. Además de las siguientes explicaciones, trataremos más adelante en el capítulo 6 donde intentamos probar estas hipótesis mediante los datos de nuestros experimentos.

4.3.1. Acceso Completo

Birdsong (1992) propone que la estructura de la GU se presenta por los conocimientos innatos y los rasgos funcionales; mientras que la gramática de periferia y los rasgos especiales se realizan por la sintetización del *input* de la primera lengua. White (1989) señala que la gramática de la segunda lengua no infringe los principios lingüísticos invariables y los aprendientes nunca cometen errores “imposibles”. Es decir, la Teoría del Acceso Completo plantea que los aprendientes de una segunda

lengua utilizan la GU directa y completamente. E incluso usan los rasgos que no se han presentado en su lengua materna. 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). En el proceso de la adquisición de la lengua, la GU y el componente autónomo del aprendizaje del aprendiente se influyen mutuamente.

Schwartz & Sprouse (1994, 1996) propone que el estado inicial de la adquisición de la L2 se basa en la gramática de la L1, incluyendo todos los rasgos abstractos y categorías funcionales. Esto quiere decir que las representaciones gramaticales del estado inicial serán determinadas por la L1.

Según las propuestas de la teoría de Acceso Completo, en el caso de que los aprendientes chinos puedan recibir suficiente *input* del español, adquirirán perfectamente el artículo español. Analizaremos si esta predicción sobre la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos es verdadera o no en apartados posteriores mediante nuestros experimentos diseñados.

4.3.2. Acceso Parcial

La Teoría de Acceso Parcial no excluye la función de la GU en la adquisición de la L2 por un aprendiente adulto, pero propone que dicho tipo de función se presenta en formas que ya existen en la L1. La adquisición de la gramática de la L2 tiene que obedecer los principios de la GU, pero los aprendientes no pueden determinar la parametrización correctamente cuando la GU se presenta en formas distintas en las dos lenguas.

Thomas (1991) plantea que los aprendientes adultos solo pueden ajustar los parámetros presentados en su lengua materna, los otros no se pueden ajustar mediante la gramática universal. La realización de la gramática de la L2 depende del *input*, la enseñanza y el modo de estudio.

Hawkins y Liszka (2003) proponen que los rasgos sintácticos parametrizados que no se presentan en la L1 de los hablantes, no podrán ser accesibles en la posterior adquisición de la L2. Hemos mencionado antes que, bajo el marco minimalista, los rasgos sintácticos contienen los rasgos interpretables y no interpretables. Los primeros

son los que contribuyen a determinar el significado de las expresiones sintácticas. Es decir, son interpretables en el nivel semántico. Por ejemplo, los rasgos como [singular], [3ª persona] son interpretables en el nivel semántico. Los rasgos no interpretables puede afectar en la realización morfo-fonológica de las expresiones sintácticas, pero no contribuyen nada a su significado. Por ejemplo, el infinitivo en el español no es interpretable en rasgos personales ni numéricos, y utilizamos la conjugación de los verbos para expresar rasgos personales y numéricos. El verbo “ser” en el tiempo presente indicativo puede tener diferentes formas: (yo) *soy*, (tú) *eres*, (él/ella/usted) *es*, (nosotros) *somos*, (vosotros) *sois*, (ellos/ellas/ustedes) *son*. Semánticamente, significan la misma cosa. Es decir, no desempeñan ningún papel en la interpretación semántica. Las diferentes funciones de los rasgos interpretables y no interpretables dirigen a los investigadores (tal como Tsimpli, 2003) a hipotetizar que los rasgos no interpretables que no se presentan en la L1 nunca serían adquiridos por los aprendientes adultos de la L2. Según esta hipótesis, los aprendientes de la L2 no tienen problemas en la adquisición de las categorías funcionales con rasgos interpretables tanto presentes como ausentes en la L1. La dificultad constituye en los rasgos no interpretables que no presentan en la L1.

En resumen, los lingüistas que poseen esta postura creen que los aprendientes adultos solo pueden utilizar los principios de la GU ya concretados en su lengua materna para el aprendizaje de la L2.

4.3.3. No Acceso

También hay otros investigadores que no creen que la GU sea accesible para la adquisición de la L2. En base a los análisis de las diferencias entre la adquisición de la L1 por los niños y la adquisición de la L2 por los adultos, Bley-Vroman (1989) proponen la Hipótesis de la Diferencia Fundamental (*the Fundamental Difference Hypothesis*), la cual hace planteamientos en contra de la Hipótesis del Acceso a la GU. Afirma que la adquisición de la L1 por los niños es fundamentalmente diferente que la adquisición de la L2 por los adultos en dos aspectos. En primer lugar, la GU está disponible en el desarrollo de la lengua de los niños mientras que no está disponible en el desarrollo lingüístico de los adultos. Los adultos disponen para aprender la segunda lengua solo de sus conocimientos de la lengua materna. En segundo lugar, los niños poseen un dispositivo específico para la adquisición de la lengua materna,

que es un sistema abstracto. Los adultos, sin embargo, solo cuentan con la capacidad o la competencia para resolver los problemas de la adquisición del sistema de la L2. En otras palabras, la GU no funciona en el proceso de la adquisición de la L2. Los adultos aprenden la L2 a través de los principios y parámetros de la L1. Su gramática de interlengua representa el estado final de su L1. Y las categorías funcionales que son distintas en la L2 no se encuentran en la gramática de la interlengua de los aprendientes ni se pueden adquirir por su capacidad o competencia.

En resumen, la Hipótesis del No Acceso propone que la GU no tiene influencia en la adquisición de las lenguas extranjeras por los adultos. La adquisición de la lengua materna por los niños y la adquisición de la L2 por los adultos son dos procesos diferentes. La estrategia que usa el adulto para el aprendizaje de la L2 no es la GU sino sus propias competencias. También señala que es fácil que los conocimientos de la lengua extranjera adquiridos por los adultos entren en la fase de fosilización.

Proponemos que en el punto de vista del No Acceso existen varios problemas: por un lado, aunque muchos datos muestran que es muy difícil que un adulto domine una L2 al nivel como su lengua materna, sigue habiendo casos especiales. Por lo tanto, no podemos tomar estos datos de experimentos como una prueba concluyente y absoluta; por otro lado, es difícil determinar la edad o el periodo para distinguir la adquisición mediante el dispositivo innato y mediante la competencia.

4.4. Conclusiones

En este capítulo, hemos analizado diversas teorías lingüísticas. Primero, hemos introducido brevemente las teorías básicas que utilizaremos como fundamento en los siguientes experimentos. Principalmente, se trata de las teorías chomskianas, la Hipótesis del Sintagma Determinante de Abney (1987) y la cuestión de la transferencia de la L1 y el acceso a la gramática universal. En las teorías chomskianas, hemos tratado el concepto de gramática universal, la teoría de Principios y Parámetros, y el Programa Minimalista. Nos interesa, sobre todo, la función de la gramática universal, la metodología de la X-barras y la fijación de los parámetros en la adquisición de una lengua. En la parte sobre la Hipótesis de Sintagma Determinante de Abney (1987), hemos analizado cómo funcionan las categorías funcionales como núcleo de un sintagma, para ahí poder hacer, después, comparaciones de expresiones

determinantes entre el español y el chino. Aunque en chino no existe el artículo, ¿podemos encontrar elementos lingüísticos equivalentes o parecidos para desempeñar el papel del núcleo sintáctico? Esto lo trataremos concretamente en el siguiente capítulo. Al final de esta parte, también nos hemos acercado a las teorías sobre el acceso a la gramática universal. Las hipótesis del Acceso Completo, del Acceso Parcial, y del No Acceso. Intentaremos ver más adelante, en nuestro primer experimento, cuál de estas hipótesis es correcta en el caso de la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos.

CAPÍTULO 5 ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DEL SINTAGMA NOMINAL DEL CHINO

5.1. Introducción

Uno de los objetivos del análisis sintáctico generativo es revelar la estructura universal compartida por todas las lenguas humanas. Así que una cuestión relevante para él es si el sintagma nominal cuenta con una estructura universal entre todas las lenguas. En los capítulos anteriores, hemos mencionado que Abney (1987) propone que un sintagma nominal se parece mucho a una oración basándose en datos de varias lenguas (inglés, húngaro, yip k, etc.). Para defender el paralelismo entre los dos, propone la Hipótesis del Sintagma Determinante (SD), que funciona como el Sintagma de Tiempo (ST) en una oración. Es decir, en vez de tener como núcleo del sintagma un elemento léxico, considera que la proyección se extiende por un núcleo funcional. La flexión temporal del verbo selecciona el SV, de forma parecida, el determinante selecciona el SN. Las propuestas de Abney sienta la base para nuestros análisis sobre el SN. Aunque los sintagmas nominales en diferentes lenguas presentan muchas variaciones en cuanto al orden de las palabras y los morfemas funcionales que contienen, nos interesa investigar si esta hipótesis del SD funciona para todas las lenguas, sobre todo, para las que investigamos nosotros.

Veamos un ejemplo que muestra la diferencia del orden de palabras entre inglés y español: las dos lenguas son distintas en cuanto a la secuencia del adjetivo y el sustantivo en un mismo sintagma nominal, como vemos en (1):

- (1). a. *the white table*
b. *la mesa blanca*

En el chino, el orden habitual es como en inglés *Adj + N*, como vemos en el ejemplo siguiente:

- (2). *baise* *de* *zhuozi*

blanco part ícula de modificaci3n¹⁰³ mesa
“mesa blanca”

Otra diferencia entre los SSNN del espa1ol y los del chino es que el chino no tiene art ículo definido como *el* y *la* en espa1ol, pero s í tiene otro elemento - clasificador (Cl), que generalmente es insertado obligatoriamente entre un cuantificador o un demostrativo y un sustantivo. Es decir, el clasificador no puede aparecer solo con el sustantivo sino que est á ligado a la presencia de un cuantificador o un demostrativo. Por ejemplo:

(3). a. *san ben shu*
tres Cl libro
“tres libros”

b. *na ge nvhai*
aquel Cl chica
“aquella chica”

En los ejemplos (3a) y (3b), vemos que hay un clasificador insertado entre el numeral o el demostrativo y el sustantivo para completar un sintagma nominal en chino.

A partir de los a1os 90 del siglo pasado, varios lingüistas se han dedicado al estudio del sintagma nominal del chino (Tang, 1990; Li, 1997; Cheng & Sybesma, 1999; Pan, 1999; Tang, 1999; Del Gobbo, 1999; Huang & Li & Li, 2007; etc.). En general, hay dos posturas con respecto a este tema: defienden o atacan la existencia del sintagma determinante en chino. Sabemos que en chino no existe el sistema del art ículo; cabe preguntarse, c3mo expresa la definitud, la indefinitud, y la genericidad un idioma sin art ículos, y c3mo funciona la Hip3tesis del SD, a su vez. Bas ándose en varias evidencias, observamos que a pesar de que no exista la categor ía del art ículo en chino, nos resulta posible encontrar elementos paralelos que funcionan como el

¹⁰³ En chino existe una part ícula estructural *de* (的) que se emplea normalmente entre un adjetivo (pronombre) y un nombre para expresar la relaci3n modificadora o posesiva, por ejemplo: *vestido bonito: piaoliang (bonito) de qunzi (vestido); mi casa: wo (yo) de jia (casa)*.

artículo en español. Más específicamente, en chino, generalmente usamos el numeral *yi* (*uno*) para expresar la indefinitud; aplicamos los demostrativos *zhe* (*este/a*) o *na* (*aquel/lla*) para expresar la definitud; y, por último, empleamos el sintagma nominal escueto para expresar la genericidad, como se presenta en los siguientes ejemplos:

(4). a. la indefinitud:

Wo xiang mai yi-liang che.
yo querer comprar uno-Cl coche
“Quiero comprar un coche.”

b. la definitud:

Na-ke shu hen gao.
aquel-Cl árbol muy alto
“Aquel árbol es muy alto.”

c. la genericidad:

Yang chi cao.
cabra comer hierba
“La cabra come hierba.”

En este capítulo, haremos una investigación detallada bajo el marco de la Hipótesis del Sintagma Determinante, para intentar ver cómo funciona éste en chino. No solo estudiaremos de la estructura sintáctica de los sintagmas sino también de su ámbito semántico. Además, haremos una comparación entre los determinantes en chino y los en español para introducir el tema de la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos.

5.2. La estructura del sintagma nominal en chino

Según Abney (1987), un sintagma determinante (SD), como la proyección máxima de un sintagma nominal, debe tener un determinante que ocupe el núcleo de la estructura. Pero nos encontramos con problemas cuando tratamos con una lengua

que no cuenta con un sistema de artículo como el chino o el japonés. Fukui (1995) propone que los sintagmas nominales del japonés no tienen elementos funcionales que constituyan la proyección del SD mientras que Furuya (2009) lo refuta (apud. Wang, 2012). Cabe preguntarse: ¿cómo es la situación en chino? Sin duda alguna, la estructura del SN del chino es diferente que la del español en muchas formas, tales como la presencia del clasificador, la ausencia de la flexión morfológica del plural y la falta de artículos. A continuación, nos centraremos en los análisis de la estructura de los sintagmas nominales del chino.

5.2.1. La indefinición expresada por los numerales

Se ha propuesto (Chierchia, 1998; Cheng & Sybesma, 1999) que los nombres chinos son nombres de masa¹⁰⁴, y por tanto no son contables mediante numerales sino mediante clasificadores. Es decir, hay que insertar un clasificador entre el numeral y el sustantivo. La función del clasificador es individualizar los nombres de masa para posibilitar el conteo de las entidades. En palabras de Lyons (1977: 463), el clasificador “is one which individuates whatever it refers to in terms of the kind of entity that it is”.

En chino, diferentes sustantivos llevan diferentes clasificadores de acuerdo con el significado del sustantivo. Más específicamente, la selección del clasificador depende mucho de la forma y las propiedades semánticas de los nombres¹⁰⁵. Por ejemplo, las cosas de forma alargada normalmente lleva el clasificador *tiao*, como *yi-tiao he* (un río), *yi-tiao weijin* (una bufanda), *yi-tiao lu* (una calle), etc.; los objetos

¹⁰⁴ En inglés *Mass Nouns*. Un nombre de masa “designa una sustancia o masa. Es un objeto continuo, o sea, un objeto físico que no tiene conturas naturales que lo delimiten contra su ambiente. Si se subdivide en partes, toda parte es siempre el mismo tipo de objeto que el todo.” (Lehmann, 2015, datos disponibles en línea:

http://www.christianlehmann.eu/ling/sprachen/maya/gramatica/semas/nom/nom_tema/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/sprachen/maya/gramatica/semas/nom/nom_tema/sustantivo_de_masa.html)

¹⁰⁵ Según *el Diccionario Xinhua On-line*, el chino cuenta con 288 clasificadores, que se dividen en los siguientes 19 tipos: de personas; de animales; de los órganos humanos o de animales; de plantas; de frutas; de las partes de plantas; de comidas; de cubiertos; de decoraciones; de artículos del hogar; de construcciones; de transporte; de herramientas; de artículos escolares; de las obras literarias o artísticas; de asuntos o acciones; de armas; de la geografía, astronomía y del clima; de las formas. Estos datos están disponibles en: <http://xh.5156edu.com/page/z7949m2560j18586.html>

planos en forma de lámina siempre llevan el clasificador *zhang*, como *yi-zhang zhi* (un papel), *yi-zhang zhaopian* (una foto), *yi-zhang zhuozi* (una mesa), etc. Veamos la siguiente tabla:

a	one book	un libro	yi ben shu (uno Cl libro)
b	a book	un libro	yi ben shu (uno Cl libro)
c	three books	tres libros	san ben shu (tres Cl libro)

Tabla 5-1. Traducciones en inglés, español y chino de algunos sintagmas nominales indefinidos

En la tabla 5-1, vemos que en vez de decir *yi shu* (*uno + libro*), se presenta siempre el clasificador *ben*, el cual siempre se combina con entidades en forma de libros, cuadernos o revistas. La palabra *yi* (*uno*) en chino es un numeral, como la palabra *uno* en español o *one* en inglés. Pero observamos que no existe un artículo indefinido en chino como el *a* en inglés o el *un/una* en español, y que el elemento que funciona como el determinante indefinido en chino es el numeral *yi*. Así la estructura *yi + Cl + N* puede tener dos interpretaciones: la cantidad singular y la indefinitud. Sin embargo, nos parece mejor hacer una distinción entre *yi + Cl + N* indefinida y *yi + Cl + N* de cantidad singular, porque el primero puede aparecer en posiciones donde el segundo no puede. Si tomamos el *yi* como un simple numeral, podemos considerar que la estructura *yi + Cl + N* corresponde al sintagma nominal singular. En este caso, si usamos otros numerales en vez de *yi*, como el ejemplo de la tabla (5-1c) mencionado arriba, *san ben shu* (*tres libros*), solo se altera la cantidad de las entidades sin ninguna influencia en su rasgo semántico definido. Pero el *yi* mismo puede tener más significados que el número singular, así que la estructura *yi + Cl + N* a veces deja de ser un sintagma nominal singular simple, sino que presenta su rasgo semántico

de indefinitud. Por ejemplo, Yang (2008: 4) propone que *yi + Cl + N* puede aparecer en las siguientes posiciones sintácticas donde no pueden aparecer los otros numerales:

- (5). *Haizimen xihuan yi-ge / *san-ge ren sikao.*¹⁰⁶
 Niños preferir uno-Cl/ *tres-Cl persona pensar
 “Los niños prefieren pensar por sí mismos.”

En el ejemplo (5), el sujeto de la frase es *haizimen* que significa “niños”. Aquí *no* indica la cantidad concreta de los niños. Supongamos que la cantidad de los niños sea tres. Curiosamente, observamos que no se puede emplear *san-ge ren* (tres personas) en la posición del sujeto de la oración subordinada, sino que hay que emplear la estructura *yi-ge ren* (una persona) en este caso. En vez de expresar la cantidad singular, se usa *yi-ge ren* que significa “uno mismo”. Es decir, en este caso, la estructura *yi + Cl + N* deja de expresar la interpretación de la cantidad singular, por lo que no acepta otros numerales, lo que explica la agramaticalidad del *san* (tres) que vemos en el ejemplo (5).

El mismo autor, en su tesis, también propone otros ejemplos del uso de *yi*. Dice que cuando *yi + Cl + N* se presenta en la posición de objeto en un contexto negativo, se coloca delante del predicado negativo con una partícula modal *ye*¹⁰⁷ insertado. Los otros numerales no pueden aparecer en esta posición, porque aquí la estructura *yi + Cl + N* con la partícula modal *ye* se adjunta al predicado negativo para expresar la negación completa, como se muestra en el siguiente ejemplo:

- (6). *Zhe san-ge haizi yi-ben/*san-ben shu ye meiyou mai.*¹⁰⁸
 Estos tres-Cl niño uno-Cl/*tres-Cl libro YE no (aspecto perfectivo) comprar.
 “Estos tres niños no ha comprado ningún libro.”

Otro uso exclusivo de la estructura *yi + Cl + N* es el de predicado colocado detrás de un verbo copulativo, como por ejemplo:

¹⁰⁶ Ejemplo extraído de Yang (2008: 4).

¹⁰⁷ Partícula modal. Normalmente puede combinarse con la estructura *yi + Cl + N* para dar énfasis a la negación.

¹⁰⁸ Ejemplo extraído de Yang (2008: 4).

- (7). *Tamen xiang dang yi-ming/ *san-ming jiaoshi.*¹⁰⁹
 Ellos querer ser uno-Cl / *tres-Cl profesor.
 “Ellos quieren ser profesores.”

En el ejemplo (7), aunque el sujeto es un pronombre plural, se emplea el sintagma *yi + Cl + N* en la posición del predicado. Es decir, dicha estructura no tiene la interpretación cuantitativa en este caso, sino la interpretación indefinida.

En los ejemplos mencionados arriba, podemos ver que el numeral *yi* del chino no solo puede expresar el número singular de una entidad sino que también tiene otras funciones. Entre ellas, se destaca su uso como marca indefinida del sintagma nominal. Eso quiere decir que, el *yi* desempeña al mismo tiempo el papel del numeral *uno* y el papel del artículo indefinido *un/una* del español.

Ahora vemos una cuestión importante: la gramaticalización del numeral singular. En el segundo capítulo hemos mencionado que hay gramáticos que proponen que el artículo indefinido *un* es el resultado de la lexicalización y la gramaticalización del numeral *uno* (véase Alarcos, 1994). En cuanto al inglés, muchos lingüistas se han dedicado a investigar el proceso de la gramaticalización del numeral *one*, por lo que dicho numeral se ha desarrollado y se ha convertido en una marca gramaticalizada de indefinitud (Givón, 1981; Wright, & Givón, 1987; Heine, 1997). Por ejemplo, Heine (1997) propone que hay cinco etapas sincrónicas en el proceso de gramaticalización: un uso como numeral, un uso presentativo, un uso para introducir expresiones de referencia específica no identificable, un uso para introducir expresiones de referencia inespecífica y no identificable, y un uso para introducir expresiones no referenciales. El autor considera la gramaticalización como una herramienta importante para describir el funcionamiento de las lenguas y sus aspectos universales. Chen (2003: 1170) proporciona ejemplos para explicar las cinco etapas del artículo *a* en inglés:

- (8). a. Numeral

I need an hour and a half

¹⁰⁹ Ejemplo citado de Yang (2008: 4).

b. Uso presentativo

A man came up the front stairway.

c. Referencia específica no identificable

He bought a house last year.

d. Referencia inespecífica no identificable

He wants to buy a house in this area, any house will do.

e. Uso no referencial.

He is a good chef.

Con respecto al caso del chino, no es difícil encontrar pruebas para demostrar que el numeral *yi* también experimenta un similar proceso de gramaticalización, como vemos en (9):

(9). a. Numeral

Wo xuyao yi-ge xiaoshi.

Yo necesitar uno-Cl hora.

“Necesito una hora.”

b. Uso presentativo

You yi-ge ren cong fangjian chulai le

Partícula¹¹⁰ Uno-Cl persona de habitación salir partícula¹¹¹

“Una persona salió de la habitación.”

c. Referencia específica no identificable

Wo qunian mai le yi-pi ma.

Yo el año pasado comprar partícula¹¹² uno-Cl caballo.

“El año pasado compré un caballo.”

¹¹⁰ Partícula modal de existencia.

¹¹¹ Partícula de aspecto perfectivo.

¹¹² Partícula de aspecto perfectivo.

d. Referencia inespecífica no identificable

*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.

Ta shi yi-ge xuesheng.

Él ser uno-Cl estudiante.

“Él es estudiante.”

Comparando estos ejemplos en chino con los ejemplos en inglés, vemos que el *yi* en la estructura *yi + Cl + N* también puede funcionar como marca de indefinitud. Esta función de marcar la indefinitud hace que la estructura *yi + Cl + N* se convierta en un sintagma nominal indefinido.

Li & Thompson (1981) proponen que, en chino, los demostrativos *zhe* (*este, a*) y *na* (*aquella*) son muy parecidos al artículo definido (lo investigaremos en el siguiente apartado), y que el numeral *yi*, a su vez, corresponde al artículo indefinido. De esta forma, nos resulta posible analizar la estructura del sintagma nominal en chino aplicando la teoría de Abney (1987), tomando los demostrativos o el numeral *yi* como el núcleo de la proyección máxima. Esta idea ha inspirado a algunos lingüistas (Li, 1996, 1998, 1999; Lu, 2004) a investigar el sintagma nominal *yi + Cl + N* desde una perspectiva diferente.

Li, (1996, 1998, 1999) también afirma que la estructura *yi + Cl + N* debe denotar a un individuo indefinido no cuantitativo, o debe tener la interpretación de cantidad singular. Además, el autor plantea dos diferentes representaciones estructurales para las dos interpretaciones:

(10). a. [SD D [SNum*yi-ge xuesheng*]]

uno - C estudiante

b. [S_{Num}yi-ge xuesheng]¹¹³

uno - Cl estudiante

Siguiendo los estudios de los otros lingüistas que han planteado que en chino mandarín, las expresiones nominales indefinidas normalmente no pueden aparecer en la posición de sujeto o de un tema (véanse Chao, 1968; Li & Thompson, 1981; Lee, 1986; Tsai, 1994; Xu, 1996, entre otros), Li (1998) propone que solo las expresiones con la interpretación cuantitativa puedan aparecer en la posición de sujeto o de un tema.

Li (1998) dice que la estructura *yi + Cl + N* puede ser un sintagma numeral y solo denota la cantidad singular en vez de expresar la indefinición, de forma que puede aparecer en la posición de sujeto o de tema. Vemos algunos ejemplos para intentar aclarar esta cuestión:

(11). a. *Una persona no puede hacer esto.*

b. *One person cannot do this.*

c. *Yi - ge ren bu neng zuo zhe-ge.*

Uno-Cl persona no poder hacer demostrativo (esto)-Cl

“Una persona no puede hacer esto”

d. *A person cannot do this.*

e. *Yi-ge ren bu neng zuo zhe-ge,
danshi shen keyi.*

Uno-Cl persona no poder hacer demostrativo (esto)-Cl

pero Dios poder

“Una persona no puede hacer eso, pero el Dios puede.”

En el ejemplo (11c) vemos que el sintagma *yi-ge ren* aparece en la posición del sujeto de la oración sin denotar ninguna referencia definida. Esto es porque aquí

¹¹³ Estructuras con referencia a la propuesta de Li (1998: 696).

estructura *yi-ge* la tomamos como un SNum y solo tiene interpretación cuantitativa. Es decir, el ejemplo de (11c) significa que **una** persona no puede hacer esto, pero quizás **dos o más** personas pueden hacerlo. Si consideramos el ejemplo (11a) en español, descubrimos que ocurre lo mismo. Pero una cosa que hay que tener en cuenta es que en (11a) la palabra *una* en realidad no es un artículo indefinido femenino sino que es un numeral. Como el numeral singular y el artículo indefinido en español se presentan de la misma forma, es difícil distinguirlos en este caso. Sin embargo, si vemos los ejemplos (11b) y (11d) en inglés, la diferencia está más clara. El ejemplo (11b) tiene el SNum *One person* como el sujeto que denota únicamente la cantidad. El sujeto aquí no es definido, no se puede presentar con el artículo indefinido *a* bajo la interpretación cuantitativa. Pero cabe preguntarse cómo puede existir entonces la oración (11d). En efecto, el sintagma *a person* en esta oración no sirve para señalar la cantidad de las personas sino para enfatizar el contenido del referente. Es decir, significa que una **persona** no puede hacer esto, aunque tal vez un **dios** pueda, como se presenta en el ejemplo (11e), que es la traducción en chino.

Li (1998) presenta varias pruebas para apoyar la distinción estructural propuesta por ella misma. Propone que el SD puede aparecer con un operador *you (hay)* que introduce las expresiones nominales para afirmar la existencia de los individuos, mientras que el SNum no puede funcionar así. Por ejemplo, si la estructura *Num + Cl + N* tiene la interpretación indefinida, se puede combinar con el operador de verbo modal *you (hay)* para posibilitar su aparición en la posición del sujeto; mientras que la misma estructura con interpretación cuantitativa no se permite. Li (1998) explica que el sujeto indefinido marcado por *you* indica una referencia específica solo conocida por el hablante:

(12). a. *You san-ge xuesheng lai zhe r le.*

hay tres-Cl estudiante venir aquí partícula de aspecto perfectivo

“Hay tres estudiantes que vienen aquí.”

- b. **You san-zhi gunzi gou ni da ta ma?*¹¹⁴
 hay tres-Cl palo suficiente tú pegar a part éula¹¹⁵
 “¿Tres palos son suficientes para que le pegues a él?”

En resumen, los grupos nominales con el numeral pueden expresar la cantidad de los nombres, o tener una interpretación indefinida. Por eso, el ejemplo (12b) es agramatical: la palabra *gou* (*suficiente*) exige una interpretación cuantitativa del sintagma nominal *san-zhi gunzi* (*tres palos*), pero el operador *you* (*hay*) en la misma oración no admite que se exprese la cantidad del SN. Sin embargo, el ejemplo de (12a) es correcto porque al no estar la palabra *gou*, sí se admite la interpretación indefinida.

Además, Li (1998) propone que la correferencia con un pronombre reflexivo solo es posible para un SD, pero no para un SNum. Por ejemplo:

- (13). a. *Zhangsan_i zhidao san-ge ren_j yiding ban-de-dong*
*ziji_{i/*j} de gangqin.*
 Zhangsan saber tres-Cl persona seguramente levantar-capaz-mover
 uno mismo part éula posesiva piano.
 “Zhangsan sabe que tres personas pueden mover el piano de él mismo seguramente”
- b. *Zhangsan_i zhidao Lisi_j yiding ban-de-dong*
*ziji_{i/j} de gangqin.*¹¹⁶
 Zhangsan saber Lisi seguramente levantar-capaz-mover
 uno mismo part éula posesiva piano
 “Zhangsan sabe que seguramente Lisi puede mover su(de Zhangsan / Lisi) piano.”

Li (1998: 699-700) explica que, un SD, al ser una expresión que denota a un individuo, puede referirse a las entidades en un discurso o en el mundo real. Al contrario, un SNum, al ser una expresión que denota la cantidad, no puede tener una

¹¹⁴ Ejemplos extraños de Li (1998: 698).

¹¹⁵ Part éula interrogativa.

¹¹⁶ Ejemplos extraños de Li (1998: 700).

proyección de determinante, por lo que no es posible conseguir su referencia. A continuación, utilizaremos otra prueba para apoyar esta idea: el empleo del pronombre reflexivo. Si analizamos (13a) y (13b), vemos que en (13b) el pronombre reflexivo *ziji* (*uno mismo*) puede ligarse a las dos entidades individuales en la oración, *Zhangsan* y *Lisi*. Sin embargo, en (13a) ese mismo pronombre reflexivo solo puede referirse a *Zhangsan* y no a *san-ge ren* (tres personas), aunque es el elemento más cercano al Mando-c, ya que es un elemento cuantitativo y no permite co-referencias.

Lu (2004) plantea algunas dudas sobre las propuestas de Li (1998). Hemos dicho que según Li, un SNum no puede entrar en una relación co-referencial con un nominal o un pronombre seguido, pero un SD sí puede. No obstante, Lu (2004) propone el siguiente ejemplo:

- (14). *San-ge ren_i tai-bu-dong zhe-jia gangqin, chufei tamen_i liqi tebie da.*¹¹⁷
 tres-Cl persona levantar-no-mover este-Cl piano,
 salvo ellos fuerza muy grande
 “Tres personas no son capaces de mover este piano, salvo que tengan mucha fuerza”

En el ejemplo (14), vemos un contraejemplo a la teoría de Li (1998): el sintagma *san-ge ren* (*tres personas*), que aparece en la posición del sujeto, debería ser un SNum ya que dicha posición no permite un SD indefinido; pero también es co-referente con el pronombre *tamen* (*ellos*), el cual exige que el sintagma sea un SD en vez de un SNum. Pasa lo mismo en cuanto al pronombre reflexivo, por ejemplo:

- (15). *Yi-ge nvhair_i kending da-bu-guo liang-ge bi ziji_i da de nanhair.*¹¹⁸
 uno-Cl chica seguramente pelear-no-ganar dos-Cl que(comparativo)
 uno mismo mayor partícula de modificación chico.
 “Seguro que una chica no es capaz de ganar la pelea contra dos chicos

¹¹⁷ Ejemplo extraído de Lu (2004: 4).
¹¹⁸ Ejemplo extraído de Lu (2004: 4).

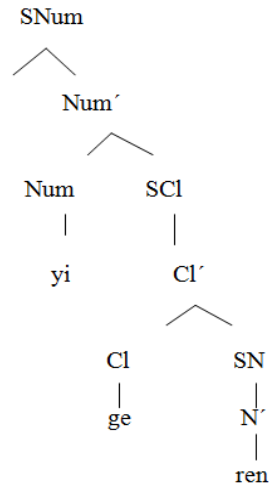
mayores que ella.”

El sintagma *yi-ge nvhair* en (15) en la posición del sujeto debe ser un SNum, pero con el pronombre reflexivo seguido debe ser un SD. Esto va en contra de la teoría de Li que propone la expresión *Num + Cl + N*, o bien es un SD que denota un individuo, o bien es un SNum con la interpretación cuantitativa.

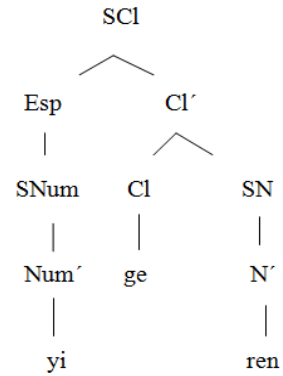
Entraremos ahora en el análisis sintáctico de la estructura *yi + Cl + N* en chino para hacer una comparación con el SD indefinido en español. Generalmente, hay dos formas para describir la estructura sintáctica de *yi + Cl + N*. Podemos tomarla como un sintagma numeral o un sintagma clasificador (lo estudiaremos en detalle en apartado posterior). Por ejemplo:

(16).

a.



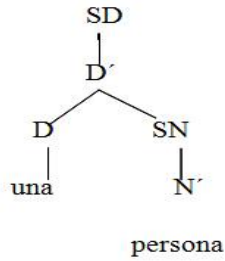
b.



Esquema 1

La traducción española de *yi-ge ren* (*una persona*) sintácticamente resulta mucho más sencilla que en el chino, ya que no existe la categoría de clasificador insertado entre el artículo indefinido y el nombre:

(17).



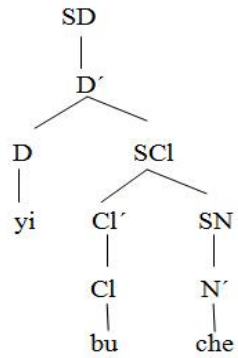
Esquema 2

Vemos que si tomamos el numeral *yi* (*uno*) en chino como un determinante indefinido, obtenemos casi la misma estructura que en el español. Pero en chino, hay un fenómeno muy interesante del uso del sintagma *yi + Cl + N*, que vale la pena analizar. Veamos los siguientes ejemplos:

- (18). a. *Zhangsan mai le yi-bu che.*
 Zhangsan comprar part ícula de aspecto perfectivo uno-Cl coche.
- b. *Zhangsan mai le che yi-bu.*
 Zhangsan comprar part ícula de aspecto perfectivo coche uno-Cl.
- c. *Che, Zhangsan mai le yi-bu.*
 coche, Zhangsan comprar part ícula de aspecto perfectivo uno-Cl.

Vemos que en los tres ejemplos mencionados arriba, podemos obtener el sentido de que Zhangsan ha comprado un coche. ¿Pero cuál será la diferencia? Tomamos el *yi-bu che* en (18a) como un SD indefinido, es decir, no tiene referencia concreta. Sabemos el hecho de que Zhangsan ha comprado un coche, pero no tenemos ni idea de cómo es el coche o cuál es el coche de Zhangsan. Su estructura sintáctica será la siguiente:

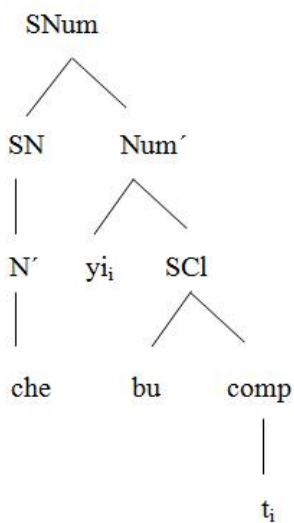
(19).



Esquema 3

En cuanto al ejemplo (18b), el sintagma *che yi-bu* con el nombre delante, s ítiene referencia. De hecho, es una referencia espec ífica. Es decir, el nombre *che* (*coche*) puede referirse a un coche de cierto modelo, o cierta marca, y el numeral *yi* (*uno*) expresa la cantidad del coche que ha comprado Zhangsan. Su estructura sint áctica es as í

(20).



Esquema 4

Si el nombre *che* (*coche*) no se mueve a la posi ci ón del especificador del SNum sino a la posi ci ón de la primera palabra de la oraci ón, obtenemos el ejemplo (18c). Entonces podemos entender que en (18c), el nombre *che* (*coche*) tambi én tiene una referencia espec ífica y el numeral *yi* (*uno*) se interpreta en el sentido cuantitativo. Si consideramos estos ejemplos en la versi ón espa ñola, podemos tener las siguientes

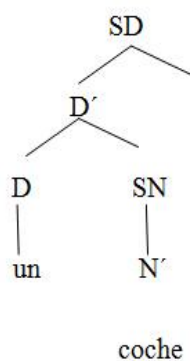
oraciones:

(21). a. *Zhangsan ha comprado un coche.*

b. *El coche, Zhangsan ha comprado uno/*un.*

En el ejemplo (21a), analizamos el sintagma *un coche* como un SD indefinido, como la estructura del (18a). La única diferencia es que en español no existe la categoría del clasificador, así que el nombre *coche* sirve como complemento del D *un* directamente:

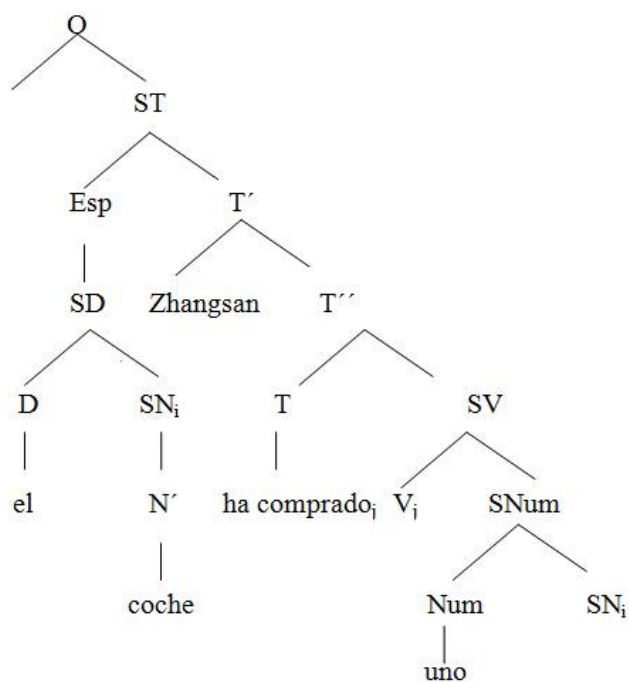
(22).



Esquema 5

En cuanto al ejemplo de (21b), notamos que el artículo indefinido es agramatical en este caso. Nos resulta obligatorio utilizar el numeral *uno* para expresar la cantidad. El sustantivo *coche* se mueve a la posición de la primera palabra de la oración con el objetivo de enfatizar el contenido del nombre. La estructura sintáctica de la oración (21b) es la siguiente:

(23).



Esquema 6

La selección del artículo indefinido y el numeral en la traducción española demuestra claramente las dos interpretaciones de *yi* (*uno*) en chino. Podemos decir que el numeral *yi* en chino se puede tomar como determinante indefinido o como numeral singular. Así podemos imaginar que los aprendientes chinos, cuando aprenden el artículo indefinido *un/una* en español, posiblemente hacen una transferencia lingüística de su lengua materna. Pero debido a las dos interpretaciones en chino, esta transferencia puede ser positiva o negativa. En los siguientes apartados, analizaremos este aspecto con más detalle de forma experimental.

Si la estructura *yi + Cl + N* puede tener el sentido de un SD indefinido, cabe preguntar cuál es la frecuencia de la interpretación indefinida de dicha estructura. Ying (2005) en su tesina de máster ha investigado el uso del sintagma *yi + Cl + N* en dos novelas famosas *Wei Cheng (Fortaleza Asediada)* de Qian Zhongshu y *Cha Guan (Casa de Té)* de Lao She y ha concluido la siguiente tabla:

	yi + Cl + N		
	Sujeto	Objeto	Otros

Fortaleza Asediada	70	266	86
Casa de Té	12	41	8
Totalidad	82	307	94
	483		
Porcentaje	16,9	63,6	19,5

Tabla 5-2. Estadística del uso de $yi + Cl + N$ en *Fortaleza Asediada* y *Casa de Té* (modificaciones en base a la versión original de Ying, 2005: 23)

Según la tabla de arriba, podemos ver que la estructura $yi + Cl + N$ aparece en 389 casos siendo sujeto u objeto, entre los cuales, existen 82 casos en la posición de sujeto, ocupando el 21,08% del total, y 307 casos en la posición de objeto, 78,92% del total. Sabemos que en la posición de sujeto no se acepta la indefinitud sino que hay que denota, mientras que la posición de objeto pueda ser definida o indefinida. Así podemos concluir que hay 21,08% de todos los casos de la estructura $yi + Cl + N$ que solo admite la interpretación cuantitativa.

5.2.2. La definitud expresada por los demostrativos

5.2.2.1. Introducción

Hemos mencionado que el chino es una lengua que no cuenta con artículos, pero sí que tiene demostrativos y otros elementos que tiene la función de marcar la definitud del referente. Según Chen (2004), los tres grupos mayores de determinantes definidos en chino son demostrativos, posesivos y cuantificadores universales. Entre ellos, los demostrativos funcionan de forma muy parecida al artículo definido en inglés y en español. Veamos la siguiente tabla:

a.	That book	Aquel libro	Na-ben shu Dem-Cl libro
b.	The book	El libro	Na-ben shu

			Dem-Cl libro
c.	Those books	Aquellos libros	Na-xie shu Dem-Cl (plural) libro
d.	The books	Los libros	Na-xie shu Dem-Cl (plural) libro

Tabla 5-3. Traducciones en inglés, español y chino de algunos sintagmas nominales definidos

Vemos que, en inglés y en español, el demostrativo cambia las formas de singular y plural (*that, those; aquel, aquellos*), pero en chino el demostrativo *na* es invariable en singular y en plural. El elemento que sí varía es el clasificador, que tiene una forma para singular (*ben*) y otra para plural (*xie*). En la tabla (5-3b) y (5-3d), vemos también que el chino utiliza el demostrativo *na* para traducir tanto el demostrativo como el artículo definido. Jespersen (1933) afirma que en inglés, el artículo definido *the* es la forma debilitada (*weakened form*) del pronombre demostrativo *that*. En chino, los demostrativos tienen las siguientes formas: *zhe* (*este*), *na* (*aquel*), *zhexie* (*estos*), y *naxie* (*aquellos*). En este sentido, los demostrativos del chino distinguen el género sino solo distinguen el número. Además, solo tiene un demostrativo *na* para denotar la referencia lejana del hablante, que es diferente que la distinción entre *ese/esa* y *aquel/aquella* en español.

Los demostrativos en chino, igual que los en español, pueden servir de adjetivos o pronombres. En otras palabras, pueden aparecer solos (siempre con clasificadores, excepto en casos de expresiones de asuntos o cosas abstractas) o combinarse con los sustantivos. Por ejemplo:

(24). a. *Wo mai zhe-ben shu.*
yo comprar este-Cl libro
“Compro este libro.”

b. A: *Ni mai na-ben shu?*
tú comprar cuá-Cl libro

“¿Cuál de los libros quieres comprar?”

B: *Wo mai zhe- ben.*

yo comprar este-Cl

“Compro éste.”

Vemos que en (24a), *zhe* en el sintagma *zhe-ben shu* es un adjetivo demostrativo, mientras que en (24b) *zhe* es un pronombre que sustituye el sintagma *zhe ben shu* (*este libro*).

En los estudios anteriores, hay dos posturas sobre la formación del sintagma nominal definido. Cheng (1998) y Cheng & Sybesma (1999) proponen que el sintagma clasificador escueto (sin numeral ni demostrativo delante) tiene el rasgo definido inherentemente, y el sintagma numeral escueto (sin demostrativo) tiene el rasgo indefinido inherentemente. Sin embargo, Li (1998, 1999) defiende que la definitud está codificada en los demostrativos en vez de en los clasificadores. Preferimos apoyar la opinión de Li (1998, 1999) considerando los siguientes aspectos:

A. En chino mandarín, el SCl escueto puede tener interpretación definida o indefinida dependiendo de diferentes sintaxis o factores discursivos, por ejemplo:

(25). *Wo du le ø ben shu.*

yo leer partícula de aspecto perfectivo ø Cl libro

“He leído un/el libro.”

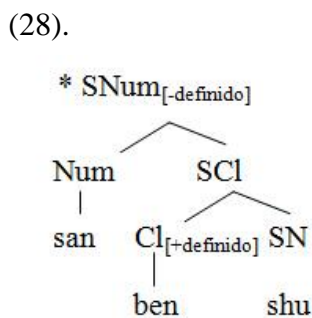
En (25), *ben shu* (*Cl + libro*) se interpreta como un sintagma definido si el libro ha sido identificado en el discurso. En otras ocasiones, puede interpretarse como un sintagma indefinido si el oyente no sabe por adelantado a cuál de los libros se refiere el hablante. Por eso no podemos sacar la conclusión de que la definitud se codifica en los clasificadores.

B. El sintagma clasificador escueto no se puede poner en la posición de sujeto, salvo cuando se combina con un demostrativo, como se presenta en el siguiente ejemplo:

- (26). *(Zhe/Na) *ben shu hen youqu.*
 *(este/aquel) Cl libro muy interesante
 “Este/Aquel libro es muy interesante.”

Hemos mencionado en el apartado anterior que en chino mandarín, la posición de sujeto admite un sintagma definido. Entonces si el sintagma clasificador escueto pudiera tener rasgo definido, debería poder aparecer por sí mismo en la posición del sujeto. La contradicción puesta arriba en el ejemplo (26) nos propone que el rasgo definido, en efecto, se codifica en los demostrativos en vez de los clasificadores. Además, si un SCl tiene un numeral puesto delante, puede tener la interpretación indefinida. Pero según Grimshaw (1991), los rasgos del núcleo funcional ascienden al nodo más alto de la proyección extendida, así que un sintagma indefinido con un SCl de rasgo [+definido] tienen un conflicto interno. Este conflicto se resuelve al imponerse el rasgo de SCl al del SNum. Por ejemplo:

- (27). *Wo du le san ben shu.*
 yo leer Partícula¹¹⁹ tres Cl libro
 “He leído tres libros.”



Esquema 7

En el ejemplo (27), el sintagma *san ben shu* (tres libros) puede ser un sintagma indefinido si no determina cuáles son los libros en concreto. Si el SCl *ben shu* tiene el rasgo definido, entra en conflicto con el rasgo indefinido del SNum que está encima, por lo que el sintagma sería agramatical, ya que para ser gramatical, los dos sintagmas tendrían que tener la misma polaridad con respecto a la definitud. Basándose en estos

¹¹⁹ Partícula de aspecto perfectivo.

análisis, preferimos la explicación de que la definitud se codifica en los demostrativos en vez de en los clasificadores. Sin embargo, eso no quiere decir que el clasificador no puede funcionar como núcleo del un SD. Con respecto a dicha cuestión, veremos en detalle más adelante.

5.2.2.2. Valores similares entre los demostrativos en chino y el artículo definido en español

A continuación, proponemos varias pruebas para probar que los demostrativos del chino funcionan de forma muy parecida al artículo definido del español, es decir, los dos cuentan con valores similares.

En primer lugar, los demostrativos del chino, como el artículo definido del español, tienen una función anafórica, sea directa o asociativa. Es decir, pueden introducir la segunda mención de un elemento previo en el discurso, como se presenta en el siguiente ejemplo:

(29). a. *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.”

b. *Women dao le shi zhongxin,
na-ge shangdian hai mei kai.*

nosotros llegar partícula de aspecto perfectivo ciudad centro
aquel-CI tienda todavía no abrir

“Llegamos al centro de la ciudad. La tienda todavía no está abierta.”

En el ejemplo (29a), *na-ben shu* se refiere al libro que ha comprado el hablante mencionado en el contexto previo. Sería una anáfora directa el *na* en este caso. En (29b), aunque el SN *na-ge shangdian* aparece la primera vez en el discurso, el referente introducido por este SN se liga al antecedente *shi zhongxin* (*el centro de la*

ciudad). Es decir, podemos obtener la interpretación de que dicha tienda está en el centro de la ciudad y que la referencia está compartida por el hablante y el oyente.

En segundo lugar, los demostrativos chinos pueden introducir una entidad en su primera mención, pero siempre con un modificador o complemento combinado e insertado en la expresión nominal si no hay ningún contexto más. Es decir, igual que el artículo definido del español, los demostrativos chinos tienen usos endofóricos también. Por ejemplo:

- (30). *Na ge chang toufa de laoshi jintian bu lai shangke.*
aquel-CI largo pelo part ícula¹²⁰ profesor hoy no venir dar la clase
“La profesora de pelo largo no viene a dar la clase hoy”

En el ejemplo (30), el modificador *chang toufa de (pelo largo)* hace posible la combinación del demostrativo *na* con el sustantivo *laoshi* en su primera mención. Con dicho modificador, aunque no hay contextos, el oyente puede conseguir el referente definido de la entidad.

En tercer lugar, los demostrativos chinos, sin duda alguna, pueden jugar el papel de ético, ya que el valor de ético es el uso más típico de los demostrativos. En el segundo capítulo, hemos mencionado que el artículo definido en español puede tener interpretación de ética, pero debe estar controlado por varias condiciones (veremos más adelante). Sin embargo, los demostrativos chinos, en cuanto al uso de ético, son más libres y flexibles.

En chino, el demostrativo *zhe* y *na* pueden señalar la entidad cercana y lejana respectivamente tomando el hablante como referencia. Es decir, tiene la función de señalamiento de ético en el ámbito espacial. Se suele acompañar con un gesto para aclarar el referente señalado. Por ejemplo:

- (31). a. *Zhe shi wo-de maoyi.* [distancia cercana]
éste ser mi jersey
“Éste es mi jersey.”

¹²⁰ Part ícula de modificación.

- b. *Na shi ta-de dayi.* [distancia lejana]
 aquél ser su abrigo
 “Áquel es su abrigo.”

Dicho señalamiento de distancia puede aplicarse al tiempo también, como se presenta en el siguiente ejemplo:

- (32). a. *Zhe-xie tian wo shenti bu shufu.*
 este-CI plural d á yo cuerpo no cómodo
 “Estos días estoy indispuesto.”
- b. *Na-xie nian ta hen you qian.*
 aquel- CI plural año é muy/mucho tener dinero
 “En aquellos años, é tenía mucho dinero.”

Podemos entender que en (32a), *zhe-xie tian* es para expresar “últimamente”, mientras que en el (32b), *na-xie nian* se refiere a “unos años en el pasado lejano”. Dichos usos corresponden a la traducción española *estos días* y *aquellos años* con demostrativos *estos* y *aquellos*.

En cuanto a la función del señalamiento de éctico del artículo definido del español, hemos mencionado en el segundo capítulo, que solo ocurre en los casos que tienen influencia para los interlocutores, ya sea en el espacio o en el tiempo. Por ejemplo:

- (33). a. *Pulse el timbre.*
- b. *¿Puedes pasarme el vaso? (señalando a un vaso en particular)*

La oración (33a) debe ser el mensaje que se dan en carteles o letreros, es decir, el timbre está justo delante de los ojos de los lectores. En (33b), es obligatorio que un gesto señalando a cierto vaso acompañe a esta pregunta para realizar el uso de éctico del artículo definido *el*.

Además del señalamiento de éctico del espacio y el tiempo, Yang (2013) propone que los demostrativos del chino también pueden señalar la distancia en los siguientes aspectos: el enfoque de la atención, la distancia social, la familiaridad presentada y los

factores emocionales. Veamos unos ejemplos:

- (34). a. (contexto: una pareja quer á comprar una casa, pero todav á no ha encontrado una que le guste, la novia dice al novio:)

Zhe-ge fangzi shenmeshihou neng zhaodao ne?
este-Cl casa cu ándo poder encontrar part ícula interrogativa
“¿Cuándo podremos encontrar la casa?”

- b. (contexto: A y B est á delante de un escaparate de zapatos lujos)

A: *Wo mai nǎ-shuang a?*
yo comprar cu á-Cl interjección
“¿Cuál de estos zapatos compro yo?”

B: *Na ni bie wen wo.*
aquel tú no(imperativo) preguntar yo.
“Eso no me lo preguntes a mí.”

- c. *Zhe-xie dianying wo dou kan-guo.*
este-Cl plural pel ícula yo todos ver-part ícula¹²¹
“Estas películas las he visto todas.”

- d. *Ni bie gen na-ge Zhangsan shuohua, wo bu xihuan ta.*
tú no(imperativo) con aqu é-Cl Zhangsan hablar yo no gustar é.
“No hables con aquél Zhangsan. Él no me cae bien.”

En el ejemplo (34a), la casa no tiene una referencia ni espacial ni temporal, solo se trata del enfoque de la conversación entre los novios, así que se puede usar el demostrativo *zhe* para enfatizar lo que est á hablando. En (34b), aunque los interlocutores est á hablando sobre el asunto de comprar zapatos, B sigue usando *na* para expresar una distancia psicol ógica. Es decir, B no conoce muy bien c ómo elegir los zapatos de lujo o a é no le gusta que A compre estos zapatos. En cuanto al

¹²¹ Part ícula aspectual. Expresa que alguna vez se ha tenido la experiencia de haber hecho la acción que indica el verbo.

demonstrativo *zhe* en el ejemplo (34c), puede que no señale a las palabras puestas delante de los ojos de los interlocutores, sino que solo funciona para expresar los conocimientos ya tenidos por el hablante. Y el *na* en el ejemplo (34d), se nota que contiene factores emocionales negativos. El hablante lo usa para expresar una distancia psicológica y emocionalmente lejana en vez de denotar un señalamiento de ítico del espacio o del tiempo.

Sin embargo, el artículo definido del español no cuenta con tantas funciones de señalamiento de ítico. Si traducimos al español las expresiones mencionadas arriba en los ejemplos de (34) en chino, será mejor emplear los demostrativos en vez del artículo definido.

En el segundo capítulo, hemos mencionado que el artículo definido en español puede tener valor posesivo, como en la frase *El estudiante levanta la mano para hacer una pregunta*, podemos entender que *la mano* aquí pertenece al estudiante. Pero este uso no lo pueden tener los demostrativos chinos. Hay que emplear otro tipo de determinantes para expresar el valor posesivo en chino: los pronombres o adjetivos posesivos. Por ejemplo:

- (35). a. *Zhangsan taiqi ta-de _____ tou.*
 Zhangsan levantar de- part ícula posesiva cabeza
 “Zhangsan levantar la cabeza.”
- b. *Zhangsan taiqi ø tou.*
 Zhangsan levantar cabeza
 “Zhangsan levanta la cabeza.”
- c. *?Zhangsan taiqi zhe/na-ge _____ tou.*
 Zhangsan levantar este/aquel-Cl cabeza
 “?Zhangsan levanta esta/aquella cabeza.”

En (35a), vemos que los posesivos en chino se forman por un pronombre personal y una part ícula posesiva *de*. Es decir, *wo-de* (*yo + part ícula posesiva*)

funciona como el pronombre posesivo *mi* en español. Si queremos expresar el referente posesivo de la cabeza, tenemos que usar *ta* (*él/ella/ello*) *de tou* (*su cabeza*). Porque la forma *zhe/na ge tou* (*este/aquel + Cl + cabeza*) en (35c) no implica el sentido posesivo, sino que tiene sentidos ambiguos. No sabemos claramente de quién es la cabeza. Además de los posesivos, hay otra forma para expresar la posesión en chino: el sintagma nominal escueto sin determinante, como se presenta en el ejemplo (35b). Aunque aquí no aparece ningún determinante, obtenemos sin ningún problema la interpretación de que la cabeza es de Zhangsan. En realidad, lo tomamos como una elipsis del posesivo *ta-de*. Este tipo de omisión de determinantes aparece muy a menudo en el caso de que el objeto de la oración es una parte corporal de una persona.

Los demostrativos del chino, en ciertas situaciones, también tienen el valor genérico, pero restringidos por ciertas condiciones. En chino, la forma más general para expresar la genericidad es el nombre escueto sin determinante (véanse Yang 2001 y Liu, 2002; lo explicamos con más detalles en el siguiente apartado). El valor genérico expresado por los demostrativos normalmente se presenta en los siguientes casos: *zhe* (*este*) + *nombre* o *zhe* (*este*) / *na* (*aquel*) + *zhong* (*tipo*) / *lei* (*especie*) + *nombre*. Por ejemplo:

(36). a. *Zhe yan* *dui shenti you hai*.

Este tabaco para salud tener perjuicio.

“El tabaco perjudica la salud.”

b. *zhe/na zhong chenshan* *ta mai-le san-jian*.

este/aquel tipo camisa él comprar-partícula¹²² tres-Cl

“Ha comprado tres de este tipo de camisa.”

En el ejemplo (36a), el demostrativo *zhe* no se usa para determinar qué tipo o qué marca es el cigarrillo, sino que tiene el referente genérico, es decir, se refiere a todos los cigarrillos. Y el *zhe/na zhong chengshan* (*este/ese tipo de camisas*) en el ejemplo (36b) no especifica a ninguna camisa de modelo o marca particular, sino que se

¹²² Partícula de aspecto perfectivo.

refiere a la totalidad de este tipo de camisa.

En cuanto al valor enfático, los demostrativos *zhe* y *na* en chino también lo disponen en ciertos casos. Veamos algunos ejemplos:

- (37). a. *Shijian shi zucheng shengming de cailiao.*
Tiempo ser formar vida particular de modificación material.
“El tiempo es el material para formar la vida.”
- b. *Shijian, zhe shi zucheng shengmin de cailiao.*
tiempo éste ser formar vida partícula de modificación material
“El tiempo, éste es el material que forma la vida.”
- c. *Wo jue bu he na jiahu shuohua!*
yo definitivamente no con aquel tío hablar
“¡Definitivamente no hablaré más con el tío aquel!”

La diferencia entre el ejemplo (37a) y (37b) es el uso del demostrativo *zhe*, el cual implica una interpretación semántica un poco distinta. Con el *zhe*, el hablante quiere enfatizar el material para formar la vida – el tiempo. Y en el ejemplo (37c), el demostrativo *na* modificando el nombre *jiahuo* (tío) sin clasificador insertado no tiene el valor de señalamiento de ético sino que desempeña un papel enfático también. Sin el uso del *na*, no se puede expresar la indignación del hablante.

5.2.2.3. Formas del SD definido en chino y un análisis sintáctico

Ahora nos dedicamos al análisis sintáctico del sintagma demostrativo en chino para hacer un estudio contrastivo entre el SD en español y el SDeM en chino. Ut-seong (2006) propone que el único candidato posible para la categoría funcional D es el demostrativo. Cheng (1998) y Cheng & Sybesma (1999), sin embargo, proponen que el SD en chino es una proyección formada por el sintagma clasificador, es decir, el clasificador también es un determinante que funciona como núcleo del SD.

Fukui (1995) propone que solo las categorías funcionales proyectan al nivel del SX. En dicho SX ningún elemento interpretativo puede aparecer fuera del dominio

Mando-c del núcleo X, salvo que el X tenga “Kase”¹²³ para asignar a su posición de especificador. El mismo autor defiende que el artículo definido en inglés *the* es un “non-Kase-assigner”, así que ningún elemento puede aparecer en la posición de especificador de la proyección cuyo núcleo es el artículo *the*. Al contrario, el genitivo *s* es un “Kase-assigner” y permite un elemento en su posición de especificador. Pero este *s* solo tiene un “Kase” para asignar, así que solo un elemento puede aparecer en la posición de especificador. Propone los siguientes pares:

- (38). a. *the book*
b. **John the book*
c. *John’s lecture*
d. **yesterday’s that lecture*

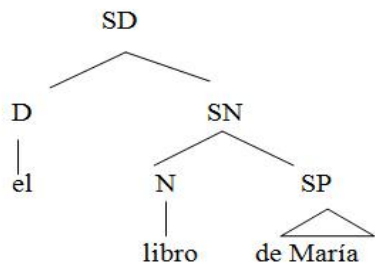
Ahora aplicamos esta hipótesis de Fukui (1995) al español y al chino para ver cómo funcionan los determinantes en estas dos lenguas. Los siguientes son algunos ejemplos del español:

- (39). a. *el libro*
b. **María el libro*
c. **este el libro*
d. *el libro de María*

Igual que el inglés, el artículo definido español *el* es un “non-Kase-assigner”, en su posición del especificador, tampoco puede aparecer otro elemento, como la agramaticalidad que se presenta en el ejemplo (39b) y (39c). En cuanto al genitivo en español, no existe la forma *s*, sino necesita la preposición *de*. Por eso, el sintagma en el ejemplo (39d), se puede analizar en dos estructuras, o bien un sintagma determinante o bien un sintagma preposicional:

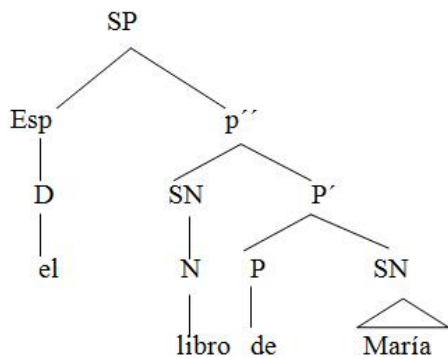
- (40).

¹²³Kase = Function feature and case (véase Fukui 1995: 27)



Esquema 8

(41).



Esquema 9

Si consideramos el caso del chino, descubrimos que resulta muy diferente. Más de un elemento puede aparecer a la izquierda del demostrativo. Por ejemplo:

- (42). a. *na -ben shu*
 aquel-Cl libro
 “aquel libro”
- b. *ta- de shu*
 él-part éula posesiva libro
 “su libro”
- c. *ta-de na-ben shu*
 él-part éula posesiva aquel-Cl libro
 “aquel libro suyo”
- d. *zhe-ben wo-de shu*
 este-Cl yo- part éula posesiva libro

“este libro mío”

Vemos que en chino, a diferencia de lo que ocurre con el artículo definido *el/la* en español, el demostrativo y el posesivo pueden aparecer al mismo tiempo a la izquierda del sustantivo, y la posición de los dos puede intercambiarse.

A pesar de esto, Ut-seong (2006) explica que el demostrativo chino no puede ser el asignador de caso, porque: primero, solo un número ilimitado de modificadores pueden aparecer a la izquierda del demostrativo; segundo, también es posible que ningún modificador esté a la izquierda del demostrativo. Considerando que un asignador de caso no puede asignarlo a un número ilimitado de casos ni a un caso nulo, el autor concluye que el demostrativo chino no es un determinante regular.

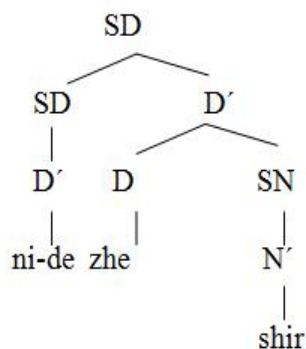
He (2011) propone que en chino los posesivos solo pueden aparecer delante de los demostrativos. Si no, se produce un error de cruce en la estructura, como se presenta en el esquema 11. Veamos el contraste en las dos siguientes oraciones:

- (43). a. *Ni-de zhe shir bu hao ban.*
tú-partícula posesiva este asunto no fácil tramitar
“Este asunto tuyo no es fácil de tramitar.”
- b. **Zhe ni de shir bu hao ban.*¹²⁴
este tú-Par asunto no fácil tramitar
“Este asunto tuyo no es fácil de tramitar.”

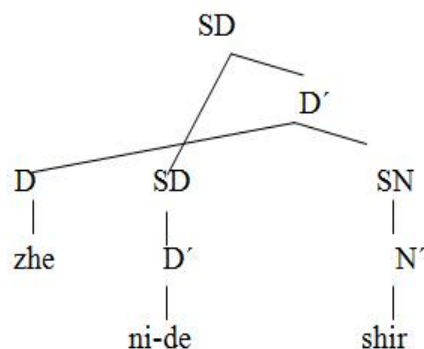
El autor analiza la estructura sintáctica de los ejemplos de arriba en las siguientes formas:

(44).

¹²⁴ Ejemplos extraídos de He (2011: 132).



Esquema 10



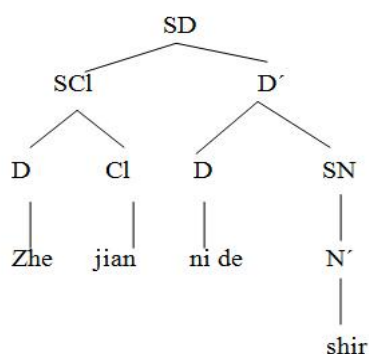
Esquema 11¹²⁵

Sin embargo, se aprecia un fenómeno muy interesante aquí. Aunque (43b) es agramatical en chino, podemos colocar el demostrativo delante del posesivo con un clasificador insertado. En efecto, los dos ejemplos en (43) tienen el sintagma *Cl-ø + shir*, es decir, se trata de una omisión del clasificador *jian* (para asuntos). Con el clasificador presentado en el sintagma, el ejemplo (43b) resultaría gramatical, como se ve en el siguiente ejemplo:

- (45). *Zhe-jian ni-de shir bu hao ban.*
 este- Cl t-ú Par asunto no fácil tramitar.
 “Este asunto tuyo no es fácil de tramitar.”

Si consideramos su estructura sintáctica, se puede analizar de esta forma sin ningún error ni conflicto dentro del esquema arbóreo del SD:

(46).



Esquema 12

¹²⁵ Esquemas (10) y (11) modificados en base a He (2011: 132-133).

Pero podemos ver la diferencia entre el esquema de *ni-de zhe-jian shi* (*tu este-Cl asunto*) y *zhe-jian ni-de shi* (*este-Cl tu asunto*). Aunque los dos casos son sintagmas determinantes, cuentan con diferentes núcleos. El primero toma el demostrativo *zhe* como núcleo; podemos decir que el SD, de hecho, es un SDem; mientras que el segundo sintagma tiene el posesivo *ni-de* (*tu*) como núcleo, por lo que será un sintagma posesivo. En otras palabras, los dos sintagmas enfatizan distintos elementos: *ni-de zhe-jian shi* expresa **este** asunto entre todos los asuntos tuyos; y *zhe-jian ni-de shi* tiene la interpretación de **tu** asunto entre todos estos asuntos.

Observamos que la definitud en chino no solo puede expresarse por la combinación del posesivo y el demostrativo, sino que también permite la aparición del numeral. El SD definido en chino se presenta de las siguientes formas:

- (i). Dem + Cl + N

Na jian dayi
 aquel Cl abrigo
 “aquel abrigo”

- (ii). Dem + Num + Cl + N

Na si jian dayi
 aquel cuatro Cl abrigo
 “aquellos cuatro abrigos”

- (iii). Pos + Dem + Cl + N o Dem + Cl + Pos + N

a. *Wode na jian dayi*
 mi aquel Cl abrigo
 “aquel abrigo mío”

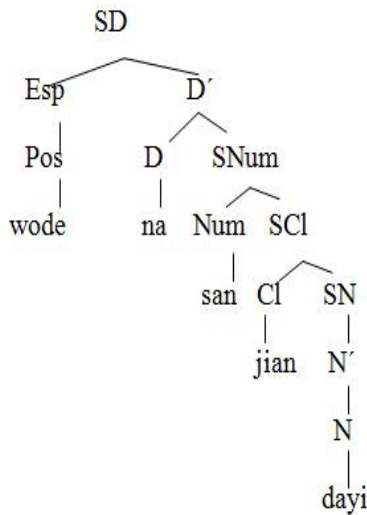
b. *Na jian wode dayi*
 aquel Cl mi abrigo
 “aquel abrigo mío”

- (iv). Pos + Dem + Num + Cl + N o Dem + Num + Cl + Pos + N

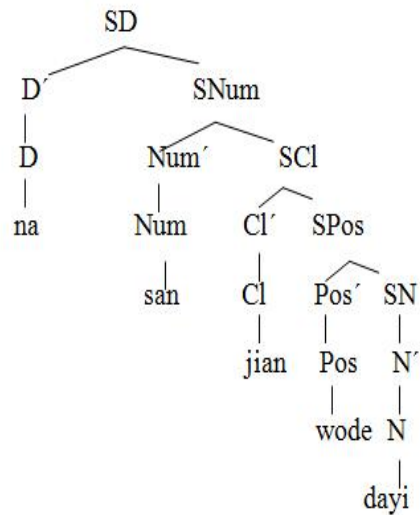
- a. *Wode na san jian dayi*
 mi aquel tres Cl abrigo
 “aquellos tres abrigos míos”
- b. *Na san jian wode dayi*
 aquel tres Cl mi abrigo
 “aquellos tres abrigos míos”

Las estructuras sintácticas de (iv a) y (iv b) son las siguientes:

(47).



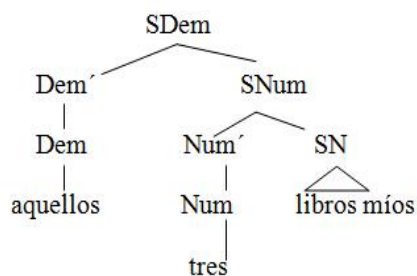
Esquema 13



Esquema 14

En comparación con la estructura sintáctica del sintagma nominal *aquellos tres abrigos míos* en chino, el SDem del esquema 15 resulta mucho más sencillo en español, ya que el posesivo se ha convertido en un adjetivo puesto detrás del sustantivo, como se presenta en el siguiente esquema:

(48).



Esquema 15

Por consideraciones anteriores, podemos ver que los demostrativos chinos, en cierto sentido, funcionan de forma parecida que el artículo definido, sobre todo, en el ámbito de expresar la definitud. Los demostrativos, igual que el artículo español, pueden considerarse como el núcleo del sintagma y decidir su referencia denotativa. Pero hay que tener en cuenta que en chino existe el clasificador entre el determinante y el nombre, como hemos puesto en los ejemplos anteriores. A continuación, estudiaremos con más detalles la cuestión del clasificador.

5.2.2.4. La cuestión del sintagma clasificador

En apartados anteriores, hemos mencionado que el clasificador es un elemento muy importante en la estructura del sintagma nominal en chino. En esta parte, analizaremos con más detalles la cuestión del clasificador en chino. Primero, repasaremos una propuesta importante sobre el clasificador planteada por Chierchia (1998).

En el trabajo de Chierchia (1998), se propone que el nombre desempeña dos papeles: el de predicado y el de argumento. Por un lado, el nombre puede aparecer en la posición del predicado detrás de un verbo copulativo, como en *We are students*; por otro lado, también puede aparecer en la posición del argumento, como en *Dogs are cute*. El autor usa dos rasgos [+pred] [-arg] para distinguir la distribución del nombre en diferentes lenguas. Además, propone que en las lenguas donde los nombres normalmente presentan el rasgo [+arg] [-pred], siempre denotan la especie o la totalidad de las cosas en vez de referirse al individuo. También predice el autor que en chino, los nombres escuetos con rasgos [+arg] [-pred] pueden aparecer en la posición

del argumento, como se demuestra en (49), donde los nombres escuetos pueden aparecer en la posición de sujeto y objeto.

(49). a. *Laoshi lai le.*

profesor venir part ícula de aspecto perfectivo

“El profesor ha venido.”

b. *Wo tingjian shengyin le.*

yo oír ruido part ícula de aspecto perfectivo

“He oído el ruido.”

Además, como el nombre debe denotar la totalidad o la clase, en chino los nombres deben tener la interpretación de masas. Si es así los numerales no se pueden combinar directamente con los nombres. Es decir, “a classifier will be necessary to individuate an appropriate level” (Chierchia, 1998: 354). Como hemos mencionado antes, los sintagmas nominales sin clasificadores, en su mayoría, son agramaticales (por ejemplo: san *(ben) shu, (*tres libros*)). La propuesta de Chierchia (1998) nos afirma la necesidad de la presencia de los clasificadores en los sintagmas nominales en chino.

Antes hemos mencionado que Li (1998, 1999) considera que el demostrativo en chino puede considerarse como un determinante y funciona como el núcleo de un SD; pero otros lingüistas como Cheng y Sybesma (1998, 2005) proponen que hay que tratar el clasificador como el núcleo del un SD. Li propone que el demostrativo en chino lleva rasgos [+definido], mientras que Cheng y Sybesma considera que el sintagma clasificador es inherentemente definido y el sintagma numeral es indefinido. Además, Li opina que el numeral en un SNum especifica los rasgos [plural] o [singular], mientras que Cheng y Sybesma insisten en que el clasificador expresa el número gramatical en chino.

En el trabajo de Chan (1999), el autor intenta demostrar que para investigar la cuestión del sintagma determinante en cantonés¹²⁶, es mejor combinar las propuestas

¹²⁶ El cantonés es uno de los principales grupos de idiomas/dialectos chinos. Tiene pronuncianaciones y

de Li y Cheng y Sybesma. Propone que en comparación con los demostrativos, los clasificadores son elementos más adecuados para desempeñar el papel del núcleo del SD en cantonés. Basándose en las posturas de dicho autor, debemos investigar las evidencias en chino mandarín para probar si sus posturas también funcionan en chino mandarín.

En los apartados anteriores, hemos propuesto muchas evidencias para demostrar que los demostrativos *zhe* y *na* en chino funcionan de forma muy parecida al artículo definido en español con valores gramaticales similares. Con su rasgo [+definido], los demostrativos pueden llegar a ser un buen candidato para ser un determinante. Aunque *zhe* y *na* pueden aparecer con otros elementos tales como los numerales o los posesivos como hemos analizado antes, Chan (1999: 233) presenta un problema en el cantonés: el demostrativo solo no es suficiente dirigir un SN como en español *el libro* o en inglés *the book*, por ejemplo:

- (50). *go1 * (go2) jan*¹²⁷
 Dem Cl persona
 “aquella persona”

Pero en chino mandarín, la combinación del demostrativo solo y un SN solo sí puede aparecer en ciertas condiciones, por ejemplo:

- (51). *Na (ge) ren lai le.*
 Dem (Cl) persona venir partícula de aspecto perfectivo
 “Aquella persona ha venido.”

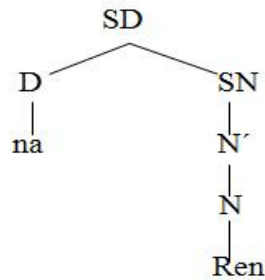
Si la omisión del clasificador resulta posible en este caso, obtenemos la misma estructura entre el sintagma chino “*na ren*” y el sintagma español “*la persona*”, es decir, en chino mandarín, el demostrativo puede funcionar igual que el artículo definido en español. A diferencia del cantonés, en chino mandarín, el demostrativo sí puede tomarse como un determinante ligado directamente a un SN, y puede proyectar

algunas distribuciones sintácticas muy diferente del chino mandarín, pero comparte la mayoría de los caracteres con el mandarín.

¹²⁷ Ejemplo citado de Chan (1999: 233).

un SD, como se presenta en la siguiente estructura:

(52).



Esquema 16

El sintagma determinante sin clasificadores, como el que vemos en el esquema 16, sí se puede presentar en chino. Pero hay que tener en cuenta que este tipo de omisión de clasificadores no aparece con tanta frecuencia como la estructura *Dem + Cl + N*. Usando el Corpus del Centro de la Lingüística China de la Universidad de Pekín¹²⁸, observamos que el resultado de la búsqueda de *zhe-ge ren* (*Dem + Cl + N*, *esta persona*) da como resultado de 9008 casos, mientras que *zhe ren* (*Dem + N*, *esta persona*) se presenta en 4004 casos, menos de la mitad.

Por otro lado, si consideramos el clasificador como el determinante, normalmente nos resulta imposible conseguir la combinación de un clasificador solo y un SN, como el que se presenta en el siguiente ejemplo:

(53). *(*na/zhe*) *ge ren lai le*.

(Dem) Cl persona venir partícula de aspecto perfectivo

“La persona ha venido.”

La estructura *Cl + N* solo aparece en condiciones muy restrictivas. En el caso de la expresión de la definitud, se considera como una omisión del demostrativo delante del clasificador; mientras que en el caso de la expresión de la indefinitud, será una omisión del numeral *yi* (*uno*). Este tipo de estructura cuenta con las siguientes propiedades: a. solo expresa el singular; b. no se puede colocar en la posición de sujeto, como se ve en el ejemplo (53); c. cuando hay modificadores delante del

¹²⁸ Datos disponibles en línea: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/.

clasificador, no se puede omitir el *yi*, como en (54a, b).

- (54). a. *Wo chi le yi da wan fan.*
yo comer par¹²⁹ uno grande Cl (tazón) arroz
“He comido un tazón grande de arroz.”
- b. **Wo chi le da wan fan.*
yo comer par¹³⁰ grande Cl (tazón) arroz
“He comido un tazón grande de arroz.”

Ahora pasamos a considerar otro punto de vista para ver si podemos tomar el clasificador como el núcleo que proyecta un sintagma clasificador (SCI). Según Longobardi (1994, 1996), el D es una categoría universal que determina el estado referencial (*referential status*) del nombre (definido/indefinido/genérico) recogiendo entidades individuales de los nombres o los sintagmas nominales que denotan a la totalidad de una especie. Para él, “los determinantes actúan como operadores cuyo ámbito lo proporcionan precisamente los nombres comunes, que son los que aportan el rango del operador” (apud. Bosque, 1996: 19). Cheng y Sybesma (1999) indican que la función de los determinantes para marcar el estado referencial de los nombres se realiza mediante los clasificadores en el cantonés en vez de los demostrativos y numerales. Si consideramos la situación en chino mandarín, parece que esta idea también es posible en ciertos casos. Por ejemplo:

- (55). a. *Ta xihuan kan dianying.*
él gustar ver pel éula
“A él le gusta ver películas.”
- b. *Ta kan le bu dianying.*
él ver part éula aspecto perfectivo Cl pel éula
“Él ha visto una/la película.”

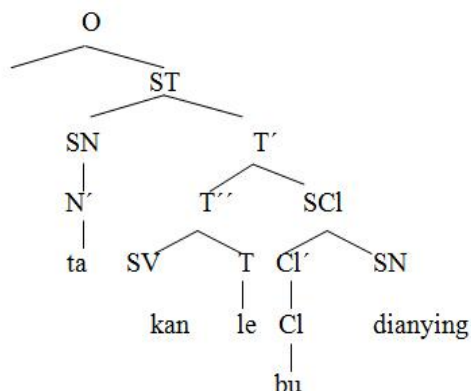
En (55a), el nombre *dianying* (*pel éula*) aparece solo sin ningún modificador

¹²⁹ Part éula de aspecto perfectivo.

¹³⁰ Part éula de aspecto perfectivo.

delante, y esta expresión nominal se refiere a las películas en general, sin denotar una película particular. Pero en (55b), con el clasificador *bu*, la expresión nominal deja de tener la interpretación genérica y se refiere a una película particular. Si el clasificador *bu* en este caso puede determinar el estado referencial del nombre *dianying* (película), puede considerarse como el núcleo de la proyección del SD también:

(56).



Esquema 17

Pero hay que tener en cuenta que el nombre escueto no siempre expresa la genericidad, como en el ejemplo (55a). A veces, un nombre escueto también puede tener la interpretación definida, como en el ejemplo (57a). Cheng y Sybesma (1999) consideran que en este caso este nombre escueto se ha movido a la posición de un clasificador vacío en el nivel de la Forma Lógica, como se presenta en (57b):

- (57). a. *Ta bei laoban ma le.*
 él partícula pasiva jefe regañar partícula de aspecto perfectivo
 “Él ha sido regañado por el jefe.”
- b. [_{SCl} laoban_i [_{SN} t_i]]

Entonces, en el caso del nombre escueto con interpretación definida, también podemos considerar el clasificador vacío como el núcleo, que proyecta un SCl.

Podemos concluir que en chino mandarín, tanto el demostrativo como el clasificador puede considerarse como un D, que proyecta respectivamente un S_{Dem} y un SCl. Dependiendo de diferentes estructuras, conseguimos diferentes proyecciones.

Sin embargo, proponemos que ni el demostrativo ni el clasificador pueden tener funciones y valores totalmente iguales que el artículo definido en español. Primero, si consideramos la secuencia relevante de los elementos dentro de un sintagma nominal, como se presenta en los ejemplos (58a) y (58b), el artículo siempre aparece en el nivel superior al nivel del numeral o demostrativo. Si aparece en las posiciones más abajo que éstos, la oración resulta agramatical como se presenta en los ejemplos (58c) y (58d). No obstante, el clasificador chino, al contrario, solo puede aparecer en las posiciones más bajas que el demostrativo y el numeral, como en los ejemplos (59). En conclusión, existen diferencias en la jerarquía interna de las estructuras.

(58). a. *los tres libros*

b. *la camisa ésta*

c. **tres los libros*

d. **esta la camisa*

(59). a. *san ben shu*

tres Cl libro

“tres libros”

b. *zhe ben shu*

este Cl libro

“este libro”

En segundo lugar, como hemos mencionado antes, existen muchas diferencias en cuanto a la distribución del demostrativo y clasificador en los SSNN del chino y la del artículo definido en los SSNN del español. Concretamente los sintagmas demostrativos y clasificadores en chino se comportan con menos restricciones que los sintagmas con artículo definido en español. En chino varios diferentes tipos de determinantes pueden aparecer al mismo tiempo a la izquierda del nombre. Por ejemplo:

(60). a. *women de zhe ge da pingguo*

nosotros part ícula posesiva este Cl grande manzana
“esta grande manzana nuestra”

b. **Nuestra esta la grande manzana*

(61). a. *na yi dong tamen de da fangzi*
aquel uno Cl ellos part ícula posesiva grande casa
“aquella grande casa suya”

b. **aquella una/la casa su grande casa*

Como hemos presentado en los ejemplos anteriores (véanse los análisis de los esquemas 10, 11, 12 en este capítulo), los demostrativos pueden combinarse con los posesivos, adjetivos, clasificadores con mayor grado de libertad. En el ejemplo (60a), la estructura del sintagma es *Pos + Dem + Cl + Adj + N* (*women-de + zhe + ge + da + pingguo*), y en el ejemplo (61a), *Dem + Num + Cl + Pos + Adj + N* (*na + yi + dong + tamen-de + da + fangzi*); ambas resultan imposibles en español, como se demuestra en los ejemplos (60b) y (61b).

5.2.3. La genericidad

En el primer capítulo hemos discutido sobre el valor de la expresión genérica del artículo español. Generalmente, se cree que las expresiones nominales que se refieren a una clase de cosas son las que cuentan con el valor genérico. Gao (2004) propone que la semántica nuclear de la genericidad está relacionada con un grupo de cosas que tienen las mismas características o propiedades. Liu (2002) sostiene que la no individualidad es el sentido nuclear de la genericidad. Es decir, no se refiere a ningún individuo, sino a toda una clase. Chierchia (1998) la define como la denotación de una clase (*kind-denoting*) o la referencia de especies (*reference to kinds*). Ante todo, necesitamos dedicarnos a aclarar una cuestión muy importante bajo este tema: la forma de los nombres escuetos.

5.2.3.1. Los nombres escuetos

Los nombres escuetos se refieren a los sintagmas nominales sin determinantes. Existen de forma general en los diferentes sistemas lingüísticos, y muchas lenguas permiten la aparición de los nombres escuetos en la posición argumental (Wen, 2010: 37). Sin embargo, hay muchas diferencias con respecto al uso de los nombres escuetos en distintas lenguas. Estas diferencias no solo se presentan en el aspecto de las estructuras de oraciones (las posiciones en que puedan ocupar los nombres escuetos, los elementos con los cuales puedan combinarse, etc.), sino que también se muestran en sus sentidos semánticos.

Los nombres escuetos han sido investigados por muchos gramáticos por todo el mundo para lenguas muy diferentes. Así Bosque (1996: 15) señala que

En cualquier caso, el problema para todos los gramáticos es el de explicar que algunos SSEE¹³¹ (como los llamados «continuos» o «de materia») denoten aparentemente grupos de entidades sin que exista un elemento cuantificativo; que los PPEE¹³² sean genéricos en una lengua y no puedan serlo en otras; que funcionen como argumentos y como predicados en unos casos y no puedan hacerlo en otros; que puedan ser sujetos en unas lenguas y no en otras, o que estén vinculados a clases léxicas en unos casos y sujetos a condiciones pragmáticas en otros. (Bosque, 1996: 15).

Con el fin de deslindar cómo funcionan los nombres escuetos en inglés, español y chino, nos centraremos en los siguientes ejemplos para buscar explicaciones razonables y satisfactorias. En inglés (aquí solo consideramos casos de los nombres comunes), solo los nombres escuetos de materiales o los nombres escuetos contables plurales pueden funcionar como argumento, mientras que los singulares no pueden. Por ejemplo¹³³:

(62). a. *Water is precious.*

b. *Horses are useful.*

c. **Horse is useful.*

¹³¹ SSEE (singulares escuetos).

¹³² PPEE (plurales escuetos).

¹³³ Ejemplos extraídos de Xiong (2008: 105).

d. *I like bread.*

e. *I like horses,*

f. **I like horse.*

Vemos que el nombre escueto *horse* en (62c) y (62f) no puede desempeñar el papel de argumento. Solo su forma escueta plural es aceptable en la posición de argumento, como se presenta en (62b) y (62e). Los nombres escuetos de materiales como *water* y *bread* en (62a) y (62c) pueden aparecer en la posición de argumento sin ningún problema. Todas estas clases de nombres escuetos tienen la interpretación genérica, lo que significa que se refieren a la totalidad de la clase representada por el nombre, en vez de a cualquier individuo o unidad. No obstante, merece la pena mencionar otro ejemplo del nombre escueto en inglés, en este caso con un sentido semántico particular:

(63). *Bill threw rotten oranges into the garbage*¹³⁴.

Además del uso de señalamiento genérico mostrado en los ejemplos de (62), los nombres escuetos en inglés también pueden aplicarse en casos no genéricos, tal como se demuestra en el ejemplo (63). El nombre escueto *oranges* no alude aquí a toda la clase de naranjas, sino solo a ciertos miembros específicos.

Para explicar la cuestión del nombre escueto en el ejemplo (63), nos hace falta repasar someramente los estudios previos. Existen muchos estudios sobre esta cuestión en las últimas décadas (por ejemplo, Carlson, 1977; Wilkinson, 1991; Diesing, 1992; Gerstner & Krifka, 1993; Chierchia, 1998; Longobardi, 2001, etc.). Entre ellos, en resumen, hay dos posturas: *Kind-denoting analysis* y *Ambiguous approach*.

La postura de *Kind-denoting analysis*, representada por Carlson (1977), se compone de los siguientes puntos de vista: A. Los nombres escuetos en inglés siempre son construcciones no cuantitativas (por ejemplo, los nombres de clase o especies); B.

¹³⁴ Ejemplo extraído de Li (2007: 60).

Los nombres escuetos con interpretación no genérica, como en el ejemplo (63), se pueden considerar como una subclase de la totalidad de la clase; C. El sentido semántico de los nombres escuetos en inglés no es ambiguo, sino que depende en gran medida del tipo y del significado del predicado¹³⁵. Chierchia (1998) desarrolla esta teoría con el estudio de interficie de sintaxis-semántica en diferentes lenguas mediante el uso del *Nominal Mapping Parameter*¹³⁶. Este estudioso propone que los rasgos semánticos, en vez de características sintácticas, distinguen los distintos tipos de sintagmas.

Con respecto a la segunda postura, el *ambiguous approach*, se propone en los estudios de Gerstner & Krifka (1993), Wilkinson (1991) y Diesing (1992). Esta teoría sostiene que los nombres escuetos son ambiguos: en algunos contextos son nombres que denotan la clase, mientras que en otros cuentan con interpretación indefinida débil. La lectura existencial proviene de la posibilidad de esta interpretación indefinida. Con esta teoría se explica que el nombre escueto en el ejemplo (63) expresa la **indefinitud** en lugar de la **genericidad**.

En lo que concierne al comportamiento de los nombres escuetos en español, debemos decir que estos funcionan con muchas más restricciones que los del inglés. Ya hemos mencionado anteriormente que Chierchia (1998), para establecer una tipología semántica de lenguas, utiliza los rasgos semánticos [\pm arg] [\pm pred] para analizar los nombres escuetos en diferentes lenguas. En los idiomas con rasgos [-arg] [+pred] (como el francés, por ejemplo), los nombres escuetos no pueden funcionar como argumento, al tiempo que en las lenguas como el chino, con rasgos [+arg]

¹³⁵ Carlson (1977) divide los predicados en dos tipos: el predicado a nivel individual (*individual-level predicate*) y el predicado a nivel de estado (*stage-level predicate*). “Los primeros denotan características o propiedades que se atribuyen a un individuo o a una clase de individuos”, mientras que los segundos “reciben tal denominación porque designan propiedades o estados sujetos a cambio temporal de un individuo o una clase” (Bosque & Gutiérrez-Rexach, 2009: 314). Los nombres escuetos combinados con el predicado a nivel individual generalmente expresan la genericidad, en tanto que los combinados con el predicado a nivel de estado tienen la lectura existencial.

¹³⁶ En Alexiadou, Haegeman y Stavrou (2007: 191) proponen: “The Nominal Mapping Parameter is essentially a semantic parameter and is implemented in terms of the binary features [\pm - arg] and [\pm - pred]. These features are taken as a means to constrain the interpretation of the syntactic category headed by N, that is the way in which the syntactic category headed by N is mapped onto its interpretation crosslinguistically.”

[-pred], los nombres escuetos pueden funcionar como argumento. Asimismo, el autor señala que los idiomas como el inglés se encuentran entre los dos tipos típicos de lenguas, con rasgos [+arg] [+pred]. Los nombres escuetos plurales o los nombres de materiales en este tipo de lenguas pueden funcionar como argumento, pero los nombres escuetos singulares no tienen esta función. Por lo que los sustantivos escuetos españoles no pueden aparecer en posiciones argumentales, ya que contienen rasgos [-arg] [+pred]. Chierchia (1998: 341) considera que los nombres singulares escuetos en español no pueden funcionar como argumento (siempre que no sean de masa). Veamos los siguientes ejemplos¹³⁷:

- (64). a. *Compró *libro/libros.*
- b. **Naranja contiene vitamina C.*
- c. **Naranjas contiene vitamina C.*
- d. **Fleming descubrió penicilina.*
- e. *Bebúmos agua.*
- d. **Té es muy saludable.*

En el ejemplo (64a), el nombre escueto *libro* no puede aparecer en la posición del objeto, puesto que la forma verbal *compró* necesita un objeto definido o indefinido, pero un sustantivo escueto como *libro* no es aceptable aquí con interpretación genérica. Al contrario, la forma plural *libros* puede funcionar como el objeto de la forma verbal *compró*, ya que *libros* puede tener la interpretación indefinida.

Los ejemplos (64b) y (64c) son agramaticales porque el nombre escueto singular *naranja*, así como su forma plural, *naranjas*, no puede aparecer en la posición del argumento. Espinal y Dobrovie-Sorin (2005) analizan la imposibilidad de los nombres escuetos *naranja* y *naranjas* en dicha posición de sujeto desde una perspectiva sintáctica. Proponen que los nombres escuetos singulares son sintagmas nominales que solo pueden aparecer en posición de objeto; los sustantivos escuetos plurales son

¹³⁷ Ejemplos extraídos de Espinal & Dobrovie-Sorin (2005: 3).

sintagmas numerales que pueden aparecer en posición de objeto y en posición interna de sujeto, y solo los nombres con determinantes pueden aparecer en cualquier posición argumental, debido a que los SD tienen rasgos de caso que requieren ser comprobados en una proyección funcional fuera del SV (Espinal y Dobrovie-Sorin, 2005: 4).

En el ejemplo (64d), el predicado *descubrió* selecciona semánticamente un objeto con la lectura de una clase o una especie. Pero, según la teoría de *Nominal Mapping Parameter* (Chierchia, 1998), un nombre escueto sin determinante no puede ocupar la posición argumental de este tipo de predicado, así que la oración (64d) resulta agramatical.

El ejemplo (64e) nos muestra que los sustantivos escuetos de masa pueden aparecer en la posición de objeto de un predicado episódico, mientras que no pueden aparecer en la posición argumental de sujeto por la falta de la proyección del SD.

Contreras (1996: 145) propone igualmente que “sólo los predicados de nivel de estadio¹³⁸ permiten sujetos focalizados preverbiales sin determinante”. En el mismo artículo cita dos ejemplos contrastivos de Bello (1847) para explicar esto:

(65). a. *Viejos y niños escuchaban con atención sus palabras.*

b. **Estudiantes y profesores son inteligentes.*¹³⁹

Vemos que en el ejemplo (65a), el predicado a nivel de estado *escuchaban* hace gramatical la ausencia de determinante en el sintagma nominal, en la posición preverbal del sujeto, mientras que el predicado a nivel individual *son* produce la agramaticalidad del ejemplo (65b).

En cuanto al rasgo semántico del nombre escueto, Laca (1996) plantea que los “plurales escuetos” del español cuentan con la característica genérica, postulando que:

La «genericidad» en sentido amplio es una propiedad semántica que caracteriza a aquellas

¹³⁸ También traducida como “predicados a nivel de estado”, tal y como hemos mencionado con anterioridad.

¹³⁹ Ejemplos extraídos de Contreras (1996: 145-146).

oraciones que no refieren a instanciaciones u ocurrencias particulares de estados de cosas que pueden estar situadas en coordenadas espaciotemporales, así como los sintagmas nominales que no refieren a individuos particulares o a grupos de individuos particulares. (Laca, 1996: 246).

Con respecto al caso del chino, los nombres escuetos no solo aluden a los sintagmas nominales que solo contengan un elemento nominal sin otro determinante ni modificador, sino también a otro tipo de sintagmas nominales que denominamos como los nombres cuasi-escuetos. Su estructura es *modificador (descriptivo/calificativo) + N*.

Sabemos que la genericidad es el resultado de la clasificación de los diferentes seres o cosas del mundo. Como el sentido semántico forma la parte relativamente estable de una palabra, se pueden considerar algunos nombres con modificadores como una especie determinada. Pero dicha formación de especies se determina por los conocimientos generales de la gente. Por ejemplo, el sintagma nominal *putao jiu* se forma por un nombre *jiu (alcohol)* y un modificador calificativo *putao (uva)*, y tiene el sentido de *vino*. La gente ya toma el *putao jiu* como una especie determinada que denota la totalidad de la bebida alcohólica que se hace del zumo de las uvas exprimido y cocido naturalmente por la fermentación. Sin embargo, si consideramos el caso de *hong fangzi*, formado por el nombre *fangzi (casa)* y el modificador *hong (rojo)*, generalmente no se toma como una especie determinada, dado que en nuestra mente todavía no hemos construido un concepto abstracto extrañlo de la totalidad de las ocurrencias experienciales de casas rojas.

Los sustantivos escuetos en chino se comportan sintácticamente con más libertad, es decir, se pueden colocar en casi todas las posiciones sintácticas en una oración. Por ejemplo:

(66). a. *Yang chi cao.*

Cabra comer hierba

“La cabra come hierba.”

b. *Wo xihuan chi pingguo.*

yo gustar comer manzana

“Me gusta comer la manzana”

c. *Dajia zhidao gou shi renlei de pengyou.*

todos saber perro ser ser humano part ícula posesiva amigo.

“Todos sabemos que el perro es amigo del ser humano.”

Como vemos en (66a), el sujeto *yang* (*cabra*) no se refiere a una cabra determinada, sino a la totalidad de este tipo de animales. La oración del (66a) tiene el sentido de que cualquier miembro del grupo llamado *yang* (*cabra*) cuenta con la característica de “comer hierba”. La referencia del *pingguo* (*manzana*) en la posición del objeto del ejemplo (66b) también denota la totalidad de esta especie de frutas. En el ejemplo (66c), el *gou* (*perro*), que ocupa la posición del sujeto de la oración subordinada, también tiene la interpretación genérica.

Los ejemplos mencionados arriba demuestran que los nombres escuetos en chino, sin duda alguna, tienen la lectura genérica. Según Chen (1987), los nombres escuetos y la estructura *yi* (*uno*) + *Cl* + *N* son dos formas fundamentales para expresar el valor genérico en chino, y, entre las dos formas, los nombres escuetos aparecen con mayor frecuencia. Pero cabe preguntarse, ¿la genericidad constituye el valor único de los nombres escuetos o existen otras interpretaciones de estos mismos? Centrémonos ahora en otros ejemplos de los nombres escuetos en chino:

(67). a. *Wo qu mai pingguo.*

yo ir comprar manzana

“Voy a comprar manzanas.”

b. *Wo xihuan gou.*

yo gustar perro

“Me gusta el perro.”

c. *Ta mai le shu.*

él comprar part ícula de aspecto perfectivo libro

“Él ha comprado el libro.”

d. *Chengzi hanyou weishengsu C.*

naranja contener vitamina C

“Las naranjas/la naranja/una naranja contiene(n) vitamina C.”

Vemos que en (67a), el nombre escueto *pinguo* (*manzanas*) no denota una referencia determinada. Ambos -hablante y oyente- desconocen el referente concreto. El nombre escueto aquí tiene una interpretación indefinida. En el ejemplo (67b), del nombre escueto *gou* (*perro*), sin contexto, solo obtenemos la interpretación genérica, a saber, “Me gustan todos los miembros que pertenecen a la clase de animales llamada ‘*gou*’”. En este caso, el sustantivo escueto (nombres contables) ocupa la posición del objeto del verbo, que es imposible en español (**amo/quiero perro*). En el caso (67c), el nombre escueto *shu* (*libro*), en lugar de expresar la genericidad, tiene la interpretación definida, ya que con el aspecto perfectivo del predicado, el hablante y el oyente son muy conscientes de la referencia del nombre *shu*. Otra diferencia muy notable se presenta en el ejemplo (67d): el nombre escueto *chengzi* (*naranja*), con interpretación genérica, aparece en la posición argumental del sujeto de la oración. Podemos ver que los nombres escuetos del chino se comportan con más libertad que los del español. Así pueden aparecer en la posición del sujeto y del objeto. Cuando aparecen en la posición del objeto, pueden tener la interpretación indefinida, definida o genérica; y cuando aparecen en la posición del sujeto, no pueden expresar la indefinición, sino solamente la definitud y la genericidad.

Podemos constatar que, en ciertas ocasiones, los nombres escuetos en chino pueden tener interpretaciones definidas, que resultan imposibles en la mayoría de casos de los nombres escuetos en inglés o español. Pero los sustantivos escuetos en la lengua china, igual que los nombres escuetos plurales o de masa en inglés y en español, pueden funcionar como predicados a nivel-denotación de especies o a nivel-objeto, y también pueden aparecer en contextos episódicos (*Wo kanjian gou le* → *He visto el/un perro*). Una cosa muy interesante es que hay diferencias entre chino e inglés en cuanto a las interpretaciones de los nombres escuetos en la posición preverbal en un contexto episódico. Por ejemplo:

(68). a. *Dogs are barking.*

b. *Gou zai jiao.*¹⁴⁰

perro part ícula de aspecto imperfectivo din ámico ladrar

“El perro/los perros est á/n ladrando.”

El nombre escueto plural *dogs*, en (68a), puede significar *some dogs* con la interpretación indefinida en un contexto episódico, pero el *gou* en chino tiene la interpretación definida. Resulta muy forzado connotar *some dogs* en el ejemplo (68b). Sin embargo, Yang (2001) señala que, en el ejemplo (68b), si existe un elemento ocupado en la posición izquierda del nombre escueto, su lectura indefinida deviene disponible, tal como se demuestra en el siguiente ejemplo:

(69). *Waimian gou zai jiao.*¹⁴¹

fuera perro part ícula de estado o actividad en proceso ladrar.

“El perro/los perros está/n ladrando fuera.”

O bien: “Un perro/ algunos perros está/n ladrando fuera.”

Siguiendo esta idea, el mismo autor sugiere, que al ser el chino una lengua *pro-drop*¹⁴², el ejemplo (68b) de sustantivo escueto tiene dos estructuras posibles:

(70). Estructura 1^a [_{Stop}[_{ST} Gou zai jiao]] - definido o indefinido.

Estructura 2^a [_{Stop} Gou_i [_{ST} *pro*_i zai jiao]] - solo definido.¹⁴³

Con las dos estructuras mencionadas arriba, podemos conseguir las posibilidades diferentes de interpretaciones del nombre escueto. En la estructura 1^a, si la posición del tópico se ocupa por un elemento como el del ejemplo (69), el nombre escueto ocupará la posición de sujeto, produciendo la lectura definida o indefinida. Sin embargo, en la estructura 2^a, el sustantivo escueto se ve obligado a ocupar la posición

¹⁴⁰ Ejemplos extra ños de Yang (2001: 32).

¹⁴¹ Ejemplo extra ño de Yang (2001: 32).

¹⁴² “Una lengua *pro-drop* (del inglés pronoun drop ‘supresión/omisión de pronombre’) es aquella que no requiere un sujeto léxico en la oración, especialmente cuando éste puede ser pragmáticamente inferido.” (Términos técnicos, Radbound University Nijmegen, datos disponibles en línea: <http://www.ru.nl/lenguassp/@831781/pagina/#Lenguapro-drop>)

¹⁴³ Estructuras con referencia a Yang (2001: 35).

del tópico, teniendo así solo la interpretación definida.

Aunque los nombres escuetos en chino pueden tener diferentes interpretaciones en distintos contextos, Yang (2001), siguiendo la teoría de Carlson (1977), propone la hipótesis de que la interpretación básica de los nombres escuetos en chino es igual en todos los contextos: la referencia de la clase o de la especie. En relación con sus interpretaciones variables, proviene de hecho de distintos predicados contextuales. Esto lo también afirma Liu (2002). Según Chen (1987), las interpretaciones de los sustantivos escuetos en chino son muy abundantes, incluyendo la genericidad, la definitud, la indefinitud, etc. En cuanto a la cuestión de cómo explicar cada uno en diferentes contextos, seguimos la propuesta de *kind-denoting analysis* de Carlson (1977) y Chierchia (1998): los nombres escuetos en chino no son ambiguos a nivel semántico, sino que todos ellos son simplemente nombres que denotan la clase de las cosas. Con respecto a su lectura existencial no genérica, será el resultado de la aplicación de la teoría *Derived Kind Predication* (DKP)¹⁴⁴.

Según las ideas de Carlson (1977) y Chierchia (1998), los nombres escuetos tienen interpretaciones genéricas que permiten modificaciones en su sentido, dependiendo de distintos contextos. Yang (2001) y Liu (2002) también están de acuerdo con estas ideas. Sin embargo, cabe preguntarse, ¿de qué trata concretamente el “contexto” aquí? Podemos observar que los factores principales son los siguientes:

A. Tipo de predicado. De acuerdo con las propuestas de *kind-denoting analysis*, los sustantivos escuetos en la lengua china no son ambiguos, sino que reciben mucha influencia del predicado. En general, los nombres escuetos combinados con el predicado a nivel individual (*individual-level predicate*) expresan la genericidad, como en el ejemplo (71a); y el predicado a nivel de estado (*stage-level predicate*)

¹⁴⁴ *Derived Kind Predication* (DKP) de Chierchia (1998: 364).

If P applies to objects and k denotes a kind, then

$$P(k) = \exists x [^U k(x) \wedge P(x)]$$

Bajo esta teoría, los nombres escuetos pueden tener la lectura existencial mediante la función de un operador de transformación (*type-shifter*), que hace a los nombres escuetos tener un ámbito más estrecho. Por ejemplo, en la oración de (68a), el análisis será el siguiente:

Dogs are barking.

$$barking (\cap dogs) \Leftrightarrow (v \acute{u} DKP) \exists x [x \subseteq \cap dogs \leq barking(x)]$$

Así obtenemos que la interpretación de *dogs* aquí ha pasado de la genericidad al sentido existencial.

tiene la lectura no genérica (definida, indefinida, etc.), tal como se refleja en el ejemplo (71b).

(71). a. *Gou you si tiao tui.* [genericidad]

perro tener cuatro Cl pata.

“El perro tiene cuatro patas.”

b. *Gou zai jiao.* [definido/indefinido]

perro partícula¹⁴⁵ ladrar

“El/Un perro está ladrando.”

B. Otro factor que afecta a la interpretación de los nombres escuetos es la distribución sintáctica. Cheng & Sybesma (1999) señalan que los sustantivos escuetos que ocupan la posición de sujeto expresan por regla general la genericidad, mientras que los que se encuentran en posiciones de atributo u objeto pueden tener lectura muy variable. No obstante, nos resulta fácil dar contraejemplos como el (71b), en el que *gou* (*perro*), en la posición del sujeto, expresa la definitud o la especificidad en lugar de la genericidad. Entonces se nos presenta la cuestión de cómo afecta dicha distribución sintáctica a la interpretación de los nombres escuetos. En efecto, es imposible cortar las relaciones entre los dos factores (a) y (b), puesto que en casi todos los casos funcionan juntos para obtener una interpretación adecuada de los nombres escuetos en ciertos contextos. Wang y Wang (2008: 138) han estudiado el papel desempeñado por los dos factores, lo resumimos en la siguiente tabla:

Distribución sintáctica Tipo de predicado	Nombres escuetos en posición de sujeto	Nombres escuetos en posición de objeto
	Genericidad	No genericidad
Predicado a nivel individual (de propiedades permanentes)		

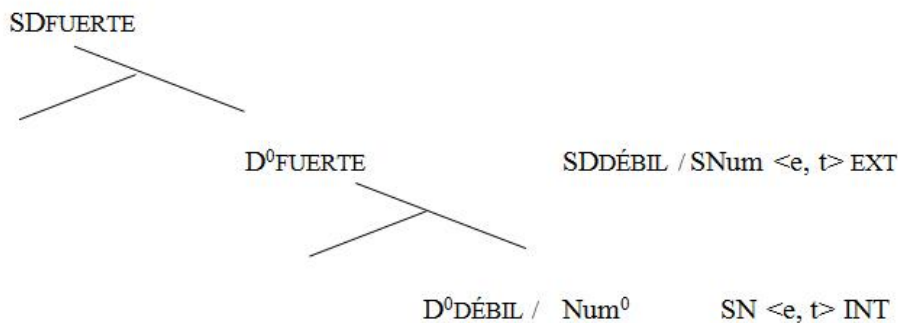
¹⁴⁵ Partícula de aspecto imperfectivo dinámico

Predicado a nivel de estado (de asuntos o actividades transitorios)	Definitud	Indefinitud
---	-----------	-------------

Tabla 5-4. Interpretaciones de los nombres escuetos en chino¹⁴⁶

Los mismos autores plantean en su trabajo que esta tabla solo contiene la situación general de la tendencia semántica. En cuanto a cada caso concreto, hay que considerar otros factores detallados tales como la influencia pragmática y el contexto del uso, etc.

A continuación, investigaremos ahora con mayor profundidad la estructura sintáctica de las diferentes interpretaciones de los nombres escuetos, pues así podremos ver de dónde provienen estas diferencias. Espinal y Dobrovie-Sorin (2005) plantean un mapeo sintaxis-semántica para explicar que cada diferente nivel sintagmático tenga su categoría semántica correspondiente. Veamos el esquema siguiente:



Esquema 18 (Espinal & Dobrovie-Sorin, 2005: 19)

Siguiendo las ideas de Longobardi (1994) y Zamparelli (1995), Espinal y Dobrovie-Sorin (2005) explican que los grupos nominales tienen varios niveles de proyección. El nivel más bajo es el de la proyección nominal que acoge al nombre y a las propiedades denotadas por \bar{d} . El nivel intermedio está ocupado por un determinante débil o un SNum. Y, por último, en el nivel más alto están los determinantes fuertes o SD. A la derecha de cada nivel se pone su categoría semántica correspondiente. El tipo <e, t> es de denotación básica de propiedad, el tipo <e>

¹⁴⁶ Traducciones por la autora de la presente tesis basadas en la tabla de Wang y Wang (2008: 138).

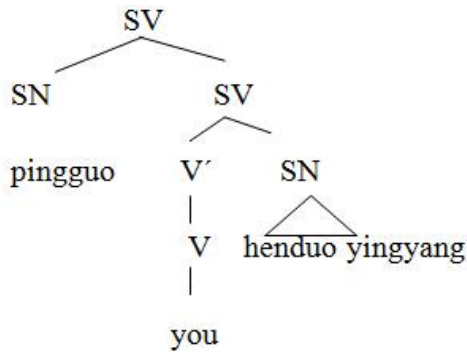
expresa los individuos y clases, y el tipo <<e, t> t>> denota sentidos semánticos de cuantificadores generalizados. Asimismo, plantea la existencia de dos tipos de propiedades: las propiedades extensionales “concebidas como conjuntos de individuos que comparten propiedades clasificantes”, es decir, los individuos que pueden cuantificarse; y las propiedades intensionales “concebidas como entidades primitivas atribuibles a individuos” (Espinal y Dobrovie-Sorin, 2005: 13). Por tanto, podemos entender la posibilidad de oraciones como *Horses are useful*, mientras que su forma singular *Horse is useful* resulta agramatical, ya que el marcador morfológico de plural, -s, funciona aquí como un operador que transforma la propiedad del nombre de una entidad intensional a una entidad extensional. Es decir, su nivel sintáctico sube desde el nivel más bajo al nivel de SDDÉBIL. Con el DDÉBIL, el sintagma nominal escueto puede tener una proyección de SD, que hace su aparición en la posición argumental (sujeto) realizable. Esta idea nos sienta la base para nuestro tercer experimento en que investigamos la situación de la adquisición de la genericidad presentada por el artículo español por los aprendientes chinos.

Conviene ahora mencionar otra vez la teoría de la tipología semántica de Chierchia (1998), en la que propone que diferentes lenguas cuentan con diferentes rasgos [\pm pred] y [\pm arg] aplicables a los nombres escuetos. Aunque con el mapeo sintaxis-semántica de Espinal y Dobrovie-Sorin (2005) mencionado anteriormente podemos analizar las diferentes interpretaciones de los nombres escuetos en inglés y su aparición en variables posiciones, no nos resulta útil la misma metodología para analizar el caso en español o en chino, ya que el inglés es de rasgos [+arg] [+pred] y el español es de rasgos [-arg] [+pred], mientras que el chino tiene los rasgos semánticos [+arg] [-pred]. Como hemos mencionado antes, los nombres escuetos con denotación de genericidad en español necesitan un D para ocupar la posición argumental (*El/Un/Los perro/s tiene/n cuatro pata*). En cuanto al nombre escueto en la posición de sujeto en chino, puede tener interpretaciones genéricas, definidas o indefinidas dependiendo de distintos contextos. Si expresa la genericidad, podemos tomarlo como un SN escueto; y si tiene la lectura definida o indefinida, lo

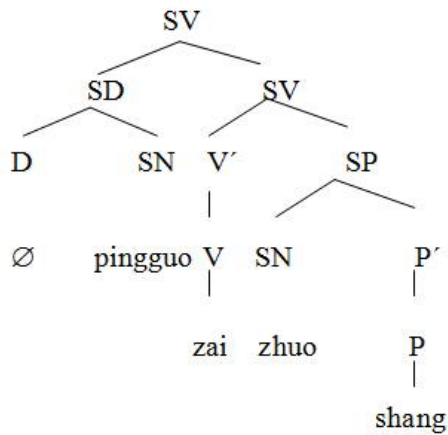
consideramos como una proyección de SD con el núcleo de un D definido o un D indefinido, como se presenta en los siguientes ejemplos y estructuras:

- (72). a. *Pingguo you henduo yingyang.* [genericidad]
 manzana contener mucho nutrición.
 “Las manzanas contienen mucha nutrición.”
- b. *Pingguo zai zhuo shang.* [definido]
 manzana estar mesa encima
 “La manzana está encima de la mesa.”
- c. *You ren lai le.* [indefinido]
 hay(partícula modal de existencia) persona venir partícula¹⁴⁷
 “Ha venido alguien/ Han venido unas personas.”

(73).

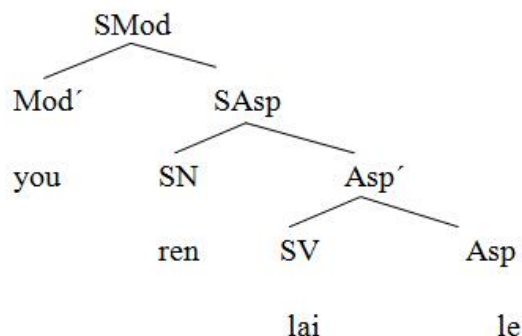


Esquema 19



¹⁴⁷ Partícula de cambio de estado o situación

Esquema 20



Esquema 21

En las estructuras de arriba podemos ver que los sustantivos escuetos, aunque no tienen determinante explícito, cuentan con un D el íptico, por lo que se produce la proyección del SD en la posición argumental.

5.2.3.2. La genericidad expresada por otras formas

Hemos mencionado con anterioridad que, además de los nombres escuetos, la estructura *yi + Cl + N* en chino tiene igualmente la interpretación genérica, tal como se muestra en el ejemplo (73):

- (74). Yi zhi gou you si tiao tui.
 uno Cl perro tener cuatro Cl pata
 “Un perro tiene cuatro patas.”

Sin embargo, el uso genérico en la estructura *yi + Cl + N* presentado en el ejemplo anterior es muy marginal; no aparece con tanta frecuencia como la estructura de los nombres escuetos para señalar la genericidad. Por ejemplo, en chino resulta imposible la oración en (74a), mientras que en inglés y en español son expresiones genéricas estándares:

- (75). a.*Yi zhi gou shi yongyuan de pengyou.
 uno Cl perro ser eterno partícula de modificación amigo
 “Un perro es un eterno amigo.”

b. *A dog is a friend forever.*

c. *Un perro es un eterno amigo.*

En suma, podemos decir que la expresión genérica normativa es la de los sintagmas nominales escuetos, en tanto que el uso genérico de los sintagmas clasificadores *yi + Cl + N* es marginal.

Otra forma que puede expresar la genericidad en la lengua china, como hemos referido anteriormente, es la estructura *zhe/na (Dem) + zhong/lei (tipo/clase) + N*. El *zhong* es un clasificador muy especial en chino. Generalmente lo tomamos como un clasificador para categorizar las cosas. No solo puede señalar el sentido genérico de las cosas concretas, sino también el de las abstractas. Comprobémoslo en los siguientes ejemplos:

(76). a. *Zhe zhong pingguo* *bu haochi.*
este tipo manzana no rico.
“Este tipo de manzana no es rica.”

b. *Na zhong ganqing* *hen nan biaoda*
aquel tipo sentimiento muy difícil expresar
“Es muy difícil expresar aquel tipo de sentimiento.”

En efecto, esta estructura *zhe/na + zhong/lei + N* expresa la subclase de un tipo de cosas. Por ejemplo, en (75a), *zhe zhong pingguo* no se refiere a la totalidad de las manzanas, sino a un tipo particular de manzanas que cuenta con propiedades iguales o parecidas. Lo mismo sucede en el ejemplo (75b), *na zhong ganqing*: trata de una subclase de todos los sentimientos.

5.3. Conclusiones

Este capítulo presenta un análisis sintáctico y semántico de los sintagmas nominales en chino. Como hemos indicado previamente, hay dos posturas sobre esta cuestión basadas en si existe o no el análisis del SD en chino. Aplicando la hipótesis del SD, hemos visto la estructura de los sintagmas nominales indefinidos y definidos

en chino, y hemos llevado a cabo una comparación entre los sintagmas nominales en español, en inglés y en chino. Hemos observado que sin los artículos definidos e indefinidos explícitos en chino, la interpretación de un sintagma nominal depende de factores internos y externos. Los factores internos incluyen el uso de los demostrativos, los numerales, los clasificadores, los cuantificadores y otros tipos diferentes de modificadores en diversas posiciones dentro de la estructura del sintagma nominal. Por otro lado, los factores externos incluyen la locación del sintagma nominal en una oración, el predicado con el que se relaciona, y el contexto en el que se usa el sintagma nominal.

En conclusión, la interpretación de un sintagma nominal en chino no es fija, sino flexible. Pero igualmente podemos sacar normas generales para analizar los sintagmas nominales en chino. Además, como el rasgo genérico presentado por el artículo español y sus formas correspondientes en chino son un enfoque muy importante de los experimentos de la presente tesis, también hemos estudiado los sintagmas nominales genéricos en chino, tanto semántica como sintácticamente, con el fin de sentar la base para los siguientes experimentos.

CAPÍTULO 6 EXPERIMENTO 1: ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO DEL ESPAÑOL EN EL ESTADO INICIAL

6.1. Introducción

En este capítulo investigaremos el estado inicial de la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos en su aprendizaje de la L2. Sobre esta cuestión, reflexionaremos sobre las siguientes preguntas:

1. En el estado inicial de la adquisición de la L2, ¿existe la transferencia de la L1 o no? Si existe, ¿será una transferencia completa o una transferencia parcial?
2. ¿Qué podrá haber sido transferido en el proceso de la adquisición de la L2?
3. ¿Qué papel podrá desempeñar la Gramática Universal (GU) en el desarrollo de la L2? ¿La GU tendrá acceso a la adquisición de la L2 o no?, ¿será un acceso completo o parcial?

En el capítulo 4, ya hemos repasado las teorías sobre la GU y los conceptos relacionados con la adquisición de la L2. Ahora nos centraremos en el experimento concreto para investigar la cuestión del estado inicial. Mediante este experimento veremos el papel de la lengua materna en el estado inicial, proporcionando evidencias sobre el debate en torno a si existe transferencia de la L1 a la L2 y si la GU tiene acceso a la L2.

6.2. Experimento

6.2.1. Introducción a la cuestión del estado inicial

Schwartz y Eubank (1996: 1) señalan que el estado inicial es uno de los temas más ignorados en la investigación de la L2. Sin embargo, a mediados de los años 90, la situación de la investigación de esta área ha cambiado mucho. Desde entonces, la cuestión del estado inicial ha sido muy discutida basada en la gramática generativa.

Este tema se centra en el estudio sobre el punto de partida de la adquisición de una lengua no materna e investiga la cuestión del acceso de la Gramática Universal en la adquisición de la L2.

En el capítulo 3, hemos repasado el proceso diacrónico de la investigación de la adquisición de la L2, incluyendo el estudio sobre la transferencia lingüística en el periodo del Análisis de Errores (AE), del Análisis Contrastivo (AC) y de la Interlengua (IL). Hemos mencionado que, en el periodo del AE y del AC, los lingüistas creen que la lengua materna juega un papel negativo en influir la adquisición de la L2. Por lo tanto, la adquisición de la L2 se puede considerar como un proceso en el que los aprendientes vencen las transferencias negativas producidas por la lengua materna. En los estudios de la IL, Selinker (1972) también afirma que la transferencia negativa de la lengua materna es una de las causas principales de la fosilización (*fossilization*).

Sabemos que, en la adquisición de la L1, el estado inicial es la Gramática Universal (GU), que determina por adelantado la forma y el funcionamiento de la gramática particular de las lenguas. Saleemi (1990) propone en su artículo que el estado inicial de los aprendientes consiste en un conjunto de principios universales que especifican algunas posibilidades limitadas de variaciones expresadas en forma de parámetros. Aquí surge la cuestión de si la GU afecta directamente a la L2 o si, por el contrario, afecta a la L2 a través de la L1.

6.2.2. Antecedentes teóricos y fundamentos del experimento

Nuestro experimento tiene el objetivo de investigar el estado inicial natural de la adquisición del español por los aprendientes chinos y la influencia de la transferencia lingüística de su lengua materna. Una cuestión que nos interesa estudiar es el acceso a la GU en la adquisición de la L2. Es decir, si la GU es disponible en el proceso del aprendizaje de la L2.

Fernández (1998) propone un *continuum* representado por el esquema siguiente:

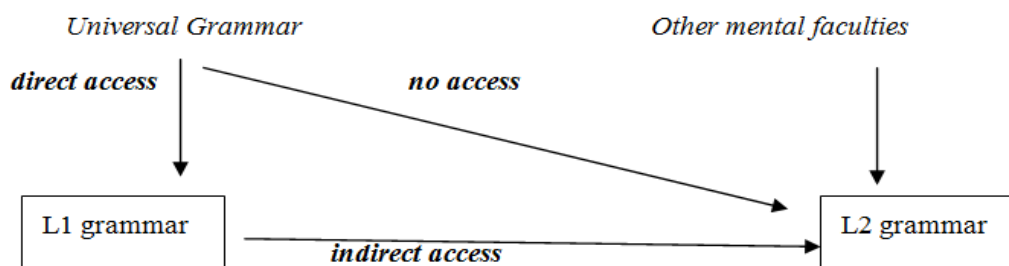


Figura 1. *Formas del acceso a la GU en el aprendizaje de la L2* (modificado a base de Cook, 1993: 210)

Como se presenta en la figura 1, en la Hipótesis del Acceso Directo, el método de la adquisición de la L1 por los niños y el del aprendizaje de la L2 por los adultos son casi iguales: el cumplimiento de ambos procesos se realiza por el ajuste de los parámetros de la GU. En cuanto a la Hipótesis del No Acceso, la figura señala que el aprendizaje de la L2 es totalmente diferente de la adquisición de la L1. Los parámetros de la GU han sido ajustados y concretados en la adquisición de la L1. Por ende, no tiene ninguna influencia en el aprendizaje de la L2, y la realización del estudio de la L2 depende de otras facultades mentales y estrategias cognitivas. En la Hipótesis del Acceso Indirecto, la GU sigue funcionando en la adquisición de la L2 mediante la gramática de la L1. En este caso, los aprendientes reajustan los parámetros de la GU, basándose en la gramática particular de la lengua materna.

Con respecto a la cuestión del estado inicial, White (2003) concluye tres hipótesis:

- (a) Whether or not a full complement of functional categories is initially available;
- (b) Whether or not L1 functional categories and feature values are found in the initial state;
- (c) Whether or not default feature values or inert values occur. (White, 2003: 97).

Estas tres hipótesis, se pueden resumir en dos propuestas principales: la primera propuesta según la cual el estado inicial sería una gramática (en concreto, sería la gramática de la L1, completa o parcialmente); en segundo lugar, la propuesta de que el estado inicial en la adquisición de la L2 sería la misma GU que afecta a la L1.

Antes de analizar el experimento, nos dedicaremos a repasar de forma breve las perspectivas más relevantes de los antecedentes teóricos.

6.2.2.1. No Transferencia

La Teoría de No Transferencia formula que en el estado inicial de la adquisición de la L2 no existe ningún elemento de la L1. Contiene dos hipótesis principales: No Transferencia/ Acceso Completo (*No Transfer/Full Access*, Platzack 1996; Epstein, *et al.* 1996); la Hipótesis de la Diferencia Fundamental (*Fundamental Difference Hypothesis*, Bley-Vroman 1989, 1990; Clahsen & Muysken, 1989). La Hipótesis de No Transferencia/ Acceso Completo propone que la Gramática Universal (GU) es el estado inicial de la L2, con lo que el proceso del aprendizaje de la L2 es muy parecido al de la adquisición de la L1. Bajo esta hipótesis, se cree que la GU rige el desarrollo de la gramática particular de la L2, y la adquisición de la lengua empieza por el acceso al ajuste completo de los principios y parámetros de la GU. Además, no hay ninguna transferencia de la gramática de la L1 en ninguna fase de la adquisición de la L2. Como se señala en el trabajo de Epstein *et al.* (1996: 684): “Any empirical distinctions between an account that attributes to L2ers ‘UG-specified knowledge’ and one that attributes ‘UG-specified knowledge *via the L1*’ are extremely subtle”. Por lo tanto, los aprendientes de la L2 pueden dominarla perfectamente al mismo nivel que su lengua materna.

En cuanto a la Hipótesis de la Diferencia Fundamental, se cree que la adquisición de la L2 y la de la L1 tienen diferencias fundamentales. Ningún elemento de la L1 puede transferirse a la L2; y el desarrollo de la L2 no se controla por la GU. Los aprendientes de la L2 adquieren la lengua a través de sus estrategias de estudios y de sus técnicas de solución de problemas.

Ya hemos mencionado en apartados anteriores que las últimas investigaciones generativas sobre la adquisición de la L2 han propuesto que la L1 desempeña un papel muy importante en el proceso de la adquisición de la L2. Por ejemplo, según la Hipótesis del Análisis Contrastivo y la Hipótesis del Análisis de errores, la

transferencia de la L1 en la adquisición de la L2 es muy notable, especialmente en la fase inicial del desarrollo, y también demuestran que en el estado inicial de la L2 existen huellas de la L1. E incluso en situaciones donde la GU parece no accesible a la L2, la transferencia sigue funcionando mediante los principios de la L1. Por tanto, vemos que la perspectiva de No Transferencia sería indefendible.

6.2.2.2. Transferencia Completa

La hipótesis más destacada bajo el marco de la Teoría de Transferencia Completa es el módulo Transferencia Completa/Acceso completo (*Full Transfer/Full Access Model*, Schwartz & Sprouse 1994, 1996). Bajo este punto de vista, el estado inicial de la adquisición de la L2 consiste en la gramática completa de la L1, incluyendo todos los rasgos abstractos y todas las categorías funcionales. En este módulo, la Gramática Universal (GU) es completamente accesible en la adquisición de la L2 y restringe el desarrollo de la gramática particular de la L2. El desarrollo de la L2 es un proceso que se acerca poco a poco desde la L1 a la lengua objetivo bajo el funcionamiento conjunto de la GU y el *input* de la L2. Asimismo, propone que los aprendientes tienen que recurrir a los contenidos de la GU no presentados en la L1 cuando la gramática inicial no se puede adecuar al *input* de la L2, y, de esta forma, los aprendientes pueden reajustar los parámetros o construir proyecciones funcionales nuevas. Esta forma del desarrollo de la L2 por los aprendientes la definen los lingüistas con la siguiente expresión: *Failure - driven Development*.

La idea de Transferencia Completa tampoco ha sido aceptada en general, ya que hay lingüistas que han demostrado que las categorías funcionales no se transfieren al estado inicial de la L2. Por ejemplo, Bhatt y Hancin-Bhatt (2002) descubren que en el comienzo de la L2 no existe la categoría funcional. Sin embargo, siguen apareciendo teorías que apoyan la Hipótesis de Transferencia Completa/Acceso Completo; por ejemplo, la Hipótesis de Fluctuación (*the Fluctuation Hypothesis*) de Ionin *et al.* (2004), que trataremos en detalle más adelante.

6.2.2.3. Transferencia Parcial

Al contrario que la Hipótesis de No Transferencia y la de Transferencia Completa, la tercera postura de Transferencia Parcial ha sido seguida por muchos lingüistas, quienes consideran que el estado inicial consta de una determinada parte de la L1. Por otro lado, sostienen opiniones diferentes sobre qué parte de la L1 está colocada en el estado inicial de la L2, especialmente sobre si la categoría funcional existe en el estado inicial de la L2, qué tipos de categorías funcionales son, qué rasgos poseen estas categorías funcionales y qué función desempeña la GU en la adquisición de la L2, etc. La Hipótesis de Transferencia Parcial contiene, principalmente, dos posturas teóricas (Alonso, 2011: 142):

- *Minimal Trees Hypothesis*, de Vainikka y Young-Scholten (1996), según la cual se produce la transferencia de categorías léxicas en el estado inicial;
- *Valueless Features Hypothesis*, de Eubank (1996), también conocida como *weak transfer*, esto es, transferencia débil, según la cual se producirá transferencia de categorías léxicas y funcionales sin especificación de rasgos.

Vainikka y Young-Scholten (1994, 1996, 1998), basándose en las evidencias de que en la Interlengua casi no aparecen las categorías funcionales, proponen la teoría de *Minimal Trees Hypothesis*. Entienden que se proyectan categorías léxicas en el estado inicial de la L2, que no existe la transferencia de las categorías funcionales, las cuales se construyen gradualmente por el *input*, después del estado inicial. De esta forma, en la gramática inicial faltan las categorías funcionales, tanto en la gramática de la L1 como en la de la L2. En sus opiniones, la proyección máxima del estado inicial es el Sintagma Verbal (SV). En las fases posteriores, con la ayuda de la GU y el efecto del *input*, las proyecciones funcionales como el Sintagma de Tiempo (ST) y el Sintagma Complementante (SC) se construyen en secuencia. Si bien las categorías funcionales no existen en la gramática inicial de la L2, el inventario de las categorías funcionales de la GU sigue estando disponible y puede ser adquirido gradualmente por los aprendientes de la L2. La gramática de la L1 no desempeña ningún papel en la aparición de las categorías funcionales. El proceso de desarrollo de la L2 es más o menos igual que el proceso de desarrollo de la L1, y la GU es totalmente accesible en

la adquisición de la L2. Según esta hipótesis, los aprendientes pueden dominar una L2 hasta llegar al mismo nivel de su lengua materna.

La teoría de *Valueless Features Hypothesis* fue planteada por Eubank (1993/1994, 1994, 1996). Defiende que tanto las categorías léxicas como las categorías funcionales de la L1 pueden transferirse al estado inicial de la L2, pero los valores fuertes de los rasgos de núcleos funcionales de la L1 no experimentan el proceso de esta transferencia, puesto que estos rasgos de las categorías funcionales quedan con un resultado de “no valor” (*valueless*), cuyo estado se denomina “inerte” (*inert*). El estado inicial de la L2 es una gramática con rasgos no especificados, esto es, no hay mecanismos regulados y se produce la opcionalidad en esta gramática. En cambio, a medida que los aprendientes comienzan a dominar la L2, estos rasgos pueden ser ajustados y especificados. Durante todo el proceso de desarrollo, la GU es accesible completamente.

White (2003: 90) plantea una tabla para explicar las comparaciones entre diferentes hipótesis del estado inicial de la L2:

	<i>Full Transfer Full Access</i>	<i>Minimal Trees</i>	<i>Valueless Features</i>	<i>Full Access Without Transfer</i>
<i>Initial State</i>	<i>L1 lexical and functional categories, features and feature strength</i>	<i>No functional categories L1 lexical categories</i>	<i>L1 lexical and functional categories; some inert features</i>	<i>Full complement of lexical and functional categories, features, and features strength</i>
<i>Development</i>	<i>Different path for learners of different L1s, at least initially. Restructuring of functional properties in response to L2 input</i>	<i>Emergence of functional categories in stages, in response to L2 input</i>	<i>Inert features replaced by L2 features strength</i>	<i>No development required in abstract properties of functional categories</i>
<i>Steady state</i>	<i>L_n (L2-like grammar</i>	<i>L2-like grammar</i>	<i>L2-like grammar</i>	<i>L2-like grammar</i>

	<i>possible but not inevitable)</i>			
--	-------------------------------------	--	--	--

Tabla 6-1. *Initial state and beyond: hypotheses compared* (White, 2003: 90)¹⁴⁸

6.2.2.4. La Hipótesis de la Fluctuación de Ionin

En el tercer capítulo hemos mencionado que la investigación de la adquisición de la segunda lengua, basada en la Teoría de la Gramática Generativa, refiere que el proceso de dicha adquisición es un proceso de fijación (*setting*) de los parámetros de la lengua nueva (véanse Finer y Broselow, 1986; White, 1990; Robertson y Sorace, 1999; etc.). En concreto, se trata de un proceso según el cual los aprendientes adquieren valores de parámetros que no existen en su lengua materna. Ionin (2003a, 2003b) y Ionin *et al.* (2004) estudian este tema desde el aspecto de la semántica. Se centran en la investigación de los parámetros que seleccionan el artículo del inglés para los aprendientes que hablan otro idioma como su lengua materna, proponiendo el concepto del Parámetro de Selección de Artículo (*Article Choice Parameter*) y la Hipótesis de la Fluctuación (*The Fluctuation Hypothesis*). Igualmente, señalan que el artículo, en diferentes idiomas, puede tener distintas interpretaciones semánticas. Estos rasgos semánticos, en resumen, se presentan en dos aspectos: la definitud y la especificidad.

Sabemos que la definitud refleja los conocimientos compartidos entre el hablante y el oyente (especialmente los del oyente), mientras que la especificidad expresa el estado de conocimientos del hablante mismo. Según Ionin *et al.* (2004: 5), en el contexto de [+definido], “the speaker and hearer presuppose the existence of a unique individual in the set denoted by the NP¹⁴⁹”, mientras que en el contexto de [+específico], “the speaker intends to refer to a unique individual in the set denoted by the NP and considers this individual to possess some noteworthy property”. Además, Ionin sugiere que los aprendientes de la L2 puedan presentar la fluctuación entre la fijación de diferentes parámetros cuando reciben el *input* de la L2 sin poder

¹⁴⁸ Aquí decidimos no traducir la tabla de inglés a español para mantener la denominación original de las teorías mencionadas.

¹⁴⁹ *Nominal Phrase*.

abandonar totalmente la influencia de la L1. En palabras de la misma investigadora (2003b: 23), la “Hipótesis de la Fluctuación” presenta los siguientes contenidos:

- a. L2 learners have full Access to UG principles and parameter-settings;
- b. L2 learners fluctuate between different parameter-settings until the input leads them to set the parameter to the appropriate value. (Ionin, 2003b: 23)

Para verificar sus hipótesis, Ionin *et al.* (2004) investigan a 30 rusos y 40 coreanos que aprenden el inglés como su segunda lengua con una serie de pruebas sobre la selección de artículos. Los autores señalan que estos aprendientes pueden distinguir el artículo definido del indefinido, afectados por la influencia de la fijación del valor de especificidad. Por lo tanto, los aprendientes L2 de inglés fluctúan entre el rasgo de definitud y el de especificidad al seleccionar los artículos, y así la fijación inapropiada produce los errores en la adquisición de los artículos. Ionin *et al.* predicen los errores de la selección de artículos del inglés usando la siguiente tabla:

	<i>+definite (target: the)</i>	<i>-definite (target: a)</i>
<i>+Specific</i>	<i>Correct use of the</i>	<i>Overuse of the</i>
<i>-specific</i>	<i>Overuse of a</i>	<i>Correct use of a</i>

Tabla 6-2. *Predictions for article choice in L2-English* (Ionin *et al.*, 2004: 19)

Los datos de la prueba de Ionin *et al.* revelan que los rasgos semánticos de especificidad desempeñan un papel muy importante en la selección de artículos por los aprendientes L2 de inglés. A veces recurren al rasgo semántico de definitud y en ocasiones al de especificidad. La fluctuación entre los dos tipos de fijación de parámetros causa los siguientes errores: los aprendientes L2 de inglés tienden a sustituir el artículo indefinido por el artículo definido en el contexto de [-definido, +específico], mientras que reemplazan el artículo definido con el indefinido en el contexto de [+definido, -específico]. Considerando que todos los participantes de la prueba diseñada por Ionin *et al.* son hablantes de una L1 sin artículo, se plantea que hay posibilidades de que estos comportamientos lingüísticos se provoquen por la

trasferencia de la L1 o por el *input* de la L2.

Ionin explica la selección del artículo del inglés bajo la Hipótesis de la Fluctuación de la siguiente forma:

a. L2 learners have full UG access to the two settings of the Article Choice Parameter.

b. L2 learners fluctuate between the two settings of the Article Choice Parameter until the inputs leads them to set this parameter to the appropriate value. (Ionin, 2003b: 86)

Hawkins *et al.* (2006) y Snape (2006), concentrándose en el mismo tema, investigan la adquisición de los determinantes ingleses por los aprendientes japoneses, y consiguen un resultado igual que la investigación anterior de Ionin *et al.* Sin embargo, los lingüistas chinos, tales como Ting (2005), Dai y Wei (2008), basándose en la teoría de la Hipótesis de la Fluctuación y del Parámetro de Selección de Artículo, obtienen resultados diferentes de los estudios anteriores. Con los experimentos diseñados por estos autores, se demuestra que los aprendientes chinos no se comportan con la fluctuación en selección de artículo al aprender el inglés como su segunda lengua. La investigación de Dai y Wei (2008) refiere que los estudiantes chinos, en vez de fluctuar entre la fijación del parámetro de la definitud y la especificidad, pueden fijar el valor de estos parámetros sin problema. Es decir, la especificidad no influye en la selección de artículo para los aprendientes chinos. Por tanto, la Hipótesis de la Fluctuación no es adecuada para explicar los errores del uso de artículo por los chinos.

Basándonos en la teoría y los datos de Ionin *et al.*, y tomando como ejemplos las experiencias investigativas de los lingüistas chinos mencionados arriba, en nuestro trabajo diseñaremos una prueba para investigar el estado inicial de los estudiantes chinos en cuanto a su adquisición del artículo del español, y así comprobaremos cuáles son las causas de sus errores.

6.2.2.5. La interficie sintáctico-semántica

Otra cuestión que no podemos ignorar al estudiar los rasgos semánticos es la aplicación de la Hipótesis de Interficie (*the Interface Hypothesis*). Sorace y Filiaci (2006) propone que “Narrow syntactic properties are completely acquirable in a Second language, even though they may exhibit significant development delays, whereas interface properties involving syntax and another cognitive domain may not be fully acquirable”. Según estos lingüistas, diferentes interfaces suponen diferentes niveles de dificultades en la adquisición de una segunda lengua. Gutiérrez-Rexach (2003: 22) denomina “mecanismos de la interficie sintaxis/semántica” a los mecanismos de “derivación sintáctica del nivel Forma Lógica (FL)” y propone que “las reglas de interpretación de este nivel sintáctico de representación adquieren un papel fundamental en la determinación del significado”. Park (2013) señala que el uso (in)definido del artículo inglés involucra la “interficie externa” (*external interface*) y su uso genérico tiene relaciones con la “interficie interno” (*internal interface*), puesto que según Sorace y Serratrice (2009), “internal interfaces involve sub-linguistic modules, whereas external interfaces concern cognitive domains that are external to the core computational system” (apud. Park, 2013: 155). Montrul (2011) y Dai (2014) explican que el rasgo semántico de definitud y de especificidad tiene relaciones estrechas con la interficie sintáctico-semántica. Proponen los siguientes ejemplos¹⁵⁰ para explicar las diferencias de los grupos nominales entre inglés, español y chino:

- (1). a. *Tigers eat meat.* [+genérico; -específico]
- b. *The Tigers eat meat.* [-genérico; +específico]
- c. **Tigres comen carne.* [+genérico; -específico]
- d. *Los tigres comen carne.* [+genérico; +específico]
- e. *Laohu chi rou.* [+genérico; -específico]

¹⁵⁰ Los ejemplos de (1a, b, c, y d) se extraen de Montrul (2011: 594) y los ejemplos de (1e, f y g) son citados de Dai (2014: 110).

tigre comer carne

“Los tigres comen carne.”

f. (*zhe zhi*) *laohu chi le rou*. [-genérico; +específico]

este CI tigre comer partícula¹⁵¹ carne

“(Este) tigre comió carne.”

g. *Zhe zhi laohu chi rou*. [-genérico; +específico]

este CI tigre comer carne

“Este tigre come carne.”

A partir de estos ejemplos, observamos que los rasgos semánticos de definitud y de especificidad tienen dos tipos de combinación en la interficie sintáctico-semántica y también se presentan en dos formas diferentes (con o sin el artículo definido). Pero en el caso del español, solo admite una forma dado que el ejemplo de (1c) es agramatical. Los nombres específicos en plural también pueden tener interpretación genérica en ciertos casos. En cuanto al caso de chino, resulta más complicado. Dai (2014: 110) proponen que en chino: a. el tipo de predicado puede ayudar a decidir si el nombre escueto es de rasgo genérico o específico; b. el determinante específico combinado con el grupo nominal también decide su rasgo semántico. Podemos ver que en la interficie sintáctico-semántica existen muchas diferencias entre inglés, español y chino. Se deduce que dichas diferencias en la interficie sintáctico-semántica puede causar dificultades cuando los aprendientes chinos empiezan a adquirir el artículo español, puesto que el español y el chino no expresan de la misma forma la definitud y la especificidad en la interficie sintáctico-semántica.

6.2.3. Hipótesis y predicciones

El experimento en este capítulo intenta validar las hipótesis mencionadas anteriormente sobre el estado inicial de la adquisición L2 de los artículos del español, puesto que hasta el día de hoy no encontramos estudios específicos en torno a este aspecto. Supongamos que el estado inicial de los aprendientes chinos es la fase del

¹⁵¹ Partícula de aspecto perfectivo.

comienzo de su aprendizaje de la lengua española. En el quinto capítulo hemos mencionado que el chino no tiene el sintagma determinante totalmente equivalente al del español o del inglés. Sin embargo, sabemos que en chino existe el Sintagma Demostrativo (SDem) que tiene rasgos [+definido] y [+demostrativo]. Además, el chino también posee el Sintagma Clasificador (SC). Cuando el especificador del SC es el numeral *yi* (*uno*), tiene rasgos [-definido] y [singular], como los rasgos presentados por los artículos indefinidos *un/una* en español.

Empleamos la Hipótesis de Transferencia Completa para suponer que el estado inicial de la adquisición de la L2 es el estado final de la adquisición de la L1 y existe la transferencia lingüística de la L1 en la adquisición de la L2. Con lo cual, los aprendientes transferirán el numeral *yi* (*uno*) en chino a la adquisición de los artículos indefinidos *un/una* en español. Igualmente transferirán el rasgo de definitud de los demostrativos *zhe* (*este/esta*) y *na* (*aquel/aquella*) a la adquisición de los artículos definidos *el/la* del español.

En cuanto a la investigación de la fijación de los valores de la definitud y de la especificidad, repasaremos primero estos valores de los artículos del español.

Rivero (1975) introduce el concepto de “especificidad” al ámbito de la lingüística española y señala que dicho concepto es independiente del concepto de “definitud” (apud. Leonetti, 2012: 296).

La RAE (2009) afirma que, además de la oposición gramatical entre la definitud y la indefinitud de los grupos nominales, existe otra oposición para explicar la distribución de los determinantes: la que opone los argumentos específicos a los inespecíficos. Definen así estos últimos:

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. (RAE, 2009: 1134)

Si consideramos el rasgo de especificidad de los artículos definidos en español, vemos que, en la mayoría de los casos, los artículos definidos *el/la* cuentan con los

rasgos [+definido] y [+específico]. Por ejemplo:

- (2). *El rector de la Complutense denuncia que las universidades están “asfixiadas”*. (*El Mundo*, 30/04/2014, EFE)

Sin embargo, existen varias excepciones. Planteemos dos ejemplos típicos para demostrar que los sintagmas nominales con el artículo definido en español a veces pueden tener la interpretación inespecífica:

- (3). a. *El ganador del Premio Nobel de Literatura de 1982 es colombiano*.
b. *El concursante ganador obtendrá un viaje al Caribe*.¹⁵²

En el ejemplo (2a), el sintagma nominal definido *el ganador* tiene el rasgo [+específico], dado que todo el mundo sabe que se refiere a Gabriel García Márquez; sin embargo, observamos que, en el ejemplo (2b), la interpretación del sintagma nominal definido *el concursante ganador* debe ser inespecífica, puesto que “en el momento de emitir el enunciado, no es posible asociar un referente concreto a tal descripción definida, que además podría no existir” (RAE, 2009: 1134). De este modo, podemos concluir que el rasgo de especificidad es “un fenómeno relativamente independiente de la definitud”.

Considerando las teorías de Ionin *et al.*, los aprendientes chinos de nivel inicial pueden usar el artículo definido español correctamente en el contexto [+definido, +específico], y posiblemente cometen errores por el uso excesivo del artículo indefinido en el contexto [+definido, -específico]. También se puede predecir que los aprendientes pueden usar correctamente el artículo indefinido en el contexto [-definido, -específico], mientras que seleccionan de forma excesiva el artículo definido en el contexto [-definido, +específico]. Es decir, el rasgo de especificidad puede causar la fluctuación entre la selección del artículo definido y la del artículo indefinido.

De esta forma, planteamos las siguientes hipótesis para este experimento:

¹⁵² Ejemplos citados de la RAE (2009: 1134).

Hipótesis 1^a: Debido a la consciencia de la diferencia entre definitud e indefinitud que existe en la lengua materna de los aprendientes chinos, generalmente podrán distinguir el uso del artículo definido y el indefinido del español.

Hipótesis 2^a: La fijación del valor de especificidad de los artículos puede causar una fluctuación de la selección de artículo por los aprendientes chinos. En concreto, podrán usar el artículo definido correctamente en el contexto [+definido, +específico], pero cometerán errores por el uso excesivo del artículo indefinido en el contexto [+definido, -específico]; asimismo, podrán seleccionar adecuadamente el artículo indefinido en el contexto [-definido, -específico], pero lo reemplazarán con el artículo definido en el contexto [-definido, -específico].

6.2.4. Método

6.2.4.1. Participantes

23 participantes asisten a este experimento. Son estudiantes de primer curso de la Facultad de Español de la Universidad de Anhui¹⁵³. Solo llevan 4 meses estudiando el idioma español. Su rango etario es de 17 a 19. Sus bio-datos se encuentran en la siguiente tabla:

	Competencia lingüística del español	Número de participantes	Rango etario
L1 chino	inicial	23	17-19 (promedio = 18)

Tabla 6-3. Bio-datos de los participantes

¹⁵³ La Universidad de Anhui se encuentra en la lista de universidades del Proyecto 211 de China. “El proyecto 211 es un proyecto de las universidades nacionales clave y las facultades chinas iniciado en 1995 por el Ministerio de Educación, con la intención de impulsar los niveles de investigación de las mejores universidades y cultivar estrategias de desarrollo socio-económico”. Datos disponibles en Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Proyecto_211.

En el año 2008, la Universidad de Anhui fundó la Facultad de Español, y en el año 2009 empezó a reclutar el primer grupo de estudiantes para el aprendizaje de español.

Para demostrar que son aprendientes a nivel inicial de la lengua española y todavía están en el estado inicial de la adquisición de esta lengua, les hacemos tomar la prueba de nivel del Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes para verificar que son, en efecto, aprendientes iniciales, antes de empezar con nuestra prueba. El resultado de esta prueba es exactamente el que esperábamos: 20 estudiantes, entre los 23, se sitúan en el nivel A1, mientras que los 3 restantes lo hacen en el nivel A2. Esto significa que todos los participantes son de nivel inicial y todavía están en el estado inicial del aprendizaje de español.

6.2.4.2. Tareas y proceso

Nuestra prueba consiste en una tarea de 40 preguntas. Algunas de ellas las citamos de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* y la *Nueva Gramática de la Lengua Española*, algunas las sacamos de periódicos o obras literarias en español, algunas las inventamos según las normas del uso del artículo y las restantes son traducciones modificadas en base a las preguntas de la tarea (*forced-choice article elicitation task*) empleada en la investigación de Ionin *et al.* (2004). En cada pregunta hay un hueco. Los participantes tienen que rellenar el hueco con un artículo o con \emptyset (la ausencia de artículo). Las 40 frases incorporadas intentarán recoger datos sobre el uso de cuatro pares de rasgos: [+definido, +específico], [+definido, -específico], [definido, +específico] y [-definido, -específico]. Como hemos mencionado con anterioridad, los dos artículos indefinidos y el numeral singular *yi* (*uno*) pueden presentar los rasgos [definido, +específico] y [-definido, -específico]. En cuanto a los artículos definidos en español, estos pueden tener rasgos de [+definido, +específico] o [+definido, -específico], mientras que los demostrativos en chino solo cuentan con el par de rasgos [+definido, +específico]. Por tanto, instamos a los estudiantes participantes a que seleccionen el artículo adecuado para completar las preguntas y observar si existe transferencia en el estado inicial de la adquisición de los artículos españoles; asimismo, el fin pasa por demostrar que las transferencias positivas y negativas estarán influidas por las propiedades de la lengua materna de los

participantes.

Las 40 preguntas se clasifican por 4 grupos dependiendo del uso del artículo y sus rasgos de definitud y especificidad. Cada grupo contiene 10 oraciones. Las agrupaciones detalladas las veremos en el Apéndice 1-B de la presente tesis. Aquí solo citaremos unos ejemplos para tener clara la forma de clasificar la selección de los artículos¹⁵⁴.

El uso del artículo definido con rasgo de [+definido, +específico] se encuentra en ejemplos tales como¹⁵⁵:

1. *María: ¿Dónde nos vemos mañana?*
José: A la entrada de ____ (la) Estación Central, ¿quién?
María: Perfecto.
10. *____ (El) Parlamento europeo quiere un control más riguroso de las multinacionales.*
15. *“Aquello tampoco estaba mal”, pensó Harry, chupándolo mientras observaban a un gorila que se rascaba ____ (la) cabeza y se parecía notablemente a Dudley, salvo que no era rubio.*

La selección del artículo definido, pero con rasgos de [+definido, -específico], es lo que se pide en los ejemplos siguientes:

2. *Alberto: Disculpe, ¿podría dejarme entrar? Soy periodista.*
Policia: ¿Para qué?
Alberto: Me gustaría hacer unas preguntas para ____ (el) ganador de este partido, pero ¿quién es?
13. *Víctor: ¿Qué piensas tú sobre este problema?*
Antonio: No estoy de acuerdo con ____ (la) idea de tu amigo, y ni siquiera entiendo qué querías expresar.

¹⁵⁴ Véase la fuente concreta de cada pregunta en el Apéndice 1-B.

¹⁵⁵ Se extraen los ejemplos según su enumeración en el Apéndice 1-A.

V ítor: ¿A qui én te refieres?

Antonio: No recuerdo.

29. *Bueno, ___(el) comentario que sea, pero ah íest á publicado. As íque l éelo.*

En cuanto a los rasgos de [-definido, +espec ífico] del art ículo indefinido, podemos citar ejemplos como:

7. *___(Un) millonario que tiene yate necesita marineros para formar tripulaci ón.*

18. *Bibliotecario: Dime el t ítulo, te busco yo el libro que necesitas.*

Estudiante: Pero... no s é solo recuerdo que es ___(un) libro gordo con portada roja.

31. *Te ense ñar é ___(un) libro que escribir épr óximamente.*

Por último, el uso del art ículo indefinido con rasgos de [-definido, -espec ífico] lo podemos encontrar en ejemplos tales como:

20. *Ped ún ___(un) gobierno fuerte.*

26. *Quiero hablar con ___(un) empleado. ¿D ónde puedo encontrar uno?*

40. *Clara: ¿D ónde est á tu compa ñero de habitaci ón?*

Sof ía: No lo s é con seguridad. Est á en Barcelona con ___(una) amiga, pero no me dijo su nombre.

El experimento dura 40 minutos, y lo realizamos en un aula de la Universidad de Anhui bajo un ambiente serio. La autora de la presente tesis y diseñadora del experimento, una nativa del chino mandar ín, ofrece instrucciones para los participantes en su lengua materna con el objetivo de evitar malentendidos innecesarios. Los participantes pueden consultar el diccionario cuando se encuentran con palabras desconocidas con objeto de evitar influencias innecesarias por otros factores a la selecci ón de art ículos. Despu és de terminar la tarea de las 40 preguntas, les damos peque ños regalos para agradecer su participaci ón y cooperaci ón. Tras la correcci ón de las pruebas, 6 participantes reciben una breve conversaci ón con el fin de

conocer sus ideas cuando hacen las preguntas y de descubrir las causas de sus errores.

Más adelante, analizaremos detalladamente con tablas y figuras el resultado del experimento para ver su relevancia con respecto a nuestra hipótesis. En el análisis posterior, aplicaremos la metodología del Análisis de la Varianza¹⁵⁶ (*ANOVA*, *Analysis of Variance*) con el propósito de detectar entre el parámetro de la definitud y el de la especificidad cuál es el factor mayor a la hora de afectar a la selección del artículo adecuado en los cuatro contextos mencionados arriba.

6.2.5. Análisis de datos del experimento

6.2.5.1. Datos recogidos

Ahora nos dedicamos a analizar los datos recogidos del experimento. Primero, vemos cómo seleccionan los artículos en las cuatro posibilidades de combinación de rasgos de definitud y especificidad. La prueba que hacen los estudiantes de nivel inicial de español contiene 40 preguntas en total, es decir, 10 preguntas por cada posibilidad. Los datos se presentan en la siguiente tabla. Usaremos la “d” para representar el rasgo definido, la “e” para el rasgo específico; la palabra “definidos” significa la selección de los artículos definidos, y la palabra “indefinidos” representa la selección de los artículos indefinidos; por último, el símbolo “∅” significa que los estudiantes no emplean ningún artículo en la pregunta.

	[+d, +e]	[+d, -e]	[-d, +e]	[-d, -e]
Definidos	173	132	83	16
Indefinidos	45	69	141	191
∅	12	29	6	23
En total	230	230	230	230

Tabla 6-4. La selección del artículo por los aprendientes chinos

De la tabla de arriba obtenemos la siguiente columna que presenta la proporción del uso de artículos por los aprendientes chinos.

¹⁵⁶ En estadística, el análisis de la varianza (ANOVA, ANalysis Of VAriance, según terminología inglesa) es una colección de modelos estadísticos y sus procedimientos asociados, en el cual la varianza está particionada en ciertos componentes debidos a diferentes variables explicativas. Datos disponibles en: http://es.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lisis_de_la_varianza

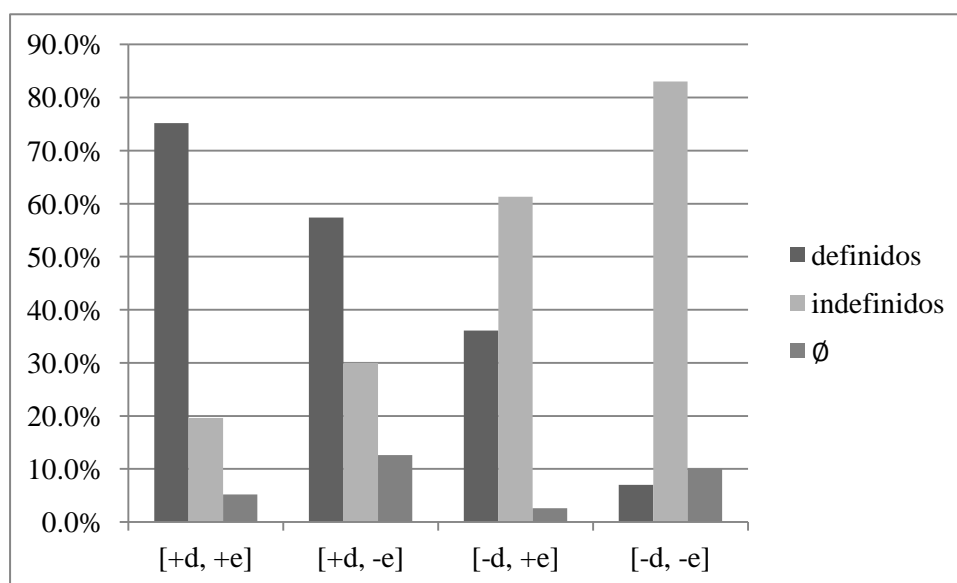


Figura de columna 1. Porcentaje de la selección del artículo

Podemos observar la tendencia al usar el artículo español de los aprendientes chinos de nivel inicial. En el caso de los rasgos [+definido, +específico] y [+definido, -específico], el 75,2% y el 57,4% de los participantes, respectivamente, seleccionan el artículo definido; el promedio del índice de exactitud de la selección es el 66,3%. En cuanto al uso del artículo indefinido, el 61,3% y el 83% de los estudiantes seleccionan el artículo adecuado en los casos de rasgos [-definido, +específico] y [-definido, -específico], respectivamente. Su promedio de la exactitud es del 72,15%. Esto quiere decir que, en general, los aprendientes chinos se comportan bien al seleccionar el artículo adecuado en diferentes contextos. Ello se debe a que el estado inicial de la adquisición L2 del español por los aprendientes chinos será el estado final de su lengua materna, así que los aprendientes toman los artículos indefinidos *un/una* en español como el numeral *yi* en chino, y también transfieren los rasgos de los demostrativos *zhe/na* del chino a los artículos definidos del español, lo que corresponde a nuestra hipótesis 1^a

6.2.5.2. ¿El parámetro de la especificidad influye en la selección del artículo adecuado?

Ahora nos centraremos en los datos del índice de exactitud en los cuatro contextos. Primero, los sumaremos en la siguiente tabla:

Índice de exactitud	+definido	-definido
+específico	75,2%	61,3%
-inespecífico	57,4%	83%

Tabla 6-5. Índice de exactitud en los cuatro contextos de combinación de diferentes rasgos semánticos

Supongamos que el rasgo de definitud y el de especificidad son dos grupos de variables que influyen en el índice de exactitud. Entonces definimos que el rasgo [+definido] es la variable A1, el rasgo [-definido] es la variable A2; el rasgo [+específico] es la variable B1, y el rasgo [-específico] es la variable B2. Aplicamos la metodología del Análisis de Varianza (*ANOVA, Analysis of Variance*), tomando el grupo de variables A como una referencia para investigar la varianza¹⁵⁷ dentro del grupo A1 y A2, y la varianza entre el grupo A1 y A2. Mediante la investigación de la varianza, podemos observar la fluctuación del índice de exactitud en seleccionar el artículo adecuado en diferentes contextos por los estudiantes chinos, además, veremos cuál es el factor mayor que afecte a esta fluctuación.

En primer lugar, nos interesa introducir la fórmula de la varianza:

$$\text{Var}(X) = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2 = \frac{(X_1 - \bar{X})^2 + (X_2 - \bar{X})^2 + \dots + (X_N - \bar{X})^2}{N}$$

El símbolo \bar{X} es el promedio de todos los datos. Así podemos obtener la suma de los cuadrados (*SS, Sum of Squares*):

$$SS = \sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2$$

Para averiguar la distribución F¹⁵⁸, tenemos que aclarar los datos de SS_{fact} y SS_{int} ¹⁵⁹. En nuestro experimento, debido a que agrupamos los cuatro datos

¹⁵⁷ La varianza es la media aritmética del cuadrado de las desviaciones respecto a la media de una distribución estadística.

¹⁵⁸ La distribución F, usada en teoría de probabilidad y estadística, es una distribución de probabilidad continua.

¹⁵⁹ SS_{fact} es un número real relacionado con la varianza, que mide la variación debida al “factor”,

mencionados en la tabla de arriba según el parámetro de la definitud, el SS_{int} es el número que mide la variación dentro del factor A1 y el A2; debe ser el conjunto de la suma de los cuadrados del grupo A1 y del grupo A2:

$$SS_{A1} = (0.752 - 0.663)^2 + (0.574 - 0.663)^2 = 0.007921 \approx 0.0079$$

$$SS_{A2} = (0.613 - 0.7215)^2 + (0.83 - 0.7215)^2 = 0.01177225 \approx 0.0118$$

$$SS_{\text{int}} = SS_{A1} + SS_{A2} = 0.0079 + 0.0118 = 0.0197$$

Para calcular el número del SS_{fact} , primero hemos de tener el promedio de los cuatro datos en la tabla 6-5: $\bar{X} = 0.69225 \approx 0.6923$. Después, siguiendo la fórmula de SS_{fact} , podemos medir la variación entre el grupo A1 y el grupo A2:

$$SS_{\text{fact}} = \sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2 = (\bar{A}_1 - \bar{X})^2 + (\bar{A}_2 - \bar{X})^2 = (0.663 - 0.6923)^2 + (0.7215 - 0.6923)^2 \approx 0.0017$$

Llegados a este punto, nos hace falta calcular el valor de la Distribución F para averiguar cuál es la influencia mayor con respecto al índice de exactitud. ¿Es la variación dentro del factor A1 y A2, o es la variación entre el grupo A1 y el grupo A2? Si la variación dentro del factor A1 y A2 (SS_{int}) se encuentra con mayor importancia que la variación entre el factor A1 y A2 (SS_{fact}), podemos sacar la conclusión de que las variables de B1 y B2 afectan más a la selección del artículo adecuado por los estudiantes.

$$F^{160} = \frac{U_1/d_1}{U_2/d_2} = \frac{SS_{\text{fact}}/2-1}{SS_{\text{int}}/2 \times 2-2} = \frac{0.0017/2-1}{0.0197/2 \times 2-2} \approx 0.1726$$

Así obtenemos un número muy pequeño del valor de la distribución F. Según la teoría del Análisis de Varianza y la distribución F, mientras más pequeño sea el valor

“tratamiento” o tipo de situación estudiado; SS_{int} es un número real relacionado con la varianza, que mide la variación dentro de cada “factor”, “tratamiento” o tipo de situación.

¹⁶⁰ En esta ecuación de la distribución de F, U_1 y U_2 siguen una distribución de una probabilidad continua donde d_1 y d_2 son grados de libertad respectivamente. Todos los cálculos siguen la metodología de ANOVA.

de F, más pequeño será el numerador comparado con el denominador. En nuestro caso, se deduce que el factor entre el A1 y el A2 es muy pequeño en comparación con el factor dentro del grupo A1 y el A2. Y no es difícil saber que el factor dentro del grupo A1 y el A2 es precisamente el factor B1 y el B2: el parámetro de la especificidad. Esto corresponde con nuestra hipótesis 2ª: la fijación del valor de especificidad del artículo puede causar una fluctuación en la selección del artículo adecuado por los aprendientes chinos.

Volvamos a la figura de columna 1 mencionada arriba. En ella observamos que en el contexto de [+definido, -específico] y de [-definido, +específico], los estudiantes cometen más errores (el índice de exactitud es del 57,4% y del 61,3%, respectivamente) que en otros dos contextos. Este resultado se corresponde con el supuesto de Ionin *et al.* (2004). Según sus explicaciones, esto se debe a que los aprendientes emplean directamente el rasgo semántico de la gramática universal - la especificidad -. Como en la lengua materna de los estudiantes chinos no existe el sistema de artículo, ellos van a usar directamente el parámetro de la especificidad en la GU en el proceso de la adquisición de los artículos de la L2. Sin embargo, todos sabemos que los artículos en español se agrupan según el parámetro de la definitud (en vez de según el parámetro de la especificidad). El cruce de los dos parámetros en el contexto de [+definido, -específico] y de [-definido, +específico] produce la dificultad de seleccionar el artículo adecuado.

6.2.5.3. Análisis de las causas

Ahora nos concentraremos en estos dos contextos de [+definido, -específico] y [-definido, +específico]. Si llevamos a cabo una comparación entre estas dos situaciones, descubriremos que los participantes cometen aún más errores en el primer contexto que en el segundo. A saber, la dificultad de seleccionar el artículo definido en el contexto de [+definido, -específico] será mayor que seleccionar el artículo indefinido en el contexto de [-definido, +específico]. Este resultado es diferente de los descubrimientos anteriores que consideran que el índice de exactitud en contextos

indefinidos es más bajo que en contextos definidos (Huebner, 1985; Parrish, 1987), pero coincide con la propuesta de Leung (2005). Se tiene conocimiento del hecho de que en chino no hay sistema de artículo, igual que el caso del ruso, el coreano y el japonés. Según Ionin *et al.* (2004), no existe transferencia de la lengua materna a la adquisición de la L2 para los estudiantes que tienen la L1 sin artículos. Supongamos que su hipótesis sea correcta. Los aprendientes chinos deben comportarse de forma muy parecida a los aprendientes rusos y coreanos en el experimento de Ionin *et al.* (2004). Pero nuestro experimento nos ofrece un resultado diferente. Cabe preguntarse, ¿cuál es la razón de este comportamiento de los estudiantes chinos?

Según Ionin *et al.* (2004), hay tres orígenes de los conocimientos lingüísticos en la adquisición de la L2: la transferencia de la L1, el *input* y la Gramática Universal (GU). Sabemos que los participantes en este experimento aprenden el español en un ambiente de aprendizaje inserto en el aula, en vez de en un ambiente verdadero del habla española. Por ello, el *input* de la L2 que reciben los estudiantes chinos en este experimento no es tan natural como los participantes de los experimentos de Ionin *et al.* (2004), los cuales viven en un país del habla de la L2. Además, la GU desempeña el mismo papel en la adquisición de la L2 para cualquier estudiante. Entonces, nos queda investigar si existe la transferencia de la L1 en el proceso de adquisición del artículo español.

Primero nos hace falta reflexionar los rasgos semánticos de las estructuras *zhe/na* + *Cl* + *N* (*Dem* + *Cl* + *N*) e *yi* + *Cl* + *N* (*uno* + *Cl* + *N*) en chino, que funcionan de manera muy similar al artículo del español, y hacer una comparación con los sintagmas nominales definidos e indefinidos en español.

En cuanto a la estructura *zhe/na* + *Cl* + *N* (*Dem* + *Cl* + *N*), que funciona muy parecido al sintagma nominal definido en español, descubrimos que solo permite la interpretación específica. Veamos unos ejemplos:

- (4). a. Na ge ren *shi* *wo* *de* *pengyou*.
aquel Cl persona ser yo partícula posesiva amigo

“Aquella persona es mi amigo.”

- b. De jiang de cansaizhe keyi huode
yi ci Ouzhou zhi lv.

conseguir premio part ícula de modificaci ón concursante poder obtener
uno Cl Europa part ícula de modificaci ón viaje.

“El concursante ganador puede obtener un viaje a Europa.”

- c. Na ge de jiang de cansaizhe
keyi huode yi ci Ouzhou zhi lv.

aquel Cl conseguir premio part ícula de modificaci ón concursante
poder obtener uno Cl Europa part ícula de modificaci ón viaje

“Aquel concursante ganador puede obtener un viaje a Europa.”

Observamos que, en los tres ejemplos de (3), los sintagmas nominales puestos en la posición del sujeto de la oración tienen la interpretación definida. En el ejemplo (3a), *na ge ren* (*aquella persona*) se refiere a una persona determinada que el hablante señala junto con un gesto o una mirada. En los ejemplos (3b) y (3c), tanto el sintagma nominal *de jiang de cansaizhe* (*el concursante ganador*) como el *na ge de jiang de cansaizhe* (*aquel concursante ganador*) se refieren a la persona determinada que pueda ganar el concurso o a la que ya ha ganado el concurso. La diferencia estriba en que el sintagma nominal sin demostrativo en el ejemplo (3b) tiene el rasgo de [-específico], puesto que todavía no se sabe su referente específico. Es decir, si el sintagma nominal no es específico, no permite la aparición de el demostrativo *zhe/na* en chino, pero hemos mencionado en el apartado anterior que este tipo de interpretación inespecífica puede expresarse mediante el artículo definido *el/la* en español. Si existe un demostrativo colocado delante del sintagma nominal, como se presenta en el ejemplo (3c), resulta imposible tener la interpretación inespecífica. Esto es, la estructura *Dem + Cl + N* siempre cuenta en chino con los rasgos [+definido] y [+específico].

Así podemos sacar la conclusión de que, aunque la estructura *Dem + Cl + N* en

chino funciona muy parecido al sintagma nominal definido con el artículo determinado en español, tienen diferencias en cuanto al rasgo semántico de especificidad. Esta diferencia es la base de nuestra predicción de que existe transferencia negativa en la adquisición del artículo definido del español para los aprendientes chinos.

Pasemos ahora a la cuestión del artículo indefinido en español y la estructura *yi + Cl + N* del chino. Sabemos que el sintagma nominal con el artículo indefinido en español siempre lleva el rasgo [-definido], pero en cuanto a su rasgo de especificidad puede ser vacilante. Es decir, “los grupos nominales encabezados por el artículo indeterminado admiten interpretaciones específicas e inespecíficas, según los contextos” (RAE, 2009: 1134). Se plantea un ejemplo en la misma página para explicar el fenómeno:

(5). *Su hija quiere comprarse un apartamento en la costa.*¹⁶¹

Observamos que, en el ejemplo (4), el sintagma indefinido *un apartamento*, por un lado, puede ser específico en el sentido de que se trata de un apartamento particular ya seleccionado, y que ambos, tanto el hablante como el oyente de la oración, tienen el conocimiento sobre la referencia de la entidad; por otro lado, el mismo sintagma también puede tener la interpretación inespecífica si se trata de un apartamento no elegido, no imaginado o incluso inexistente. Pero hay que tener en cuenta que, tenga el rasgo [+específico] o no, el sintagma nominal con el artículo indefinido en español nunca puede admitir la interpretación definida.

Ahora bien, nos centramos en el caso de la estructura *yi + Cl + N* en chino, que consideramos como un sintagma nominal indefinido y singular. No dudamos de que esta estructura en chino cuente con el rasgo [-definido]. Para investigar su rasgo de especificidad, veamos los siguientes ejemplos¹⁶²:

¹⁶¹ Ejemplo citado de la RAE (2009: 1134).

¹⁶² Ejemplos citados de Zhan (2003), disponibles en:

http://ccl.pku.edu.cn/doubtfire/Course/Computational%20Linguistics/contents/Chapter_04_appendix_6.pdf

(6). a. *Zhangsan xiang qu yi wei Beijing de _____ guniang,
Shi ta zai ditie li renshi de.*

Zhangsan querer casarse uno Cl Beijing part ícula de modificaci3n chica
ser 4 en metro dentro conocer part ícula de modificaci3n
(omisi3n del n3cleo “guniang”)

“Zhangsan quiere casarse con una chica de Beijing que conoci3 en el
metro.”

b. *Zhangsan xiang qu yi wei Beijing de _____ guniang,
ta bixu you Beijing hukou.*

Zhangsan querer casarse uno Cl Beijing part ícula de modificaci3n chica
ella deber tener Beijing empadronamiento

“Zhangsan quiere casarse con una chica de Beijing que debe
empadronarse en Beijing.”

Ambos (5a) y (5b) cuentan con el sintagma indefinido *yi wei Beijing de guniang* (*una chica de Beijing*), es decir, para el oyente no es posible acceder a la referencia de esta entidad. Sin embargo, con la diferente cl3sula subordinada se distinguen en el rasgo de especificidad. En (5a), el sintagma *yiwei Beijing de guniang (una chica de Beijing)* es espec ífico, dado que el hablante claramente sabe que esta chica de Beijing existe y la conoci3 Zhangsan en el metro, aunque posiblemente el mismo hablante no identifica concretamente qui3n es la chica. Precisamente, esto corrobora los rasgos [-definido] y [+espec ífico]. Pero con respecto al ejemplo (5b), *yiwei Beijing de guniang (una chica de Beijing)* solo puede tener la interpretaci3n inespec ífica, porque, seg3n el texto, Zhangsan est3 buscando a una chica, pero no se sabe si la ha encontrado o no. Y ni siquiera el mismo hablante tiene una idea clara sobre el referente concreto de la chica. Lo 3nico que podemos saber es que la chica debe empadronarse en Beijing. Entonces, en este caso, la misma estructura *yiwei Beijing de guniang (una chica de Beijing)* cuenta con los rasgos [-definido] y [-espec ífico].

De esta forma, obtenemos la conclusi3n de que, a diferencia de la estructura *Dem + Cl + N*, el sintagma *yi + Cl + N* en chino funciona de forma muy parecida al

sintagma nominal con el artículo indefinido en español: no solo se refiere a su rasgo indefinido, sino también a la posibilidad de su interpretación específica e inespecífica.

Zhan (2003), en sus materiales para la enseñanza¹⁶³, ofrece unas tablas para clarificar las relaciones entre las diferentes formas de sintagmas nominales y los rasgos de definitud y de especificidad:

	[+específico]	[-específico]
Nombre propio	+	-
<i>Zhe/Na + (Cl) + N</i>	+	-
Nombre escueto	+	+
<i>Yi + Cl + N</i>	+	+

Tabla 6-6. Relaciones entre la forma del SN y el rasgo de especificidad (Zhan, 2003)¹⁶⁴

	[+definido]	[-definido]
Nombre propio	+	-
<i>Zhe/Na + (Cl) + N</i>	+	-
Nombre escueto	+	+
<i>Yi + Cl + N</i>	-	+

Tabla 6-7. Relaciones entre la forma del SN y el rasgo de definitud (Zhan, 2003)¹⁶⁵

Desde las tablas de arriba y los análisis mencionados anteriormente, ya sabemos que la estructura *yi + Cl + N* con los rasgos [-definido], [±específico] y [singular] equivalen, aproximadamente, al artículo indefinido *un/una* en español. Por ende, podemos deducir que los aprendientes chinos del español transferirán los rasgos de *yi* (*uno*) a la adquisición del artículo indefinido *un/una*. Pero en lo que concierne a la adquisición del artículo definido del español, existen transferencias positivas y

¹⁶³ Materiales disponibles en:

http://ccl.pku.edu.cn/doubtfire/Course/Computational%20Linguistics/contents/Chapter_04_appendix_6.pdf

¹⁶⁴ Traducciones por la autora de la presente tesis basadas en el trabajo de Zhan (2003), datos disponibles en línea:

http://ccl.pku.edu.cn/doubtfire/Course/Computational%20Linguistics/contents/Chapter_04_appendix_6.pdf

¹⁶⁵ Traducciones por la autora de la presente tesis basadas en el trabajo de Zhan (2003), datos disponibles en línea:

http://ccl.pku.edu.cn/doubtfire/Course/Computational%20Linguistics/contents/Chapter_04_appendix_6.pdf

negativas, ya que los sintagmas nominales con artículos definidos en español pueden expresar la especificidad y la inespecificidad, mientras que la estructura *Dem + Cl + N* en chino no admite la interpretación inespecífica.

De esta forma, comprobamos que el resultado de nuestro estudio ha demostrado que los aprendientes chinos han transferido los rasgos de la L1 a la adquisición de la L2 cuando las dos son parecidas y compatibles. Por ejemplo, transfieren los rasgos del numeral *yi (uno)* al artículo indefinido *un/una*. Pero cuando los rasgos de la categoría funcional no son totalmente compatibles con los de la L2 (como el demostrativo chino y el artículo definido español), van a encontrarse con problemas. Sin embargo, e incluso en este caso, el rasgo de definitud de los demostrativos chinos igualmente puede transferirse a la adquisición del artículo definido del español puesto que en general pueden distinguir el uso del artículo definido y el indefinido en base al rasgo semántico de definitud. Por tanto, los rasgos del artículo definido del español no son completamente nuevos para los estudiantes chinos. Estos análisis nos demuestran que la teoría de *Minimal Trees Hypothesis* no es correcta, puesto que considera que en el estado inicial de la L2 solo existen categorías léxicas. No solo eso, nuestros resultados también difieren con la teoría de *Valueless Features Hypothesis*, que propone que los valores de las categorías funcionales en el estado inicial de la L2 son inertes y que solo se produce transferencia de categorías léxicas y funcionales sin especificación de rasgos. Por lo tanto, nuestro resultado del experimento está de acuerdo con la Hipótesis de la Transferencia Completa.

6.3. Conclusiones

En este capítulo hemos repasado las teorías sobre el estado inicial de la adquisición de la segunda lengua, la transferencia de la lengua materna, la Hipótesis de la Fluctuación en el ámbito de la selección de artículos. Todas estas teorías sientan la base para el experimento que investiga el estado inicial de la adquisición de los artículos españoles por los aprendientes chinos y sus problemas durante el proceso de dicha adquisición.

Con nuestra prueba a los estudiantes chinos de nivel inicial, observamos que existe una transferencia completa de la L1 a la L2, dado que los participantes transfieren los rasgos de la categoría funcional del chino en la adquisición de la categoría funcional del español. En otras palabras, los estudiantes chinos, al aprender español, tienen categorías funcionales (sus rasgos y valores en el estado inicial de su adquisición del español), que vienen de la transferencia de su lengua materna. Debido a la transferencia lingüística, los estudiantes chinos, en general, pueden seleccionar el artículo adecuado en un contexto semántico determinado, pero pueden encontrar dificultades en contextos de cruce del rasgo de definitud y de especificidad.

CAPÍTULO 7 EXPERIMENTO 2: LA SECUENCIA DE LA ADQUISICIÓN

7.1. Introducción

El artículo es uno de los elementos lingüísticos usados con más frecuencia en un texto o un discurso. Como hemos mencionado en capítulos anteriores, para los aprendientes chinos que estudian el español como su segunda lengua, la adquisición del artículo español siempre constituye una dificultad enorme y un reto grande. Actualmente no encontramos ningún estudio que investiga la secuencia de la adquisición de los diferentes valores y usos del artículo español por los aprendientes, así que decidimos diseñar un experimento con el que podemos observar cuál es dicha secuencia.

En nuestra prueba, dividimos el sistema del artículo español en cuatro grupos: el artículo definido, el artículo indefinido, el neutro *lo* y el artículo cero \emptyset . Cada uno posee sus propios valores y funciones, que se emplean en distintos contextos. En cuanto a la adquisición de estos valores diferentes de los artículos españoles, es esperable que los estudiantes chinos tengan un orden particular en la secuencia de su adquisición.

Para revelar dicho orden de adquisición y conocer la influencia afectada por la lengua materna en el proceso del aprendizaje, haremos una serie de experimentos con los estudiantes de niveles diferentes del español. La prueba que diseñaremos contiene 47 diálogos o narraciones con huecos para que los estudiantes los rellenen con el artículo apropiado. Las 47 preguntas implican diferentes valores semánticos o sintácticos de los artículos. Por ejemplo, algunos tratan del uso de la genericidad, otros del valor identificador o anafórico, etc. Los participantes son los estudiantes de primer, tercer y cuarto curso de la Facultad de Español de la Universidad de Anhui, y seis alumnos chinos del programa de máster y doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid, de la Universidad de Alcalá de Henares y de la Universidad Complutense

de Madrid, que tienen un nivel alto de español. Dichos participantes los clasificaremos en tres niveles: inicial, intermedio y avanzado.

A través del análisis de los datos recopilados, nos cercioraremos de la situación de la adquisición del artículo por los aprendientes chinos. Concretamente, exploraremos en detalle los siguientes aspectos:

a. ¿Cómo es el índice de exactitud del uso del artículo español para los estudiantes chinos de nivel inicial, intermedio y superior respectivamente?

b. ¿Cuál es el prototipo de errores de los estudiantes de niveles diferentes en cuanto a su uso del artículo? ¿Por qué los estudiantes de cierto nivel cometen ciertos errores específicos? ¿Dichos errores tienen relación con la transferencia lingüística de su lengua materna?

c. ¿Cuál es la secuencia de la adquisición de los diferentes valores del artículo español por los aprendientes chinos? ¿Cuáles son las motivaciones o causas de dicha secuencia?

Como hemos mencionado antes, diseñaremos el presente experimento con el fin de validar la secuencia de la adquisición de los diferentes valores del artículo español. También analizaremos los factores que determinan dicho orden secuencial y veremos cómo funciona la lengua materna en el proceso diacrónico del aprendizaje del artículo español.

7.2. Experimento

7.2.1. Introducciones teóricas y fundamentos del experimento

En el capítulo 2, hemos presentado los diferentes valores y usos de los artículos españoles; también hemos introducido las expresiones y funciones de los sintagmas determinantes de chino en el capítulo 5. Mediante estos resúmenes anteriores, entendemos que el mismo artículo de español puede contar con varios valores y funciones en distintos contextos de discurso y estos diferentes valores se expresan en chino empleando elementos lingüísticos diferentes a su vez. Para averiguar la cuestión

B. El nombre escueto.

La otra forma de la traducción del artículo indefinido español en chino es el nombre escueto. Es decir, a veces no empleamos ningún determinante en el sintagma nominal en chino para traducir el artículo indefinido en español, especialmente en casos de la interpretación genérica. Por ejemplo:

(3). *Ren you liang zhi yanjing.*

persona tener dos Cl ojo

“Un hombre tiene dos ojos.”

En el ejemplo (3), no utilizamos ningún determinante delante del sustantivo *ren* (*persona*) en la posición del sujeto de la oración. En este caso, la palabra *ren* tiene la interpretación genérica que se encuentra entre uno de los valores del artículo indefinido del español. Eso quiere decir que además de la estructura *yi + Cl + N*, el nombre escueto sin determinante en chino también desempeña a veces la función del artículo indefinido.

En cuanto a los valores del artículo definido en español, como hemos presentado en el cuarto capítulo, podemos encontrar en chino más formas correspondientes. Sabemos que, en general, el artículo definido nos informa de que el sustantivo del que se habla es conocido. Su valor más destacado es la propiedad definida. Repitiendo el contenido del capítulo 5, concluimos que existen las siguientes formas parecidas en chino para tener la interpretación del artículo definido del español:

A. Los demostrativos *zhe* y *na*

Ya hemos mencionado que los demostrativos chinos *zhe* (*este/a*) y *na* (*aquel/lla*) son formas más comunes al desempeñar el papel del artículo definido en español, puesto que su función principal es el señalamiento de ético y el valor definido. Los demostrativos chinos *zhe* y *na* normalmente se combinan con los sustantivos para expresar la definitud del objeto mencionado en el contexto. Por ejemplo:

(4). a. *La camisa roja es muy bonita.*

- b. *Na jian hongse de chengshan hen piaoliang.*
 aquel CI rojo part ícula de modificaci ón camisa muy bonito
 “La/Aquella camisa roja es muy bonita.”

Observamos que aunque la propiedad semántica precisa del demostrativo chino *na* se expresa por el demostrativo español *aquel/lla*, el artículo definido en este caso también se puede usar como equivalencia.

B. El nombre escueto

Otra forma que no podemos ignorar es el nombre escueto sin determinante. En los párrafos anteriores, hemos dicho que el nombre escueto en chino a veces puede funcionar como el artículo indefinido en español. Aquí presentamos sus papeles parecidos al artículo definido del español para expresar la definitud. En chino, en los contextos o discursos muy determinados o precisos, también podemos emplear el nombre escueto sin ningún determinante para el uso anafórico o endofórico. Por ejemplo:

- (5). a. *Encontré una casa de marineros: la puerta abierta, la mesa puesta después de la contraseña y los abrazos.* (Díaz, Neruda)¹⁶⁶

- b. *Wo zhaodao le yi ge shuishou de fangzi: men kai zhe*¹⁶⁷ ...
 yo encontrar part ícula del aspecto perfectivo uno CI marinero
 part ícula posesiva casa puerta abierto part ícula auxiliar de estado en
 tiempo presente continuado

El ejemplo (5b) es la traducción de una parte de la oración (5a). El artículo *la* en el ejemplo (5a) tiene la función anafórica, puesto que señala a un objeto determinado (puerta) de la casa mencionado antes a pesar de su primera mención. Podemos observar que, a diferencia del sintagma nominal con determinante puesto delante del nombre en español, en chino no empleamos ningún elemento delante del nombre *men*

¹⁶⁶ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1047).

¹⁶⁷ Todas las traducciones en chino de los ejemplos citados de los trabajos investigadores en español o de las obras literarias hispánicas son versiones hechas por la autora de la presente tesis.

(puerta). Aun así podemos obtener el valor anafórico del nombre escueto ya que se presenta en un contexto determinado y preciso - será “la puerta de la casa de marineros”.

Otros casos en los que se puede utilizar el nombre escueto para que funcione como el artículo definido es el valor genérico. Por ejemplo:

(6). a. *La cabra come hierba.*

b. *Yang chi cao.*
cabra comer hierba

En español ambos, el artículo definido y el indefinido, pueden tener la interpretación genérica, que se puede expresar en chino con el nombre escueto, como en el ejemplo (6b).

Tampoco podemos ignorar el caso del artículo definido combinado con el nombre propio en español, en el cual utilizamos el nombre escueto en chino también. Vemos los siguientes ejemplos:

(7). a. *La Unión Europea aprueba el envío de armas a Iraq.*

b. *Qumeng tongyi xiang Yilake paiqian wuqi.*
UE aprobar a Iraq enviar arma

Desde la traducción (7b), observamos que delante de los nombres propios, no se usa ningún determinante en chino. Esta diferencia entre chino y español puede provocar que los estudiantes cometan errores en este caso.

Por último, describiremos también las formas en chino correspondientes al artículo neutro *lo* en español. Sabemos que el neutro *lo* generalmente se combina con adjetivos o adverbios o con las estructuras de propiedades adjetivales con el fin de sustantivar estos elementos expresando conceptos abstractos o valores enfáticos. En Leonetti (1999a: 830) se establece que el artículo *lo* puede emplearse para denotar “propiedades, cantidades y grados al combinarse precisamente con adjetivos y adverbios”. Las tres denotaciones distinguidas por Bosque y Moreno (1989) son: el *lo*

individuativo o referencial; el *lo* cualitativo; y el *lo* cuantitativo. En cuanto a sus formas correspondientes en chino, veamos siguientes ejemplos y análisis:

(8). a. Lo blanco

b. *Baise de (dongxi)* .
blanco partícula de modificación (cosa)

En el ejemplo (8a), *lo blanco* denota la entidad o el conjunto de entidades de color blanco, así que en cuanto a su traducción en chino, empleamos la partícula de modificación *de* puesta detrás del adjetivo con la omisión del sustantivo nuclear *dongxi (cosa)*, que puede referirse a cualquier entidad. Es decir, en el caso del *lo* individuativo y referencial, podemos utilizar la estructura de *Adj/Adv + de* para tener una interpretación correspondiente.

Los otros dos usos de *lo* - cualitativo y cuantitativo los podemos tomar como el *lo* enfático, que funciona para expresar un grado máximo. Vemos un ejemplo en español y su traducción en chino:

(9). a. Lo fuertes que eran!¹⁶⁸

b. *Tamen zhen/feichang qiangzhuang!*
Ellos verdaderamente/bastante fuerte

Los ejemplos (9a) y (9b) nos indican que el valor enfático del artículo neutro *lo* en español se expresa por la modificación de un adverbio de grado en chino. En este caso, empleamos el *zhen (verdaderamente)* o el *feichang (bastante)* para enfatizar el grado del adjetivo *qiangzhuang (fuerte)*.

Estas son las formas correspondientes aparecidas con más frecuencia en chino. Sin embargo, no hay que olvidar que existen algunas más que también pueden desempeñar el papel de artículo. Discutiremos con más detalles en apartados posteriores con los ejemplos concretos del experimento presentado en este capítulo.

¹⁶⁸ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1074).

7.2.1.2. Investigaciones anteriores sobre la secuencia de la adquisición

A lo largo de la historia lingüística, muchos investigadores han tratado la cuestión de la adquisición del artículo del inglés desde perspectivas sintácticas, semánticas y textuales, analizando y describiendo las características y órdenes de dicha adquisición, y han discutido las causas principales que influyen la adquisición de los artículos por los aprendientes. Como hemos mencionado en el primer capítulo, las explicaciones sintácticas de la adquisición consisten principalmente en dos factores: la transferencia de la lengua materna y el acceso de la Gramática Universal a la adquisición de la segunda lengua. El lingüista más destacado en este ámbito es seguramente Ionin (2003a, 2003b, 2004, 2008). Mediante su investigación del uso de artículo del inglés por los aprendientes españoles y rusos, pone de manifiesto la relación entre la transferencia de la lengua materna, el *input* de la segunda lengua y la adquisición de la L2. En cuanto al ámbito del análisis semántico del artículo, las investigaciones relacionadas surgieron en los años 80 del siglo XX. Entre ellas, destacamos las de Bickerton (1981), Huebner (1983) y Parrish (1987). Los lingüistas aplican diferentes metodologías para analizar y describir la secuencia de la adquisición del artículo. Por ejemplo, Bickerton (1981), con sus análisis del sistema del artículo del inglés, demuestra que la función semántica de los sintagmas nominales decide sus usos, y la función semántica tiene relaciones estrechas con dos rasgos textuales: la especificidad (*specific reference, SR*), que se presenta si el sintagma nominal tiene la interpretación específica; y el conocimiento por parte del oyente (*hearer's knowledge, HK*), que decide si el oyente sabe qué denota el sintagma nominal. El mismo autor propone por primera vez el modelo de *Semantic Wheel* para explicar las relaciones entre el uso del artículo y sus rasgos semánticos, tal y como se presenta en la siguiente figura:

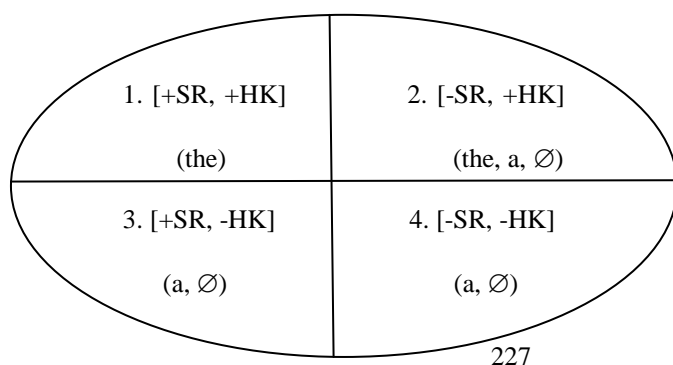


Figura 1. Bickerton's semantic Wheel for noun phrase reference (Huebner, 1983: 133)

Basándose en los estudios de Bickerton, Huebner (1983) enfatiza dos cuestiones importantes: en primer lugar, el uso del artículo depende de diferentes tipos de funciones semánticas de los sintagmas nominales; el dominio de los artículos por los aprendientes de lenguas extranjeras tiene mucho que ver con la función semántica de los sintagmas nominales. Siguiendo esta teoría, Parrish (1987) estudia la adquisición del artículo del inglés por los aprendientes japoneses. Sus análisis de datos demuestran que la primera forma adquirida por los experimentantes es el artículo cero (sin determinante), la siguiente es el artículo definido, y la última es el artículo indefinido. Sin embargo, Young (1996), a través de sus investigaciones sobre la adquisición de inglés por los aprendientes checos y eslovacos, defiende que el artículo cero y el artículo definido aparecen relativamente tarde en la adquisición del sistema global del artículo, lo cual va totalmente en contra de las propuestas anteriores. El mismo autor también investiga la influencia a la adquisición del sistema de artículo producida por los factores tales como la especificidad del sintagma nominal, el conocimiento por parte del oyente, el género y número de los nombres, y la transferencia de lengua materna. Saca las siguientes conclusiones: a. El dominio del sistema del artículo por los aprendientes avanza poco a poco a medida que su nivel de interlengua se eleva gradualmente; b. Los aprendientes de todos los niveles marcan los nombres singulares con el artículo indefinido y suelen omitir los artículos delante de los nombres incontables; c. Los rasgos semánticos y textuales afectan notablemente a la selección de artículos por los aprendientes; d. La transferencia de la lengua materna también tiene mucha influencia en dicha selección.

Aunque hasta ahora existen muchas investigaciones que estudian la secuencia de la adquisición del artículo del inglés, no encontramos muchas sobre la adquisición del artículo español (véanse Lu, 1997; Lin, 2005; Garachana, 2008; Shen, 2012). Tampoco hay trabajo que investiga la secuencia de la adquisición de los diferentes usos del artículo, ya que las que hay se centran en la secuencia de la adquisición de

diferentes artículos. Al considerar estas carencias, nos surgió la idea de hacer un experimento, para probar las propuestas de los estudios anteriores, conocer con profundidad los errores cometidos por los aprendientes chinos, e intentar aclarar la cuestión de la secuencia de su adquisición.

7.2.2. Hipótesis y predicciones

Los errores del uso de artículos son evitables en el *output* de la lengua española por parte de los aprendientes chinos de diferentes niveles. Generalmente, a medida que los estudiantes dominan cada día mejor la lengua, cometen menos errores en lo referente al artículo. Especialmente para los aprendientes chinos que hablan la lengua materna sin el sistema de artículo, nos interesa mucho investigar la cuestión de sus errores en el proceso del estudio y la forma de su adquisición de los diferentes valores del artículo.

Ahora bien, Utilizamos los ejemplos extraídos de la prueba del experimento para predecir los errores cometidos por los estudiantes y la posible secuencia de su adquisición.

El uso anafórico correferencial es el valor básico del artículo definido. Cuenta con dos situaciones: anáfora directa y anáfora asociativa. La primera se refiere a la segunda mención del sintagma nominal en un contexto determinado; y la segunda significa que el sintagma nominal con el artículo definido tiene un ancla ya aparecida en el contexto, sea un ancla indefinida o definida, o incluso una oración. Vemos unos ejemplos sacados del experimento:

(10). a. *Me ofreci ó un lápiz y una pluma, pero solo compr é el lápiz.*¹⁶⁹

b. *Ta gei le wo yi zhi qianbi he yi zhi gangbi, dan wo zhi mai le na zhi qianbi.*

☞ ofrecer partícula de aspecto perfectivo mi uno Cl lápiz y uno Cl

¹⁶⁹ Ejemplo extraído de Álvarez Martínez (1989:51).

pluma pero yo solo comprar part éula¹⁷⁰ aquel Cl lápiz

(11). a. *El drama del árbol con las ramas que se rompen, con los frutos que caen...* (Gamboa, *Páginas*)¹⁷¹

b. *Shu de xiju rensheng bansu zhe sheduan*
de zhiye zhuiluo de guoshi...
árbol part éula posesiva drama vida acompañarse part éula¹⁷² roto
part éula¹⁷³ rama caído part éula¹⁷⁴ fruto

Los ejemplos de (10b) y (11b) son traducciones en chino de los ejemplos de (10a) y (10b). El (10a) en español es una oración que presenta el uso de anáfora directa del artículo definido, puesto que la palabra *lápiz* se menciona por segunda vez en el contexto. Echamos un vistazo a su versión en chino de (10b), y observamos que la forma de expresar este valor en chino es casi igual que en español. En la primera mención de *qianbi* (*lápiz*), usamos la estructura de *yi + Cl + N*, que será la forma en chino correspondiente al artículo indefinido del español. En cuanto a su segunda mención con el valor de anáfora directa correferencial al *qianbi* anterior, utilizamos la estructura de *Dem + Cl + N*, la cual, como hemos mencionado antes, se puede tomar como la forma correspondiente al artículo definido del español. Podemos concluir que el chino y el español tienen formas similares para expresar la anáfora directa. Por lo tanto, los aprendientes chinos, al adquirir este valor del artículo definido, no van a encontrar muchos problemas.

En cuanto al uso anafórico asociativo del artículo definido presentado en el ejemplo (11a), existen diferencias entre chino y español. Vemos que en el ejemplo (11b), la traducción en chino del (11a), en vez de emplear el artículo definido, no utiliza ningún determinante delante de los dos nombres *zhiye* (*rama*) y *guoshi* (*fruto*), sino que solo cambia la forma de las oraciones de relativo siguientes, *que se rompe* y

¹⁷⁰ Part éula de aspecto perfectivo.

¹⁷¹ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1047).

¹⁷² Part éula de tiempo continuo.

¹⁷³ Part éula de modificación.

¹⁷⁴ Part éula de modificación.

que caen, a dos adjetivos en chino, *sheduan* (roto) y *zhuiluo* (caído). Vemos que la traducción en chino empieza por la palabra *shu* que significa *árbol*; por tanto, uno puede inmediatamente saber que la palabra *zhiye* (rama) y *guoshi* (fruto), que aparecen posteriormente, son partes del árbol. Es decir, por la relación inalienable entre el árbol, las ramas y frutos, no hace falta ningún determinante en chino, los lectores ya pueden tener una interpretación definida de los nombres *zhiye* (rama) y *guoshi* (fruto). Así se deduce que en el caso del uso anafórico asociativo del artículo español, los estudiantes chinos posiblemente cometerán errores por la diferencia entre la lengua objeto y su lengua materna.

Otro uso especial del artículo definido del español que nos parece interesante mencionar es la expresión de relación de posesión inalienable. En el cuarto capítulo, hemos dado varios ejemplos para explicar la forma de dicha expresión en chino. Ahora bien, repasamos este ámbito comparando un ejemplo extraído de la prueba.

(12). a. *El viejo miró al niño, le guiñó el ojo y le dijo: - Aprende, chamaco.*

(Fuentes, *Cristóbal*)¹⁷⁵

b. *Na ge laoren kankan*¹⁷⁶ *na ge xiaohai, chao ta zhazha yanjing, ranhou dui ta shuo:-....*

aquel CI viejo mirar aquel CI niño a él guiñar ojo después
a él decir

Vemos que, a diferencia del español, en chino no empleamos ningún determinante delante del nombre *yanjing* (ojo), sino que lo dejamos en la forma escueta. Esto se debe a que con el sujeto mencionado en el contexto anterior, ya podemos obtener la pertenencia de la palabra *yanjing*, que tiene la relación posesiva inalienable con *na ge laoren* (el viejo). Además, debemos notar que sería razonable si utilizamos el posesivo *tade* (su) delante del nombre *yanjing* (ojo) en chino, pero generalmente no usamos la forma de *guiñó su ojo* en español. Esta diferencia puede

¹⁷⁵ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1051).

¹⁷⁶ La traducción de *mirar* en chino es *kan*, pero en este caso, hay que emplear la duplicación de *kan*, para obtener el concepto de “echar un vistazo” y realizar la acción en un tiempo muy corto. Lo mismo pasa con *zhazha* (*guiñar*) en el mismo ejemplo.

producir errores cuando los aprendientes chinos adquieren el artículo definido del español.

Además, se predice que los aprendientes chinos van a tener problemas en cuanto al uso del artículo definido delante de un sustantivo del ámbito temporal. Esto se debe a que en chino no se emplea ningún determinante delante del sustantivo con el concepto del tiempo, sea el día de la semana o la fecha del mes. Por el contrario, en español, generalmente utilizamos el artículo definido en dichos casos. Por ejemplo:

(13). a. *Hace tres semanas, Javier vino el lunes y se fue el jueves.*¹⁷⁷

b. *san ge xingqi qian, Hawei shi zhouyi lai, zhousi zou de.*

tres CI semana antes Javier SHI lunes venir jueves irse DE¹⁷⁸

En el ejemplo (13a) en español, vemos que delante del sustantivo *lunes* y *jueves*, utilizamos el artículo definido *el* para señalar el día determinado hace tres semanas. En cuanto a su traducción en chino, no hace falta poner el demostrativo delante del sustantivo *zhouyi* (*lunes*) y *zhousi* (*jueves*). Por lo tanto, deducimos que los aprendientes chinos ignorarían el uso del artículo definido en este caso de la deixis temporal. No obstante, hay que mencionar una excepción - el caso de las oraciones atributivas. En estas situaciones, tampoco empleamos ningún determinante delante del tiempo señalado. Por ejemplo:

(14). a. *Hoy es jueves.*

b. *Jintian shi zhousi.*

hoy ser jueves.

Vemos que en los dos ejemplos de (14), sea en español o en chino, no ponemos ningún determinante entre el verbo copulativo y el sustantivo. La traducción en chino corresponde completamente a la expresión en español. Así que es posible predecir que

¹⁷⁷ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1067).

¹⁷⁸ La estructura “SHI...DE” se usa para llamar atención particular a cierta información en el contexto. Normalmente es para describir informaciones específicas, o para explicar una situación especial enfatizando detalles particulares. En el caso de nuestro ejemplo, dicha estructura es para indicar que las actividades del sujeto tienen lugar en el tiempo pasado.

los aprendientes no tendrán problemas en este ámbito.

Más adelante, en cuanto a la adquisición de los valores del artículo indefinido, ¿cómo se comportan los aprendientes de diferentes niveles?

El uso de la primera mención y la anáfora del artículo indefinido consisten en el valor más básico entre todos. Ahora lo explicamos con unos ejemplos para proponer nuestra hipótesis.

(15). a. *Se acercó un hombre, un hombre joven que con decisión le preguntó a Margot con un gesto más que amable.* (Jiménez Emán, *Tramas*)¹⁷⁹

b. *Yi ge nanren zouguolai, yi ge nianqing de nanren ...*
uno CI hombre acercarse uno CI joven partícula¹⁸⁰ hombre

En el ejemplo (15a), el primer *un hombre* con el artículo indefinido tiene el uso de aparecer por primera vez en el contexto, mientras que el segundo *un hombre* trata de una anáfora que da informaciones descriptivas. Es decir, aunque el mismo sustantivo se menciona por segunda vez en el discurso, seguimos utilizando el artículo indefinido por su valor descriptivo. Observamos que pasa lo mismo en chino con la estructura de *yi + CI + N*. En el ejemplo (15b), la utilizamos dos veces - la primera mención y dar informaciones descriptivas - respectivamente. Lo diferente consiste en que en chino, normalmente ponemos el adjetivo delante del nombre y añadimos la partícula de modificación *de* entre los dos, como *nianqing de nanren* (*joven + partícula de modificación + hombre*). Por las similitudes de este uso del determinante entre español y chino, predecimos que los aprendientes van a tener un alto índice de exactitud en este tipo de usos.

Otro valor del artículo indefinido del español que debemos mencionar es su uso evaluativo y enfático. Este valor no solo se presenta en oraciones exclamativas como *¡Fue un error lamentable!* O *¡Tiene una mujer despampanante!*, sino que también se encuentra en formas de *es todo un + N* o *es toda una + N*, que indica que el elemento

¹⁷⁹ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1106).

¹⁸⁰ Partícula de modificación.

de una clase posee la propiedad característica en su valor más alto, por ejemplo:

(16). *Bien se dice, señor cura, que es usted todo un santo.* (Unamuno, *San Manuel*)¹⁸¹

En el ejemplo (16), la expresión *todo un santo* tiene la interpretación de que este señor cura cuenta con todas las características del prototipo de santo y presenta el valor enfático. Sin embargo, si consideramos el caso de la estructura de *yi + Cl + N* en chino, no nos resulta posible obtener valores parecidos. Los valores evaluativos o enfáticos en chino siempre se expresan por los adjetivos o adverbios o por frases especiales tales como las exclamativas o preguntas retóricas. En consecuencia, podemos deducir que los aprendientes chinos no son muy capaces de distinguir dicho valor evaluativo y enfático del artículo indefinido de español y cometerán errores al encontrarse con este caso.

Con respecto al artículo cero \emptyset en español, también tiene diferentes usos. Se puede emplear en oraciones copulativas, en casos de incorporaciones del núcleo nominal al verbal, en oraciones con verbos designativos, en estructuras informativas marcadas, y también en las oraciones fraseológicas. Sabemos que el nombre escueto sin determinante se emplea mucho en chino para expresar casi todos los valores. Pero como el artículo cero \emptyset del español trata una cuestión muy complicada en contextos variables, predecimos que los estudiantes chinos van a encontrarse con dificultades en cuanto al uso del artículo \emptyset . Ahora lo explicamos en detalle con unos ejemplos concretos de diferentes valores.

(17). a. *María es \emptyset profesora.*

b. *Maliya shi (yi ming) laoshi.*

María ser (uno Cl) profesor

En las oraciones copulativas como el ejemplo (17a), no hace falta el artículo delante del sustantivo, dado que lo tomamos como el predicado para expresar la clasificación de la profesión. Laca (1999: 914-915) señala que este tipo de nombres

¹⁸¹ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1112).

escuetos designan “funciones, estatus, profesiones u oficios, roles o relaciones” en función atributiva o de predicado nominal, y todos estos sintagmas “pueden interpretarse como la adscripción de una propiedad” (Laca, 1999: 915). Es decir, dichas expresiones de nombres escuetos no son unidades referenciales. En cuanto a su traducción en chino, no solo podemos emplear la estructura de *yi + Cl + N* para formar el predicado de la oración copulativa, sino que también podemos dejar el nombre solo sin ningún determinante como la forma en español. Pero hay que tener en cuenta que si empleamos la estructura de *yi + Cl + N* en chino, se enfatiza el hecho de la singularización del numeral. En otras palabras, en lugar de designar la clasificación de la profesión, se refiere a la referencia de un individuo concreto e identificado en el contexto. Debido a las dos opciones en chino, los estudiantes de nivel inicial podrán dudar al seleccionar el artículo adecuado para la oración en español. Algunos de ellos quizás utilicen el artículo indefinido delante del sustantivo predicativo. Sin embargo, a medida que acumulan el *input* y el conocimiento de la lengua meta, predecimos que los estudiantes de nivel intermedio y avanzado no cometerán más errores parecidos en dichas oraciones copulativas.

Otro error que los aprendientes chinos pueden cometer será en las oraciones con verbos designativos. Por ejemplo:

(18). a. *El profesor nombró a Juan o presidente de la clase.*

b. *Laoshi ming Hu án dang banzhang.*
 profesor nombrar Juan servir de presidente de la clase

En el ejemplo (18a), tampoco empleamos ningún determinante puesto delante del nombre *presidente*, ya que aquí el verbo *nombrar* es un verbo designativo. El sintagma nominal *presidente de la clase* desempeña el complemento predicativo del complemento directo *Juan*. Siendo un complemento predicativo no valorativo, su combinación con el artículo resulta agramatical puesto que dicho complemento predicativo solo funciona para atribuir al complemento directo *Juan* la ocupación del *presidente de la clase*. Como propone Demonte (1999: 2486-2487), “los

complementos predicativos adjuntos que modifican a los objetos directos de los ‘verbos de designación demostrativo’ especifican el nombre, título, cargo, posición o denominación implicado de manera específica en el significado del verbo”. Este uso del artículo cero \emptyset resulta difícil para los estudiantes chinos, aunque en chino tampoco empleamos ningún determinante delante del nombre, como se presenta en el ejemplo (18b). Cabe preguntarse dónde se sitúa la raíz del problema. Para solucionarlo, hay que considerar la forma de oración de *sujeto + V + complemento directo + complemento indirecto* en español. Vemos un ejemplo:

(19). *¿Puedes pasarme un/el libro?*

El ejemplo (19) es una oración con el verbo transitivo *pasar* llevando su complemento directo *libro* y su complemento indirecto *me*. En este caso, es obligatorio un determinante puesto delante del complemento directo *libro*. Puede ser el artículo indefinido *un*, que significa que cualquier libro puede ser, o bien el artículo definido *el*, que supone que se trata de un objeto concreto y determinado. Pero de ninguna manera podemos omitir este determinante. Bajo la influencia de este tipo de estructura con determinante, los estudiantes quizás consideran las frases como el ejemplo (18a) igual que (19) tomando el complemento predicativo como el complemento directo del verbo y añadiendo el artículo delante de ese elemento. En efecto, hemos dicho que el complemento directo de la oración (18a) es la persona que fue nombrada por el sujeto, en este caso, es *Juan*, y el complemento predicativo *presidente* solo funciona para modificar el complemento directo y para formar parte de la predicación. Las dos estructuras parecidas, pero con elementos de funciones diferentes, conducen a que los aprendientes se confundan al enfrentarse a dicha cuestión y usen excesivamente el artículo definido.

Otro uso excesivo que podrán emplear los aprendientes se encuentra en el caso de la incorporación del núcleo nominal al verbal. Eso quiere decir que el verbo y el nombre ya forman una frase entera sin necesidad de interponer ningún determinante, por ejemplo:

(20). *Me da \emptyset miedo ver esta película.*

En el ejemplo (20), el nombre *miedo* se incorpora al verbo *dar* formando una predicación entera. Es decir, en este caso, la frase *da miedo* ya se utiliza como una expresión lexicalizada sin falta de la adición de artículo. También tenemos usos parecidos tales como *da vergüenza*, *da gana*, *da gusto*, etc. Pero para los estudiantes de nivel inicial de la lengua española, estos usos del artículo \emptyset no resultan fáciles por la falta de conocimientos gramaticales y se supone que cometerán errores en este ámbito.

Por último, querríamos estudiar el caso del artículo cero \emptyset en fraseologías y discursos especiales. En español, existen muchos casos sin falta del uso del artículo en los refranes o fraseologías. Por ejemplo:

(21). a. *\emptyset Ojos que no ven, \emptyset corazón que no siente.*

b. *\emptyset Agua que no has de beber, déjala correr.*

Alonso (1933) opina que el modelo en cuestión sería una construcción estilística de plena vitalidad, mientras que el estudio de Berger (1974) indica que “la falta de artículo en el primer sintagma o ‘tema’ de un refrán sin verbo, así como en el sujeto preverbal de un refrán con verbo, solo es efectivamente frecuente cuando el sustantivo está acompañado de otras modificaciones (adjetivos, sintagmas preposicionales, oraciones de relativos)” (apud. Laca, 1999: 924).

En cuanto al artículo cero \emptyset en los discursos especiales, aquí destacamos el caso de las estructuras informativas marcadas, como se puede constatar en el siguiente ejemplo:

(22). *\emptyset Ratones van a salir de ese armario cuando te decidas a limpiarlo.*

El ejemplo (22) es una oración que puede aparecer en la lengua hablada del español. Se nota que antepone el sustantivo *ratones* sin ningún determinante, tiene el objetivo de enfocar dicho constituyente y destacar sus características de denotación. Aunque estos usos se encuentran muy limitados, tampoco podemos

ignorar su existencia. Considerando que la enseñanza de español para los estudiantes chinos tiene muchas limitaciones y normalmente no entra mucho el *input* de los discursos especiales y fraseologías, predecimos que ellos cometerán errores al enfrentarse a estas cuestiones.

Otros valores usuales del artículo español que van a entrar en el presente experimento tales como el uso genérico del artículo definido e indefinido, el uso enfático del artículo neutro *lo* y su aparición en contextos anafóricos los hemos explicado en apartados anteriores (véase 7.2.1.1). Tras los análisis de los diferentes valores del artículo del español y sus comparaciones con los usos del determinante del chino, proponemos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1^a: La adquisición del artículo del español implica una gran dificultad para los aprendientes chinos, y, por lo tanto es inevitable que cometan errores a lo largo del proceso de su adquisición. Los aspectos del artículo español más difíciles para los estudiantes chinos consisten en los valores que no se encuentran en los determinantes chinos o los usos que no tienen formas correspondientes en dicha lengua. En concreto, son: el uso de la anáfora asociativa del artículo definido, el uso evaluativo y enfático del artículo indefinido, el uso del artículo cero \emptyset (en los casos con verbos designativos, en las estructuras informativas marcadas y en las fraseologías), y el uso cuantificativo o enfático del artículo neutro *lo*.

Hipótesis 2^a: Considerando las dificultades mencionadas sobre su uso, proponemos la siguiente secuencia de aprendizaje del artículo por los estudiantes chinos:

A. En la primera fase: a. el uso de la primera mención, el uso numeral, el uso genérico del artículo indefinido; b. el uso de anáfora directa, el uso de ético espacial, el uso genérico del artículo definido; c. el uso genérico del artículo cero \emptyset

B. En la segunda fase: a. el uso de cuantificación aproximada, el uso de la unicidad en la anáfora asociativa del artículo indefinido; b. el uso de unicidad basado en conocimientos compartidos, el uso posesivo, el uso de ético temporal, el uso de

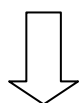
anáfora asociativa con ancla o sin ancla del artículo definido; c. el uso del artículo cero \emptyset en oraciones copulativas.

C. En la última fase: a. el uso en modismos y el uso evaluativo y enfático del artículo indefinido; b. el uso factitivo de endófora del artículo definido; c. el uso del artículo cero \emptyset con verbos designativos, en sintagmas preposicionales, en estructuras de incorporación del núcleo nominal al verbal, en estructuras informativas marcadas y en fraseologías; d. todos los valores del artículo neutro *lo*.

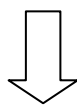
Utilizamos la siguiente serie de tablas para aclarar esta secuencia:

Tablas: predicciones de la secuencia de la adquisición de los valores del artículo español por los aprendientes chinos:

Valores adquiridos en la 1ª etapa	ejemplos
Artículo indefinido: uso de la primera mención	<i>Me regaló un libro, ¿quieres verlo?</i>
Artículo indefinido: uso numeral	<i>Tengo un hijo y dos hijas.</i>
Artículo indefinido: uso genérico	<i>Un perro tiene cuatro patas.</i>
Artículo definido: uso anafórico directo	<i>Me ofreció un lápiz y una pluma, pero solo compré el lápiz.</i>
Artículo definido: uso de íctico espacial	<i>Pásame el libro que está en la mesa por favor.</i>
Artículo definido: uso genérico	<i>El hombre es mortal.</i>
Artículo cero \emptyset uso genérico	<i>María quiere \emptyset niños.</i>



Valores adquiridos en la 2ª etapa	Ejemplos
Artículo indefinido: uso de cuantificación aproximada	<i>Ha gastado unas tres mil pesetas.</i>
Artículo indefinido: uso de la unicidad en la anáfora asociativa	<i>Eunice se mordió una uña viendo fascinada el espectáculo.</i>
Artículo definido: uso de la unicidad basado en conocimientos compartidos	<i>La Tierra gira alrededor del Sol.</i>
Artículo definido: uso posesivo	<i>Me cepillo los dientes dos veces al día.</i>
Artículo definido: uso de artículo temporal	<i>Javier vino el lunes, y se fue el jueves.</i>
Artículo definido: uso de anáfora asociativa	<i>Encontré una casa de marineros: la puerta abierta, la mesa puesta después de la contraseña y los abrazos.</i>
Artículo cero Ø uso en oraciones copulativas	<i>María es Ø profesora.</i>



Valores adquiridos en la 3ª etapa	Ejemplos
Artículo indefinido: uso en modismos	<i>¿Me puedes echar una mano?</i>
Artículo indefinido: uso evaluativo y enfático	<i>Fue un error lamentable.</i>

Artículo definido: uso factitivo de endófora	<i>¿Tiene sentido el que volvamos a discutirlo?</i>
Artículo cero \emptyset uso con verbos designativos	<i>El profesor nombró a Juan \emptyset presidente de la clase.</i>
Artículo cero \emptyset uso en sintagmas preposicionales	<i>Me señaló el sitio con \emptyset gesto.</i>
Artículo cero \emptyset uso en estructuras de incorporación del núcleo nominal al verbal	<i>Me da \emptyset miedo ver esta película.</i>
Artículo cero \emptyset uso en estructuras informativas marcadas	<i>\emptyset R ratones van a salir de ese armario cuando te decidas a limpiarlo.</i>
Artículo cero \emptyset uso en fraseologías	<i>\emptyset ojos que no ven , \emptyset corazón que no siente.</i>
Artículo neutro <i>lo</i> : uso referencial o individual	<i>Lo difícil del curso es el comienzo.</i>
Artículo neutro <i>lo</i> : uso cuantificativo o enfático	<i>Lo fuertes que eran!</i>
Artículo neutro <i>lo</i> : uso en contextos anafóricos	<i>Con lo que firmó el documento fue con una pluma.</i>

7.2.3. Método

7.2.3.1. Participantes

En este experimento participarán 61 aprendientes chinos que estudian el español como su lengua extranjera, entre los cuales, 21 estudiantes son de nivel inicial, 22 de nivel intermedio y 18 de nivel avanzado. Todos los estudiantes de nivel inicial e intermedio son de la Facultad de Español de la Universidad de Anhui, en concreto, del

primer y tercer curso respectivamente. 12 estudiantes del nivel avanzado vienen del cuarto curso de esta universidad, y los 6 restantes¹⁸² son estudiantes chinos que están cursando programas de máster o doctorado relacionados con la lengua española en Madrid. Los estudiantes del nivel inicial solo llevan cuatro meses aprendiendo el español; los del nivel intermedio, a su vez, dos años y medio; y los del nivel avanzado, en su mayoría, cuentan con al menos 4 años del estudio del español, la experiencia de algunos de ellos incluso llegar a 7 años. Sus bio-datos se encuentran en la siguiente tabla:

	Competencia lingüística del español	Número de participantes	Rango etario
L1 chino	Inicial	21	17-19 (promedio = 18)
L1 chino	Intermedio	22	20-22 (promedio = 21)
L1 chino	Avanzado	18	21-31 (promedio = 23)

Tabla 7-1. Bio-datos de los participantes

Igual que en el primer experimento del capítulo 6, les hacemos a todos nuestros participantes tomar la prueba de nivel de español en el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes con el fin de comprobar su nivel de español. El resultado es el siguiente: entre los 21 estudiantes del primer curso, 19 de ellos son de nivel A1, y los 2 restantes, nivel A2: todos ellos son de nivel inicial. En cuanto a los 22 estudiantes del tercer curso, 5 de ellos tienen el nivel B1 y los 17 restantes, el nivel B2. Esto quiere decir que todos ellos cumplen el requisito de nuestro experimento - de nivel intermedio. El resultado del último grupo también es igual al que esperábamos - 16 de ellos presentan el nivel C1 en la prueba, y los 2 restantes incluso llegan al nivel C2 - todos son de nivel avanzado.

¹⁸² Entre estos seis estudiantes, dos de ellos son estudiantes de doctorado en el ámbito de lingüística en la Universidad Autónoma de Madrid, dos son del programa del Máster en Literaturas Hispánicas de la Universidad Autónoma de Madrid, uno estudia el programa del Máster en Traducciones chino-españoles en la Universidad de Alcalá de Henares y uno es estudiante de doctorado en el ámbito de la literatura española en la Universidad Complutense de Madrid.

7.2.3.2. Tareas y proceso

En el presente experimento, nuestra tarea consiste en una prueba de 47 oraciones. Casi todas estas oraciones las extraemos de la RAE (2009)¹⁸³. Cada oración tiene uno o varios huecos que hay que rellenar con el artículo adecuado, el neutro *lo* y el artículo cero \emptyset incluidos. Las 47 oraciones casi cubren todos los valores del artículo definido, el indefinido, el neutro *lo* y el artículo cero \emptyset . Entre las 47 preguntas, 19 de ellas presentan los distintos valores del artículo definido de español, tales como el uso anafórico directo (pregunta 40, 46)¹⁸⁴, el uso anafórico asociativo (pregunta 1, 13, 26, 28), el uso posesivo (pregunta 2, 15, 29, 38), el uso genérico (pregunta 4, 24, 37), el uso de unicidad basado en conocimientos compartidos (pregunta 10), el uso de ético (pregunta 11, 30), el uso endofórico (pregunta 12, 25, 39); 12 de ellos examinan los distintos valores del artículo indefinido, tales como el uso de anáfora y primera mención (pregunta 7, 19), el uso numeral (pregunta 8), el uso en modismos (pregunta 14), el uso evaluativo o enfático (pregunta 20, 33, 42), el uso genérico (pregunta 21, 34, 43), el uso de cuantificación aproximada en forma plural (pregunta 36), el uso de anáfora asociativa (pregunta 41); 8 de ellos cuentan con los valores del artículo neutro *lo*, tales como el uso referencial o individual (pregunta 5, 17, 31), el uso *lo* en contexto anafórico (pregunta 6, 23, 27), el uso cuantificativo o enfático (pregunta 18, 32); y por último, 8 de ellos expresan los valores del artículo cero \emptyset , tales como el uso en oración atributiva (pregunta 3), el uso en el caso de la incorporación del núcleo nominal al verbal (pregunta 9), el uso en oraciones copulativas (pregunta 47), el uso en los sintagmas preposicionales (pregunta 16, 45), el uso en fraseologías (pregunta 22), el uso en las estructuras informativas marcadas (pregunta 35), el uso en el caso de verbos designativos (pregunta 44).

Los ejemplos típicos de los diferentes valores los hemos citado y explicado en detalle en el apartado anterior, y aquí no los repetimos. Pero si vamos a analizar algunos más si encontramos casos especiales para los aprendientes chinos después de

¹⁸³ Véase el Apéndice 2-B para consultar la fuente concreta de cada pregunta.

¹⁸⁴ Véase el Apéndice 2-A.

la prueba basándonos en los resultados y datos recopilados.

La prueba la hacemos a la misma hora y en el mismo sitio para los tres grupos de participantes. La realizamos en un aula de la Universidad de Anhui durante 40 minutos bajo un ambiente formal (organizamos la prueba para los 6 estudiantes de nivel avanzado que están cursando su estudio en Madrid en un aula de la Universidad Autónoma de Madrid). Antes de empezar la prueba, ofrecemos instrucciones necesarias a los participantes en su lengua materna - el chino mandarín - para que conozcan mejor qué tendrán que hacer y el objetivo del experimento. También les permitimos consultar el diccionario en el caso de encontrarse con palabras desconocidas. Después de terminar la prueba, les damos regalitos para agradecer su participación y cooperación. Por último, invitamos a 9 estudiantes, 3 de cada grupo, a tener una conversación breve con el fin de conocer sus ideas sobre la prueba y sobre sus motivos de la propia respuesta.

A continuación, analizaremos los datos recogidos con figuras y tablas. Estudiaremos los errores típicos de participantes de diferentes niveles para conseguir una secuencia de la adquisición de los diferentes valores del artículo español por los aprendientes chinos. Así comprobamos si nuestras hipótesis son válidas.

7.2.4. Análisis de datos del experimento

7.2.4.1. Datos recolectados

Después de corregir todas las pruebas de los estudiantes, el primer resultado del experimento que podemos sacar es el índice de la exactitud de la selección del artículo por los estudiantes chinos de nivel inicial, intermedio y avanzado. Los datos concretos se presentan en la siguiente tabla:

	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Índice de exactitud	52,95%	60,87%	67,21%

Tabla 7-2. Datos del índice de exactitud de la selección del artículo

Según los datos de la tabla de arriba, vemos que los estudiantes del nivel inicial muestran un índice de exactitud del 52,95%, que quiere decir que cometen errores en casi la mitad de las preguntas de la prueba; mientras que los estudiantes del nivel avanzado cuentan con el índice de exactitud del 67,21%, el cual demuestra que ellos pueden cumplir correctamente la mayoría de las preguntas en la prueba. El número del índice de los estudiantes del nivel intermedio es del 60,87%, situado entre los dos mencionados anteriores. Con estos datos, concluimos que a medida que mejora su nivel de español, los aprendientes chinos gradualmente cometen menos errores en cuanto a la selección del artículo adecuado.

A pesar de ello, podemos ver que incluso los estudiantes del nivel avanzado, siguen teniendo un alto índice de errores - del 32,79% - ni que hablar de los estudiantes del nivel inicial e intermedio. Esto afirma nuestra hipótesis 1ª que propone que la selección del artículo adecuado en ciertos contextos constituye una gran dificultad para los estudiantes chinos al adquirir el español como su segunda lengua.

Veremos ahora cuáles son los errores prototípicos de los estudiantes de cada nivel. En el apartado anterior, hemos analizado todas las preguntas de la prueba dividiéndolas en varios grupos según sus distintos tipos de valores y funciones. Presentamos los datos recogidos con las siguientes tablas y figuras:

	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Anáfora directa	19,05%	15,91%	0,00%
Anáfora asociativa	21,43%	36,37%	29,17%
Posesión	28,03%	36,36%	16,67%
Genericidad	15,87%	3,03%	5,56%
Unicidad	57,14%	0,00%	0,00%
Deicticidad	30,96%	18,19%	25,00%
Endófora	50,80%	53,03%	38,89%

Tabla 7-3. Índice de errores de los distintos usos del artículo definido

	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Anáfora y primera mención	71,43%	34,09%	25,00%
Uso numeral	0,00%	0,00%	0,00%
Uso en modismo	76,19%	77,27%	58,33%
Uso evaluativo o enfático	65,08%	50,00%	61,11%
Genericidad	61,90%	68,18%	52,78%
Cuantificación aproximada	16,67%	68,18%	75,00%
Anáfora asociativa	0,00%	50,00%	91,67%

Tabla 7-4. Índice de errores de los distintos usos del artículo indefinido

	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Uso referencial o individual	63,49%	31,82%	19,44%
Uso en contexto anafórico	60,32%	27,27%	38,89%
Uso cuantificativo o enfático	88,10%	63,64%	37,50%

Tabla 7-5. Índice de errores de los distintos usos del artículo neutro *lo*

	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Uso en oración atributiva	9,52%	22,73%	0,00%
Incorporación del núcleo nominal al verbal	35,72%	20,46%	29,17%
Uso en SSPP	71,43%	50,00%	16,67%
Uso en fraseología	80,95%	90,91%	83,33%
Uso en estructuras informativas marcadas	71,43%	90,91%	83,33%
Uso con verbos designativos	71,43%	59,09%	50,00%

Tabla 7-6. Índice de errores de los distintos usos del artículo cero \emptyset

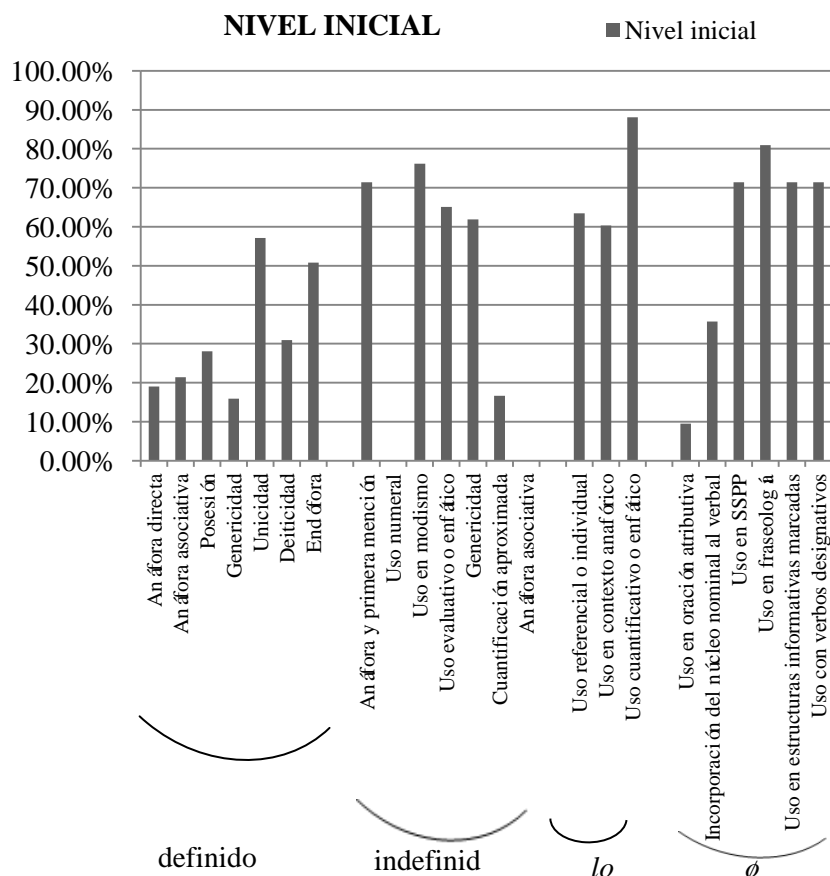


Figura 1. Índice de errores de todos los usos del artículo español por los aprendientes chinos de nivel inicial

La figura 1 presenta el índice de errores de todos los valores de los diferentes artículos españoles por los aprendientes chinos del nivel inicial. Desde esta figura, podemos sacar las siguientes conclusiones:

a. Generalmente, los aprendientes chinos del nivel inicial se comportan mejor al seleccionar el artículo definido e indefinido que el neutro *lo* y el cero, con un promedio del índice de errores del 36,76%, comparando el del 70,64% del artículo neutro *lo*, y el del 56,75% del artículo cero \emptyset

b. Entre todos los valores, las dificultades más grandes para los aprendientes del nivel inicial consisten en el uso cuantificativo o enfático del artículo neutro *lo*, el uso de enunciados fraseológicos del artículo cero \emptyset y el uso en modismos del artículo indefinido.

c. Los aprendientes chinos del nivel inicial apenas tienen problemas con el uso de

anáfora asociativa del artículo indefinido, el uso en la oración atributiva del artículo cero \emptyset y el uso genérico del artículo definido, basándose en sus conocimientos del estado inicial.

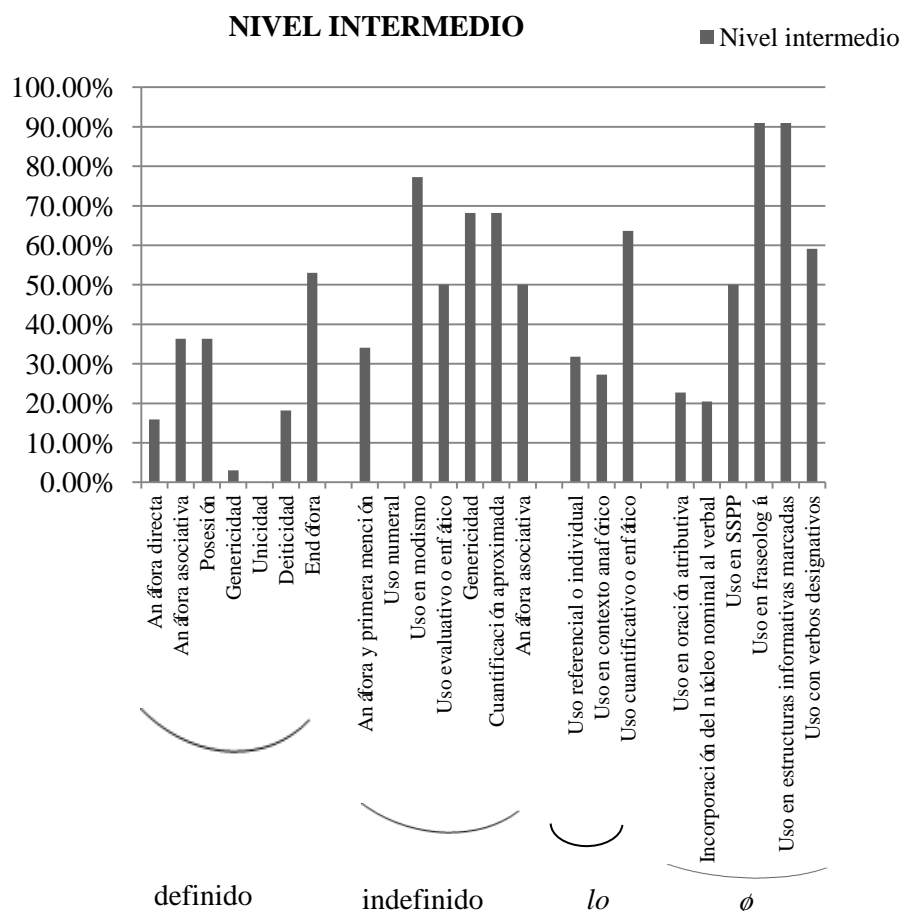


Figura 2. Índice de errores de todos los usos del artículo español por los aprendientes chinos de nivel intermedio

La figura 2 presenta el índice de errores de todos los usos del artículo español por los aprendientes de nivel intermedio. Igual que los estudiantes de nivel inicial, estos participantes también se comportan mejor al seleccionar el artículo definido con el promedio del índice de errores del 23,27%. El mismo índice para la selección del artículo indefinido, el neutro y el cero es del 49,67%, del 40,91%, y del 55,68%. Se puede ver que, en general, producen menos errores a medida que los estudiantes adquieren más conocimientos de la lengua española, excepto el índice de errores del uso del artículo indefinido, que ha experimentado una pequeña subida. En concreto, observamos:

a. Los aprendientes de nivel intermedio encuentran la mayor dificultad en el uso del artículo cero \emptyset en fraseología y en estructuras informativas marcadas; y también en el uso del artículo indefinido en modismo, los cuales coinciden más o menos con los problemas que tienen los aprendientes del nivel inicial.

b. Para los aprendientes de nivel intermedio, el uso de la unicidad del artículo definido, el uso numeral del artículo indefinido y el uso genérico del artículo definido no constituyen dificultades en su adquisición. Entre estos, el índice de errores de los dos primeros incluso ha bajado al 0%, lo que quiere decir que los aprendientes del nivel intermedio ya conocen muy bien dichos usos y no cometen más errores.

c. En comparación con los estudiantes de nivel inicial, los del intermedio tienen un mayor progreso en el uso de la unicidad del artículo definido, el uso de la anáfora y primera mención del artículo indefinido y el uso en contextos anafóricos del neutro *lo*, con la respectiva bajada de índice de errores del 57,14%, del 37,34% y del 33,05%.

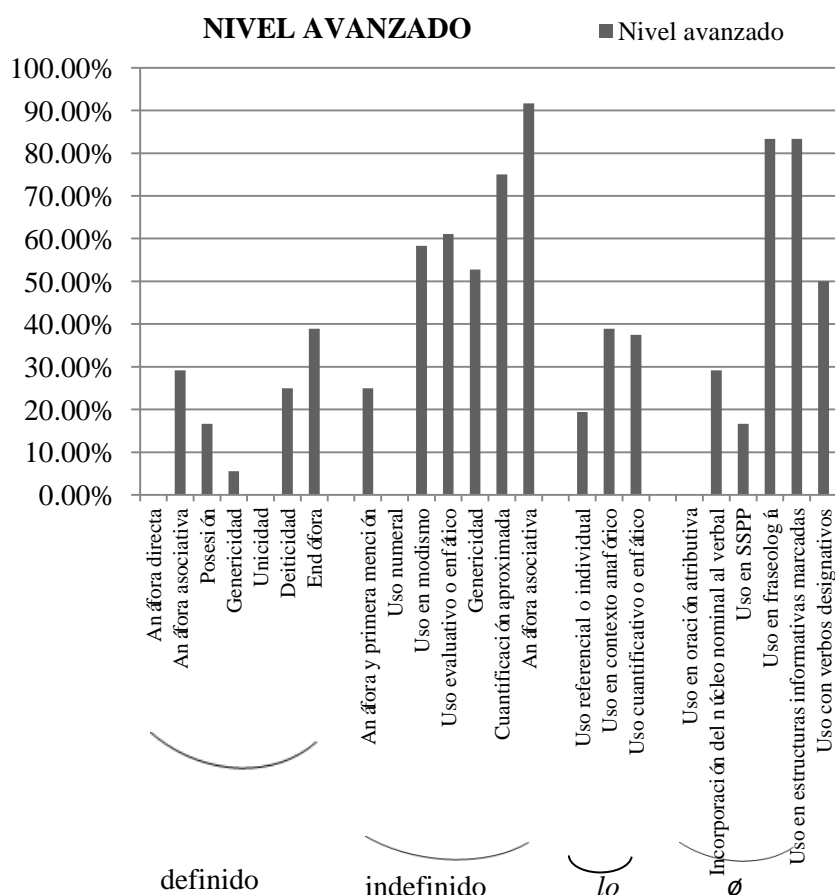


Figura 3. Índice de errores de todos los usos del artículo español por los aprendientes chinos

de nivel avanzado

En la figura 3, vemos del índice de errores de todos los usos del artículo español por los aprendientes de nivel avanzado. Para ellos, el índice de errores del uso del artículo definido, del artículo indefinido, del neutro *lo* y del artículo cero \emptyset son respectivamente del 16,47%, del 51,98%, del 31,94% y del 48,75%. Se puede ver que a medida que se mejora el nivel de la lengua, los estudiantes cometen menos errores en general. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el índice de errores del uso del artículo indefinido sigue subiendo un poco a pesar de la acumulación de los conocimientos lingüísticos de los estudiantes. Ahora bien, ¿por qué los aprendientes del nivel avanzado tienen más problemas en el uso del artículo indefinido que los del nivel inicial? Esto lo discutiremos en apartados posteriores.

Además, podemos también sacar las siguientes conclusiones provisionales:

a. El uso de la anáfora asociativa del artículo indefinido y el uso del artículo cero en fraseología y estructuras informativas marcadas sigue suponiendo una gran dificultad para los estudiantes del nivel avanzado, con su índice de errores del 91,67%, el 83,33%, y el 83,33% respectivamente. Esto quiere decir que los estudiantes chinos, siempre tienen estos usos del artículo como un gran obstáculo en su proceso de adquisición.

b. Aparte del uso de la unicidad del artículo definido y el uso numeral del artículo indefinido, los aprendientes del nivel avanzado no cometen ningún error en el uso de la anáfora directa del artículo definido y en el uso del artículo cero en oraciones atributivas.

c. En comparación con los estudiantes de nivel intermedio, los mayores progresos de los estudiantes de nivel avanzado se reflejan en el uso del artículo cero en los sintagmas preposicionales, el uso cuantificativo o enfático del neutro *lo* y el uso del artículo cero en oraciones atributivas, con la respectiva bajada del índice de errores del 33,33%, del 26,14% y del 22,73%. Pero si comparamos con el porcentaje que se da entre los estudiantes de nivel avanzado y del inicial, descubrimos que las

bajadas más notables se sitúan en el uso de la unicidad del artículo definido, el uso del artículo cero en los sintagmas preposicionales y el uso cuantificativo o enfático del neutro *lo*, los cuales se han reducido un 57,14%, un 54,76% y un 50,6% respectivamente.

d. Aunque, en general, los aprendientes del nivel avanzado cometen menos errores que los del nivel inicial, también hay que destacar unos fenómenos interesantes: en cuanto al uso de cuantificación aproximada y el uso de anáfora asociativa del artículo indefinido, el índice de errores, en vez de bajar, sube mucho a medida que mejora el nivel del español de los aprendientes chinos; la causa de ello también la analizaremos en los siguientes apartados.

Así podemos obtener la siguiente figura comparativa del índice de errores de todos los usos del artículo español presentado por los aprendientes chinos de todos los niveles. En ella, se puede ver claramente cuál es la tendencia de la secuencia de los diferentes usos y valores del artículo español en el proceso de la adquisición por los aprendientes chinos.

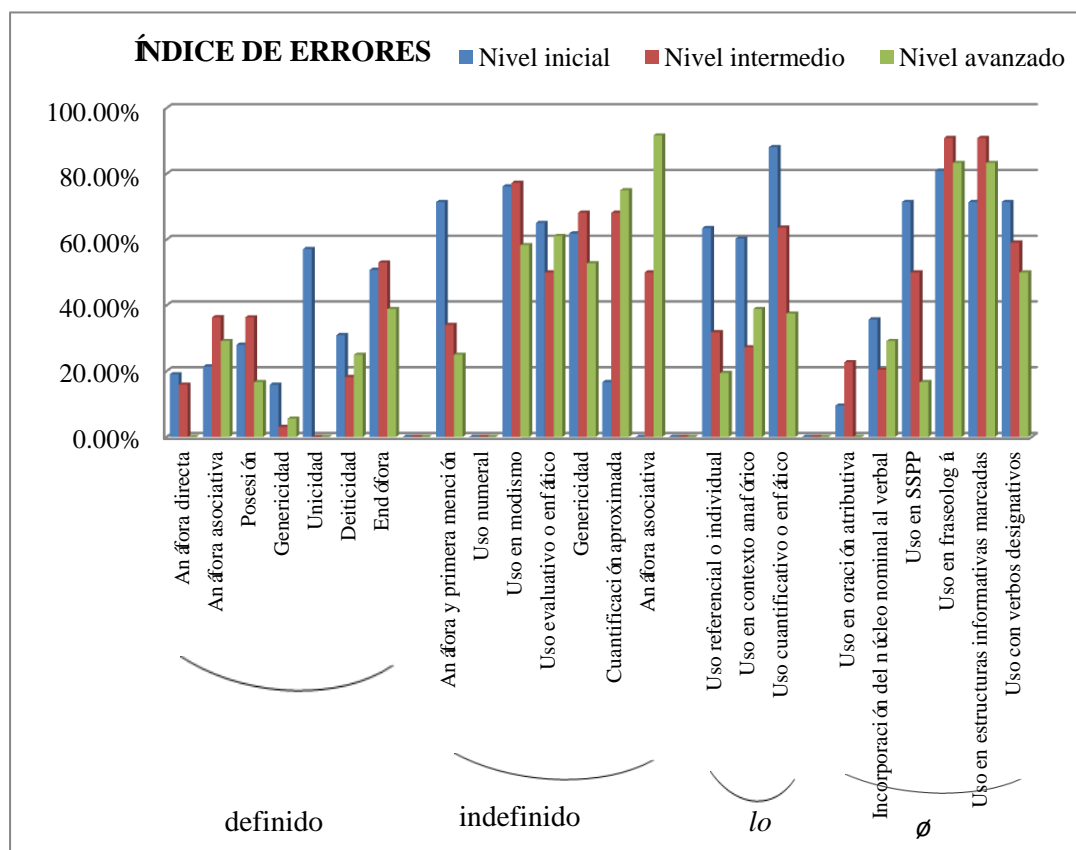


Figura 4. Índice de errores de todos los usos del artículo español por los aprendientes chinos de diferentes niveles

7.2.4.2. Análisis de datos

Con el fin de aclarar la secuencia de la adquisición de los diferentes valores y usos del artículo español por los aprendientes chinos, debemos analizar en detalle los datos recogidos presentados en las tablas y figuras de arriba.

En primer lugar, no es difícil entender 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. Volvemos a observar a la figura 4. Descubrimos que los aprendientes, a pesar de su nivel limitado, no cometen ningún error en el uso numeral del artículo indefinido y en el uso de una forma asociativa. También hay que destacar que estos principiantes aciertan de forma mayoritaria al seleccionar el artículo adecuado (el artículo cero) en oraciones atributivas, en el uso genérico del artículo definido y en el uso de cuantificación aproximada del artículo indefinido en su forma plural. Basándonos en los datos, obtenemos el siguiente gráfico de líneas:

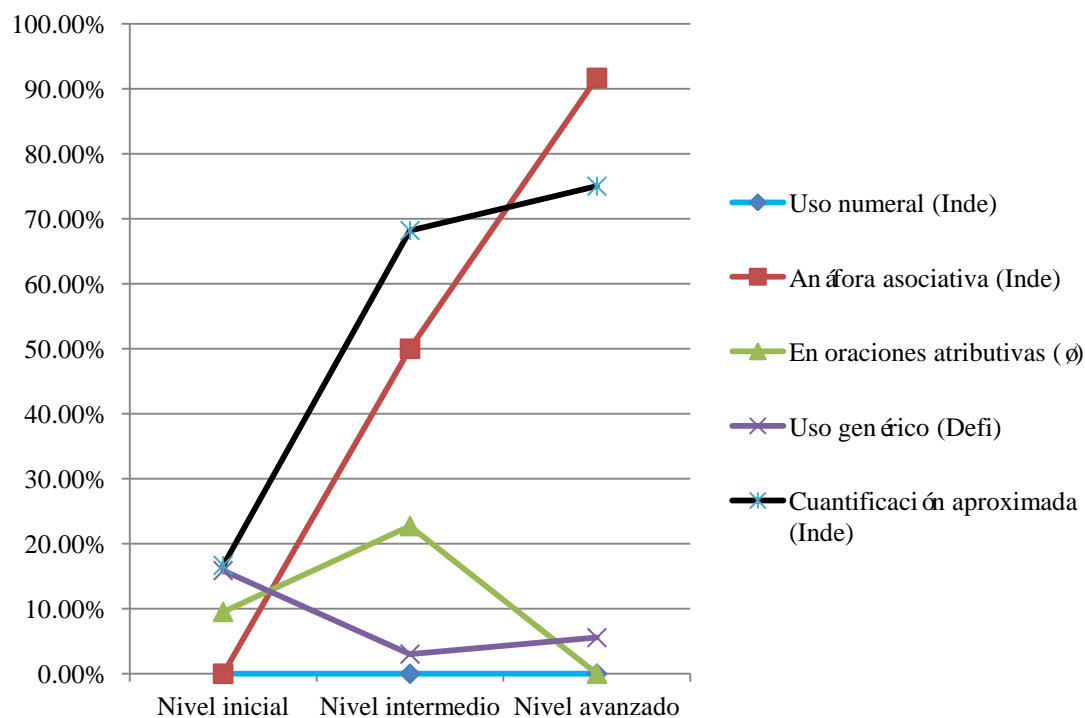


Gráfico de líneas 1. Tendencia de la adquisición de cinco usos del artículo español por los

aprendientes chinos

El gráfico de líneas 1 nos ofrece la tendencia de la adquisición de los cinco usos del artículo español mencionados arriba. Notamos que la línea azul que presenta la adquisición del uso numeral del artículo indefinido se mantiene horizontal, sin ningún cambio. Eso quiere decir que los aprendientes chinos, desde el comienzo del estudio del español, usan perfectamente el artículo indefinido en expresar el numeral singular. El fundamento de dicho comportamiento de los estudiantes chinos se sitúa en la equivalencia del valor numeral entre el artículo indefinido en español y el numeral *yi* en chino, como se presenta en los siguientes ejemplos:

(23). a. *Tengo un hijo y dos hijas.*

b. *Wo you yi ge erzi he liang ge nv ér*
yo tener uno Cl hijo y dos Cl hija
“Tengo un hijo y dos hijas.”

Como vemos en los dos ejemplos de (23), dicho uso numeral del artículo indefinido *un* en (23a) se corresponde completamente con la función del numeral *yi* en (23b). En ambos casos, el empleo del determinante tiene el objetivo de expresar el singular del nombre, por lo que los estudiantes no tienen problemas al seleccionar el artículo adecuado en dicha situación.

Por otra parte, si la línea por lo general muestra una inclinación descendente, significa que los aprendientes chinos, con la mejora de su nivel de la lengua española, dominan gradualmente el uso o valor correspondiente. En el gráfico 1, encontramos que la línea verde y la morada, considerando el proceso entero, tienen una tendencia a la baja, pese a que la verde tiene una pequeña subida en el medio, la cual representa la pequeña fluctuación al seleccionar los artículos por los aprendientes de nivel intermedio. Básicamente no afecta a la tendencia entera de la línea debido a que esta fluctuación es muy pequeña. Así que podemos decir que el uso genérico del artículo definido y el uso del artículo cero en oraciones atributivas también se adquieren sin mucha dificultad por los aprendientes chinos en su primera etapa del estudio del

español. Según los estudiantes entrevistados tras la prueba, no consideran estos dos valores como una cuestión muy difícil, ya que son conocimientos muy básicos del artículo español impartidos ya en el aula muchas veces por los profesores.

Además de estos dos aspectos, no podemos ignorar las dos líneas restantes - la línea negra y la roja -. Al contrario de lo que esperábamos, muestran una tendencia al alza, la cual supone que cuanto más alto sea el nivel del español de los estudiantes, cometen más errores en el uso correspondiente. ¿Por qué ocurre este fenómeno que en principio es anormal? Encontramos aquí los dos ejemplos en la prueba que presenta estos dos valores:

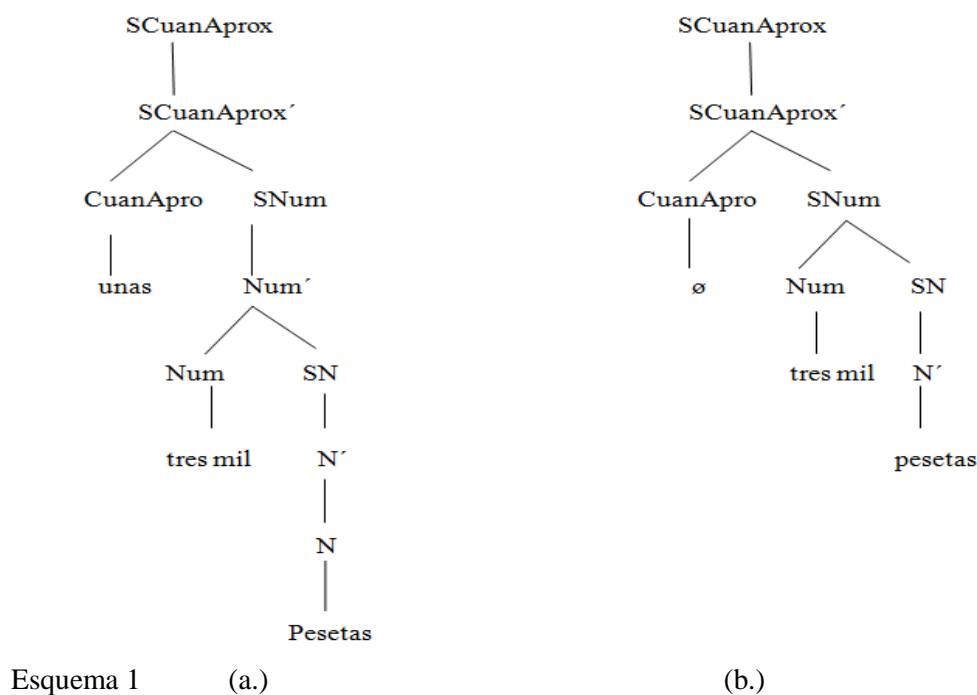
(24). *Eunice se mordió una uña viendo fascinada el espectáculo.* (Obando, Paraíso)¹⁸⁵

(25). *Ha gastado unas tres mil pesetas.*

El ejemplo (24) lo extraemos de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1051). Explican que en dicho tipo de textos se elige el artículo indeterminado, puesto que el determinado forzaría indebidamente la unicidad de los referentes. La RAE (2009: 1051) propone: “En general, los grupos nominales que resultan naturales contruidos con artículo indeterminado singular en estas construcciones son aquellos cuyo plural con artículo determinado admite la interpretación de un solo componente de alguna entidad mayor”. Esto quiere decir que si empleamos el artículo definido plural en la oración (*las uñas*), el grupo nominal se refiere al conjunto de las uñas. Además si utilizamos el artículo definido singular (*la uña*), puede tener la interpretación de que trata de una uña determinada posiblemente mencionada en contextos anteriores. Como este ejemplo en la prueba aparece sin contextos, los estudiantes de nivel superior quizás tendrán sus propias suposiciones al rellenar el hueco del artículo. Una estudiante del nivel avanzado me confirma esta idea en la entrevista diciendo que ha propuesto ella misma un contexto en el que la uña ya está determinada.

¹⁸⁵ Ejemplo extraído de la RAE (2011: 1051).

El ejemplo (25) nos presenta el valor de expresar la cuantificación aproximada del artículo indefinido en su forma plural. En efecto, no trata de un uso muy difícil de entender y dominar para los estudiantes chinos ya que son conocimientos muy básicos y fundamentales. Si es así ¿por qué los aprendientes de nivel avanzado cometen tantos “errores”? Echemos un vistazo más a la oración *Ha gastado unas tres mil pesetas*, y descubrimos que sin el artículo indefinido, la oración sigue siendo gramatical: *Ha gastado tres mil pesetas*. Pero en este segundo caso sin artículo indefinido, la cuantificación puede dejar de ser aproximada, sino definitiva. Es decir, tiene la posible interpretación de “ha gastado justo tres mil pesetas”. Sin embargo, notamos que el sintagma *tres mil pesetas* sin determinante puesto delante también contiene el sentido interno de cuantificación aproximada. Esto se debe a que dicho tipo de sintagma numeral con numerales indefinidos, según nuestros conocimientos comunes, semánticamente puede significar una cantidad alrededor de la cifra que expresa. Si lo analizamos desde el punto de vista sintáctico, podemos tomar este tipo de sintagma numeral como un Sintagma de Cuantificación Aproximada (SCuanAprox) con el núcleo eléctico. Hacemos una comparación entre las dos formas con y sin el artículo indefinido para expresar la cuantificación aproximada usando el esquema arbóreo.



Esquema 1

(a.)

(b.)

El esquema (1a) muestra la estructura del sintagma determinante *unas tres mil pesetas* con el artículo indefinido en forma plural como el núcleo, mientras que el esquema (1b) nos presenta la expresión de cuantificación aproximada con numerales indefinidos sin determinante contando con un núcleo elíptico.

Es decir, la omisión de *unas* en el ejemplo (25) también se acepta. De hecho, el índice de errores alto de los aprendientes de nivel avanzado en este uso en realidad no supone un verdadero error, sino que representa parte de su entendimiento y dominio de los usos y valores más profundos del artículo español. Podemos seguir tomando los cinco usos y valores mencionados arriba en el gráfico de línea 1 como el comienzo de la adquisición de todos los valores del artículo español por los aprendientes chinos.

Volvemos a echar un vistazo a las tablas y figuras del apartado anterior, y nos fijamos en el índice de errores de todos los usos por los aprendientes del nivel avanzado. Nos damos cuenta de que hay 6 usos en que incluso los aprendientes de nivel superior siguen presentando un índice de errores más alto del 50%, que son: el uso del artículo cero en fraseología (83,33%) y en estructuras informativas marcadas (83,33%), el uso evaluativo o enfático del artículo indefinido (61,11%), el uso en modismos del artículo indefinido (58,33%), el uso genérico del artículo indefinido (52,78%), el uso del artículo cero con verbos designativos (50%). No es difícil conocer que el índice de error alto para los estudiantes de nivel avanzado supone una gran dificultad en dominar dichos valores para todos los estudiantes chinos. Analizamos estos seis usos con el siguiente gráfico de línea:

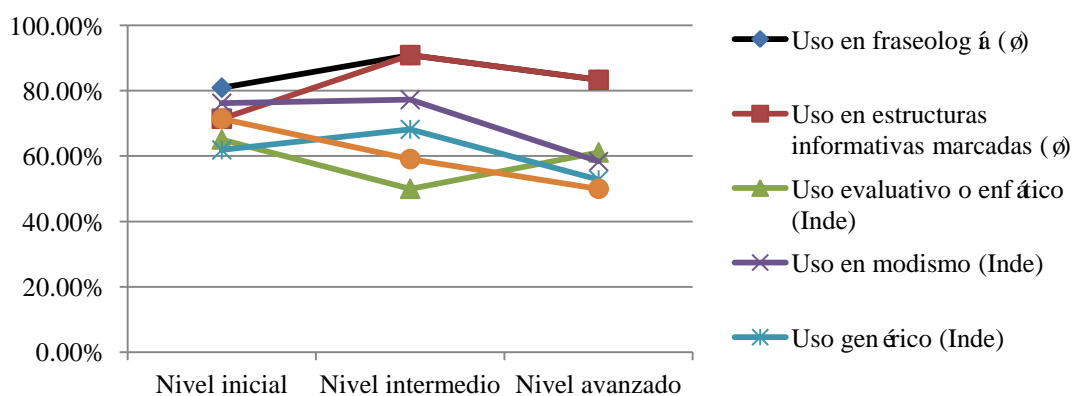


Gráfico de línea 2: Índice de errores de seis usos del artículo español por los aprendientes

chinos

Desde el gráfico de la línea 2, vemos que todos los estudiantes chinos muestran un índice de errores más alto del 50% en cuanto al uso de estos seis valores mencionados, entre los cuales, la línea naranja que representa el uso del artículo cero con verbos designativos, tiene una tendencia descendente. Esto supone que los estudiantes de nivel avanzado, a pesar de sus conocimientos limitados en cuanto al uso del artículo cero con verbos designativos, lo dominan relativamente mejor que los aprendientes de nivel inicial. Si nos fijamos en las pruebas hechas por ellos, nos damos cuenta de que muchos de ellos usan excesivamente el artículo definido en este caso. En el apartado anterior del planteamiento de la hipótesis, hemos estudiado la causa de este posible error producido por los estudiantes chinos en este aspecto adscribiendo la dificultad a la similitud entre la estructura de *sujeto + V + complemento directo + complemento indirecto* y la estructura de *sujeto + V + complemento directo + complemento predicativo*. Específicamente, en oraciones como *El profesor nombró a Juan \emptyset presidente de la clase* con verbo designativo *nombrar*, los aprendientes chinos posiblemente no sean conscientes de que el complemento predicativo *presidente* forme parte de la predicación *nombrar* y como consecuencia de esto, cometen errores.

Ahora nos concentramos en la línea morada, azul y verde. Observamos que las tres presentan un gráfico de línea con el punto final más bajo que el punto del principio, y con un giro en el medio de la línea. Esto quiere decir que en general los aprendientes chinos de nivel avanzado se comportan un poco mejor que los aprendientes iniciales al seleccionar el artículo adecuado en el uso del indefinido en modismos, en caso genérico y en valor evaluativo y enfático, pero los estudiantes de nivel intermedio, con respecto a dichos usos, o bien cometen más errores que los estudiantes de los restantes niveles (línea morada y línea azul), o bien muestran el mejor dominio entre todos los aprendientes (línea verde).

El índice de errores del uso del artículo indefinido en modismos representado por la línea morada nos sugiere que, al aumentar su conocimiento de la lengua española, los estudiantes chinos muestran una mayor tendencia a usar correctamente el artículo.

El alto índice de errores por los estudiantes de nivel inicial e intermedio está motivado porque todavía no conocen bien los modismos en español. En la etapa inicial e intermedia, el eje de su estudio consiste en la adquisición de los conocimientos teóricos, de los que la gramática constituye el contenido más importante. De modo que los estudiantes, en estas fases, no tienen mucho contacto con los modismos o frases usuales en español que se encuentran en la vida cotidiana. En este sentido, los estudiantes de nivel superior pueden comportarse mejor al comenzar a conocer estos modismos. Pero la realidad es que sigue habiendo mucha limitación, todavía tienen un alto índice de errores (58,33%).

En lo que respecta a la línea azul que muestra el uso genérico del artículo indefinido, nos resulta muy interesante que los estudiantes de nivel inicial cometen menos errores que los estudiantes de nivel intermedio, con índice de errores del 61,90% y del 68,18%. ¿Por qué los estudiantes que acaban de empezar a estudiar el español dominan este valor un poco mejor que los que ya llevan dos o tres años aprendiendo el idioma? Vemos un ejemplo de la prueba en español y su traducción en chino:

(26). a. *Un libro siempre ayuda a pasar una tarde.*

b. *Yi ben shu zongshi bangzhu (women) duguo yi ge xiawu.*

uno Cl libro siempre ayudar (nosotros) pasar uno Cl tarde

“Un libro siempre ayuda a pasar una tarde.”

Nos damos cuenta de que la traducción en chino del ejemplo (26a) con el uso genérico del artículo indefinido tiene su forma correspondiente con el numeral *yi*. Es decir, en chino el numeral *yi*, cuyos rasgos siempre se transfieren a la adquisición del artículo indefinido en su estado inicial, puede tener interpretación genérica también. En consecuencia, existe un número limitado de estudiantes de nivel inicial que pueden seguramente seleccionar correctamente el artículo indefinido en este caso. Sin embargo, a medida que acrecientan sus conocimientos lingüísticos, los estudiantes saben que existen otras formas para expresar la genericidad, como el artículo definido, y posiblemente confundirán los valores o usos parecidos. Volvemos a analizar esta

cuestión más detalladamente en el capítulo 8.

Si prestamos atención a la línea verde, resulta curioso comprobar que los estudiantes de nivel intermedio presenten el índice de error más bajo entre todos los estudiantes, en lo que se refiere al uso evaluativo o enfático del artículo indefinido. Es fácil entender que los aprendientes del nivel inicial cometen muchos errores, del 65,08%, ya que el valor evaluativo y enfático no es una de las funciones básicas del artículo indefinido. Un estudiante de nivel inicial en la entrevista realizada posteriormente de la prueba confirma nuestra idea diciendo que no ha entendido lo que se quiere examinar en las oraciones 20, 33 y 42 de la prueba¹⁸⁶, especialmente, la oración 20 - *Bien se dice, señor cura, que es usted todo un santo*. En este caso, el artículo indefinido combinado con el cuantificador *todo* enfatiza las características del prototipo correspondiente del nombre *santo*. Hay que admitir que este uso constituye una gran dificultad para los aprendientes chinos de todos los niveles. Entonces, cabe preguntarnos por qué los estudiantes de nivel intermedio cometen relativamente menos errores con respecto a este uso. Lo atribuimos a la comparación entre su lengua materna y la meta. Vemos el siguiente ejemplo:

(27). a. *Fue un error lamentable.*

b. (Na) *shi yi ge yihan de cuowu.*

(Eso) ser uno Cl lamentable partícula de modificación error.

“Fue un error lamentable.”

Según se ha visto, los estudiantes de nivel intermedio, una vez conocido algo del valor evaluativo y enfático del artículo indefinido, lo tienden a relacionar con el numeral *yi* en chino. Descubren que en casos muy reducidos, el valor evaluativo y enfático sí se puede expresar con dicho numeral en chino, como se ve en los ejemplos de (27). La transferencia lingüística de la lengua materna posiblemente ayuda otra vez a los estudiantes con conocimientos, aunque estos conocimientos no sean profundos. De esta forma, podremos explicar la tendencia mostrada por la línea verde del

¹⁸⁶ Véase el Apéndice 2-A.

Gráfico de línea 2, que indica que los estudiantes del nivel intermedio cometen menos errores en el uso evaluativo o enfático del artículo indefinido que los estudiantes de nivel avanzado, algo en principio paradójico.

Por último, en lo que respecta a las líneas negra y roja que muestran el índice de errores del uso del artículo cero \emptyset en enunciados fraseológicos y en estructuras informativas marcadas, nos damos cuenta de que, sean de qué nivel que sean, el índice de errores es más alta del 70%. Esto significa que para los estudiantes chinos, estos valores del artículo cero \emptyset , en algún sentido, suponen una misión casi imposible. El resultado de este aspecto coincide con lo que esperábamos en las predicciones e hipótesis. Según nuestras experiencias del estudio y la enseñanza del español, usar correctamente este tipo de valores representa dominar muy bien la lengua española, no solo en los conocimientos gramaticales sino también en la práctica real de la vida cotidiana. Dado que el *input* que los aprendientes chinos reciben en el proceso de su adquisición es muy limitado y que les falta un entorno lingüístico auténtico, los usos del artículo cero, como los mencionados arriba, les resultan como un gran obstáculo.

De acuerdo con lo analizado antes, podemos concluir que el uso del artículo cero con verbos designativos, el uso genérico del artículo indefinido, el uso en modismos del artículo indefinido, el uso evaluativo o enfático del artículo indefinido y el uso del artículo cero en fraseología y en estructuras informativas marcadas son los valores que más tarde adquieren los aprendientes chinos.

De igual forma, analizaremos los datos del uso factitivo en endófora y el uso de la unicidad del artículo definido; los datos del uso de la anáfora y primera mención del artículo indefinido; los datos del uso referencial o individual, del uso cuantificativo o enfático del artículo neutro *lo* y también su uso en contextos anafóricos. Además veremos el uso del artículo cero \emptyset en los sintagmas preposicionales. Todos estos valores también presentan un alto índice de error entre los estudiantes de nivel inicial, pero un índice relativamente más bajo entre los estudiantes de nivel intermedio o avanzado, algo que comprobamos al comparar los seis usos mencionados en el gráfico de línea 2. Para aclarar la tendencia de la

adquisición de estos usos, a continuación empleamos un gráfico de línea que presenta los datos concretos:

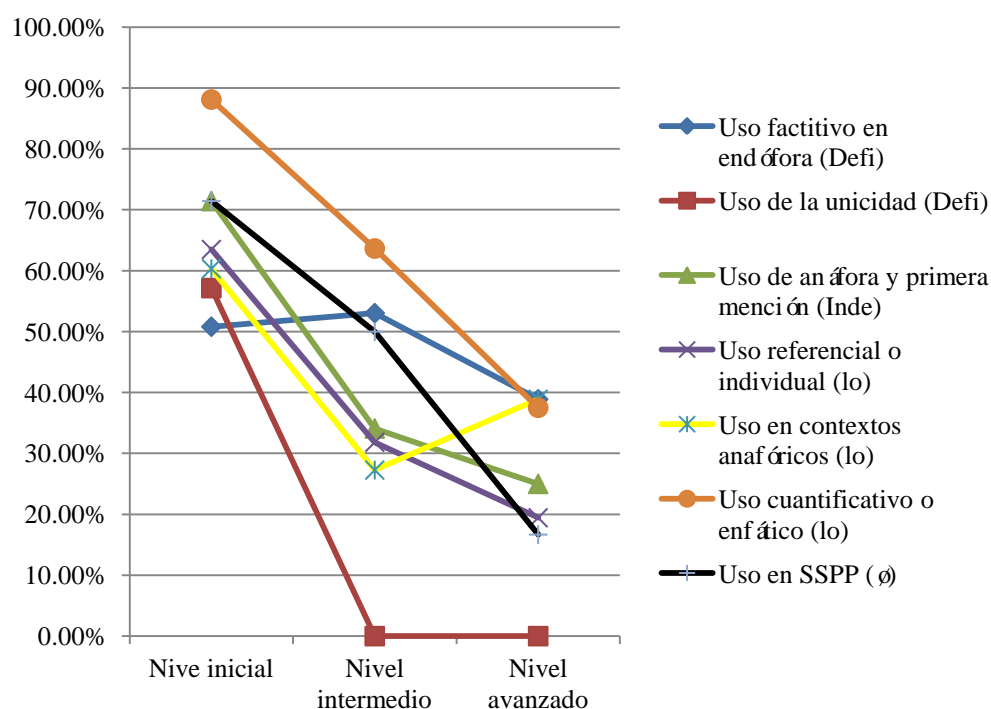


Gráfico de línea 3: Índice de errores de siete usos del artículo español por los aprendientes chinos

Como se señala en el Gráfico de línea 3, todas las líneas presentadas tienen su punto de partida situado en un número mayor del 50%. En concreto, para los estudiantes de nivel inicial, el índice de error del uso factitivo en endófora del artículo definido es de un 50,8%; el del uso de la unicidad del definido es del 57,14%; el del uso del indefinido en la anáfora y en la primera mención es del 71,43%; los índices del uso referencial o individual, del uso en contextos anafóricos y del uso cuantificativo enfático del artículo neutro *lo* son respectivamente el 63,49%, el 60,32%, y el 88,10%; por último, el índice de error del uso en los sintagmas preposicionales del artículo cero \emptyset es del 71,43%. Todos estos datos quieren decir que dichos usos mencionados son muy difíciles para los estudiantes del nivel inicial. En otras palabras, no es fácil para los aprendientes chinos dominar bien estos siete valores en la primera etapa de su adquisición del artículo español. No obstante, si nos fijamos en la tendencia que muestran estas siete líneas en el gráfico de arriba, nos

damos cuenta de que todas ellas, por lo general, presentan una inclinación descendente, lo que supone que mejoran los aprendientes chinos en estos usos a lo largo de su aprendizaje.

Para ilustrar esto, observemos las líneas naranja, negra, verde, morada y roja. Por sus recorridos, podemos ver que los aprendientes chinos usan cada día mejor los valores correspondientes, con excepción de los estudiantes de nivel intermedio que tienen una pequeña fluctuación en el uso factitivo en endóforas de artículo indefinido. Entre estas 5 líneas, destacamos la línea roja, que presenta el índice de errores del uso de unicidad del artículo definido. Se observa claramente que para los aprendientes de nivel inicial el uso de unicidad supone una gran dificultad, y por ello el índice de errores es del 57.14%. Para los aprendientes de nivel intermedio y avanzado, sin embargo, no supone un problema, y el índice de error es del 0%. Para explicar este fenómeno interesante, veamos el siguiente ejemplo:

(28). a. La Tierra gira alrededor del Sol.

b. Diqiu wei zhe taiyang zhuan.

Tierra rodear partícula de estado permanente Sol girar

“La Tierra gira alrededor del Sol.”

El ejemplo (28a) nos señala el uso de unicidad del artículo definido puesto delante del nombre propio. En este caso, la Tierra y el Sol son cosas únicas que existen en el universo. Si lo comparamos el ejemplo (28a) con su traducción en chino (28b), descubrimos que delante de los dos nombres propios *diqui* (Tierra) y *taiyang* (Sol) no aparece ningún determinante. Esto quiere decir que en chino, empleamos el artículo cero \emptyset en vez del definido para determinar la unicidad del nombre propio. Así podemos entender que los estudiantes de nivel inicial cometan errores por la transferencia negativa de su lengua materna. Mientras que los aprendientes de nivel intermedio y avanzado, mediante pura memorización y prácticas repetitivas, pueden dominar este valor perfectamente.

Ahora bien, observemos los datos representados por la línea amarilla, que

muestra una tendencia un poco diferente que las restantes líneas. Nos damos cuenta de que el índice de errores del uso en contexto anafórico del neutro *lo* para los estudiantes de nivel intermedio es el más bajo entre todos los aprendientes (el 27,27%). Es decir, los aprendientes de nivel intermedio seleccionan mejor en este caso, en comparación con los de nivel inicial (el 60,32%) y los de nivel avanzado (el 38,89%). Cabe preguntarse: ¿por qué los estudiantes de nivel avanzado presentan una recesión? Para ilustrar esto, veamos un ejemplo extraído de la prueba:

(29). *Con lo que firmó el documento fue con una pluma.*

El ejemplo (29) lo extraemos de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1083). Según las explicaciones de la misma obra, el neutro *lo* puede aludir a cualquier tipo de argumento no animado. Por lo tanto, en la oración de (29), el neutro *lo* “representa aquí cualquier clase de objeto que se pueda usar para la firma de un documento (pluma, lápiz, bolígrafo, etc.)” (RAE, 2009: 1083). Con este artículo neutro *lo*, podemos identificar la clase del objeto referido. Si revisamos las repuestas de la prueba de los estudiantes de nivel avanzado, nos damos cuenta de que un gran número de ellos rellenan el hueco con el artículo definido *la* en vez del neutro *lo*. De hecho, con el artículo definido *la*, el (29) sigue resultando gramatical: *Con la que firmó el documento fue con una pluma*. La diferencia se sitúa en que el artículo definido *la* en esta última oración da por consabida “la clase a la que pertenece el objeto denotado” (RAE, 2009: 1083), mientras que el neutro *lo* en el ejemplo (29) tiene una interpretación genérica. Por consiguiente, no podemos decir que el error cometido por los estudiantes de nivel avanzado sea un verdadero error. Pero hay que destacar otro caso especial, como en la oración de *La pluma con la que firmó el documento*. En esta última, no se puede sustituir el artículo definido *la* en negrita con el neutro *lo*, puesto que con el antecedente nominal *la pluma*, “la clase correspondiente al objeto denotado ya estaría explícita” (RAE, 2009: 1083).

De tal modo, podemos concluir que, igual que los otros usos mencionados en el Gráfico de línea 2, los aprendientes chinos usan el neutro *lo* en contextos anafóricos cada día mejor a medida que avanzan en el estudio.

El alto índice de error entre los estudiantes de nivel inicial, y el progreso notable de los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, nos llevan a agrupar en la etapa penúltima de la adquisición por los aprendientes chinos los siguientes usos o valores:

- a. el uso factitivo en endófora y de la unicidad del artículo definido
- b. el uso de anáfora y primera mención del indefinido
- c. el uso referencial o individual, cuantificativo o enfático del neutro *lo* así como el uso del *lo* en contextos anafóricos
- d. el uso del cero \emptyset en los sintagmas preposicionales.

Finalmente, analizaremos los datos de los restantes cinco usos en la figura 4 que son el uso anafórico directo y asociativo del artículo definido, el uso posesivo del artículo definido, el uso de éctico del definido, y el uso del artículo cero \emptyset en el caso de la incorporación del núcleo nominal al verbal. De la misma manera, presentamos los datos concretos sobre el índice de error de los estudiantes con un gráfico de línea:

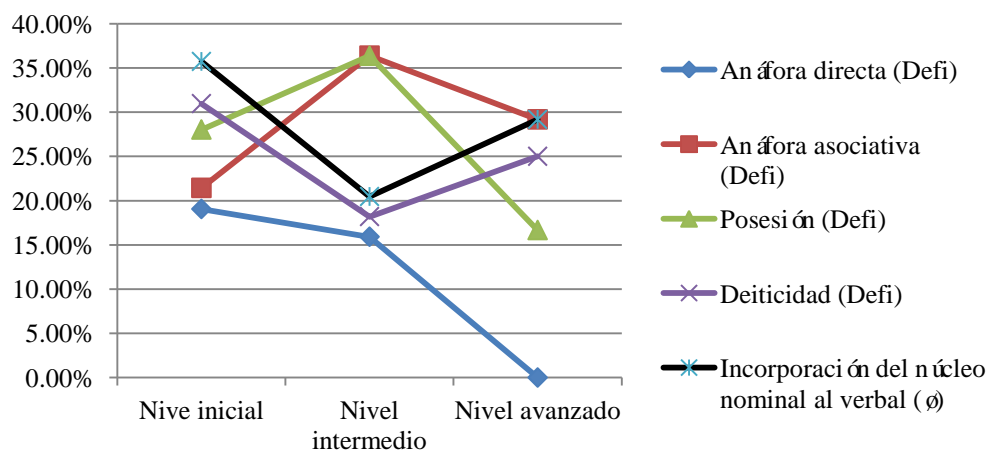


Gráfico de línea 4: Índice de errores de cinco usos del artículo español por los aprendientes chinos

A primera vista, no podemos extraer ninguna regla de los datos presentados en el gráfico de línea 4. Pero nos damos cuenta de que el índice de errores de estos usos por los aprendientes de todos los niveles es menor que el 40%, lo que quiere decir que, aunque los estudiantes cometen errores, no suponen dificultades muy graves para

ellos.

Si nos fijamos ahora en la línea azul que presenta los datos del uso anafórico directo del artículo definido, vemos índices del 19,05%, del 15,91% y del 0% para los estudiantes de nivel inicial, intermedio y avanzado respectivamente. Estos índices significan que los aprendientes chinos adquieren rápidamente dicho valor básico del artículo definido. Hemos explicado en el apartado anterior que la anáfora directa se refiere a la segunda mención del sintagma nominal en un contexto determinado. Al ser un uso mecánico que depende de una regla simple, los aprendientes chinos pueden entenderlo bien y dominarlo cada día mejor a medida que avanzan en el estudio del idioma. Podemos incluir el uso anafórico directo del artículo definido en el grupo de valores adquiridos en la etapa inicial por los estudiantes chinos.

En el mismo gráfico de línea 4, vemos que las líneas roja y verde muestran una tendencia diferente a la de las líneas negra y morada. Las dos primeras, que representan el uso de anáfora asociativa y de posesión del artículo definido, tienen el índice de errores más alto entre los estudiantes de nivel intermedio, mientras que estas últimas dos, que muestran los datos del uso del cero \emptyset en el caso de la incorporación del núcleo nominal al verbal y el uso de ético del artículo definido, cuentan con el menor número de errores cometidos por el mismo grupo de estudiantes de nivel intermedio. Para aclarar la causa de esta diferencia, a continuación analizamos en detalle algunos ejemplos que ya hemos introducido antes:

(30). a. *Encontré una casa de marineros: la puerta abierta, la mesa puesta después de la contraseña y los abrazos.* (Díaz, Neruda)¹⁸⁷

b. *El drama del árbol con las ramas que se rompen, con los frutos que caen...* (Gamboa, Páginas)¹⁸⁸

Los dos ejemplos del (30) muestran el uso de anáfora asociativa del artículo definido. Al contrario de la anáfora directa, este valor de anáfora asociativa indica que

¹⁸⁷ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1047).

¹⁸⁸ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1047).

el sintagma nominal con el artículo definido tiene un ancla en el contexto, sea un ancla indefinida o definida, o incluso puede ser una oración. Se ve que en el ejemplo (30a), el ancla es indefinida, mientras que en (30b), hay un ancla definida. En apartados anteriores, hemos explicado la versión en chino de las oraciones de (30)¹⁸⁹, en las cuales empleamos el nombre escueto sin determinante para expresar la anáfora asociativa. Si revisamos los datos recogidos en nuestra prueba, nos damos cuenta de que los aprendientes de nivel inicial cometen errores sustituyendo el artículo definido por el indefinido en cuanto al uso de anáfora asociativa; sin embargo, los errores principales cometidos por los estudiantes de nivel intermedio y avanzado consisten en el empleo del artículo cero en este caso. Es decir, algunos estudiantes de nivel inicial no lo dominan bien porque no perciben claramente el ancla escondida en el contexto, sino que consideran el sintagma nominal *puerta abierta, mesa, ramas, frutos* como la primera mención, y así usan el artículo indefinido en vez del definido. En cuanto al caso de los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, los errores tienen el origen en la transferencia negativa de su lengua materna. Como ellos ya tienen bastantes conocimientos léxicos, siempre se apoyan en un proceso de traducción del español al chino al encontrarse con una oración. Justo es este proceso el que les produce los errores del uso excesivo del artículo cero \emptyset en la anáfora asociativa. Por tanto, no es difícil entender por qué en dicho valor los estudiantes de nivel intermedio y avanzado cometen más errores que los de nivel inicial.

A diferencia que la línea roja, la verde, que presenta el uso posesivo del artículo definido, tiene su punto final más bajo que su punto de partida. Es decir, aunque los estudiantes de nivel intermedio son los que cometen más errores en ambos usos - la anáfora asociativa y la posesión -, los aprendientes de nivel inicial y avanzado se comportan de manera muy diferente. Los estudiantes de nivel avanzado, tras la gran fluctuación en el proceso medio de la adquisición del valor posesivo, llegan a dominarlo relativamente bien con un índice de error del 16,67%, comparado con un índice del 28,03% de los estudiantes de nivel inicial. Para analizarlo, veamos los

¹⁸⁹ Véanse los ejemplos de (5) y de (11) de este capítulo.

siguientes ejemplos:

(31). a. *Luego deslizó la mano por un lado, explorando la segunda capa.* (Galdós, *Miau*)¹⁹⁰

b. *Me robaron el reloj.*¹⁹¹

Según nuestros análisis anteriores, en chino, generalmente, empleamos el posesivo o el nombre escueto delante de la parte corporal para expresar la posesión inalienable. Entonces, obtenemos la traducción en chino del ejemplo (31a) en esta forma:

(32). *Ta huadong tade _____ shou...*
él/ella deslizar su(forma de él + partícula posesiva) mano
“Deslizó su mano...”

En (31a) el empleo del artículo definido *la* delante del nombre alude a la relación posesiva inalienable. Sin embargo, en su traducción en chino de (32) se utiliza el posesivo *tade* (su).

En cuanto al ejemplo (31b), el nombre *reloj* no es una parte inalienable de la persona a la que pertenece, pero con el artículo definido, se interpreta como cosas materiales pertenecientes naturalmente a un individuo designado por el pronombre personal *me*. Como hemos introducido en el segundo capítulo, se llama *Esfera Personal*. Según la RAE (2009: 1063), “el concepto de *esfera personal*, de naturaleza pragmática o discursiva, se extiende a la posesión inalienable”. En efecto, no se encuentra ningún valor parecido de los demostrativos *zhe* y *na* en chino, que tienen funciones lingüísticas similares al artículo definido en español. Para expresar el significado del ejemplo (31b), normalmente empleamos el posesivo delante del nombre combinado con el modo pasivo, como se presenta en la siguiente oración:

(33). *Wode shoubiao bei _____ tou le.*
mi reloj partícula del modo pasivo robar partícula del aspecto perfectivo

¹⁹⁰ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1061).

¹⁹¹ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1063).

“Mi reloj fue robado.”

Por esta razón pensábamos que habría un alto índice de errores en este caso, antes de realizar la prueba. Pero curiosamente, el resultado no coincide con lo que esperábamos. Los estudiantes chinos, por lo general, se comportan bastante bien al seleccionar el artículo definido en el uso posesivo. A través de la entrevista hecha después de la prueba, nos enteramos de que los estudiantes, tras recibir una repetida acentuación de estos usos gramaticales especiales que no existen en chino emitida por sus profesores en clase, ya son muy conscientes de seleccionar el artículo definido adecuadamente en casos posesivos. Y a medida que se eleva su nivel del idioma, dominan mejor dicho valor, a pesar de la pequeña fluctuación del comportamiento de los estudiantes de nivel intermedio.

Finalmente, echamos un vistazo a las líneas negra y morada. Observamos que estas líneas que representan el uso de artículo cero \emptyset en el caso de la incorporación del núcleo nominal al verbal y el uso de tónico del artículo definido, por lo general, no suponen una gran dificultad para los estudiantes chinos, sean del nivel que sean. Hemos mencionado en el capítulo 5 que la forma en chino correspondiente al artículo definido español - los demostrativos *zhe* y *na-* tiene la función de la deicticidad como su valor básico, no solo en el sentido espacial sino también en el temporal. Veamos algunos ejemplos:

(34). a. *No cruces el semáforo en rojo.*

b. *Ni bie chuang zhe ge hong deng.*

túno(imperativo) cruzar Dem Cl rojo semáforo.

“No cruces el semáforo en rojo.”

En el ejemplo (34a), el artículo definido *el* expresa la deicticidad espacial con la interpretación de la proximidad del nombre *semáforo* al hablante o al oyente. En su traducción del (34b), se emplea el demostrativo *zhe* (*este*) que desempeña el mismo papel. Según el gráfico de línea 4, los tres niveles de estudiantes chinos muestran un índice de errores relativamente bajo, con un promedio del 24,72% en este uso. Por

tanto, también podemos tomar el uso de ético del artículo definido en español como uno de los valores que los aprendientes chinos adquieren más pronto en el estudio de la lengua española.

Con respecto al uso del artículo cero \emptyset en el caso de la incorporación del núcleo nominal al verbal, en apartados anteriores, hemos hipotetizado que para los estudiantes chinos, este uso del artículo \emptyset no resulte fácil. Sin embargo, según los datos recolectados, en general, se comportan mejor de lo que suponíamos. Incluso para los estudiantes de nivel inicial, el índice de errores solo presenta el 35,72%. Es decir, la mayoría de los aprendientes pueden entender y dominar este valor. Mediante la conversación con unos estudiantes que participan en la prueba y una profesora que da clase del español básico para el primer curso, nos informamos de que estos conocimientos se toman como focos de la enseñanza y estudio en clase, puesto que los profesores pueden predecir los posibles errores. Tomamos la oración *Me da miedo ver esta película* como un ejemplo. Esta oración tiene una estructura totalmente diferente de su versión en chino, como se presenta en el siguiente ejemplo:

- (35). *Wo haipa kan zhe bu dianying.*
Yo tener miedo/temer ver este Cl película
“Me da miedo ver esta película.”

En chino, para expresar este mismo sentido, normalmente se emplea *wo* (yo) como sujeto, y el asunto de *kan zhe bu dianying* (ver esta película) como el complemento directo del verbo *haipa* (tener miedo/temer). Entonces, la estructura *me da miedo hacer algo* con *hacer algo* como el sujeto del verbo *dar* será un punto gramatical totalmente nuevo para los estudiantes chinos. Cuando lo explican en clase, los profesores exigen a los estudiantes que memoricen estructuras que tienen la incorporación del núcleo nominal al verbal, tales como *dar miedo*, *dar vergüenza*, como un grupo entero o una combinación fija, de tal modo que eviten insertar determinantes innecesarios entre el verbo y el nombre.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, dividimos los

cincos usos mencionados en el gráfico de línea 4 en dos grupos:

a. el uso de la anáfora directa y el uso de éctico del artículo definido, que son valores adquiridos en la primera etapa del estudio de la lengua española por los aprendientes chinos,

b. el uso de la anáfora asociativa de la posesión del artículo definido, y el uso del artículo cero en el caso de la incorporación del núcleo nominal al verbal que son valores adquiridos en la segunda fase de su estudio. Es decir, estos últimos usos no se dominan tan rápido como algunos valores muy básicos, pero tampoco son tan difíciles como para no ser superados después de un periodo de estudio.

7.3. Conclusiones

El experimento en este capítulo tiene como objetivo investigar la secuencia de la adquisición de los diferentes valores del artículo en español. Después de lo anterior expuesto, ya podemos contestar a las tres preguntas propuestas en el primer apartado de este capítulo y verificar si nuestras hipótesis son correctas o no.

Primero, el promedio del índice de exactitud del uso del artículo español para los estudiantes chinos de nivel inicial, intermedio y superior es el 52,95%, el 60,87% y el 67,21% respectivamente. Significa entonces que, por lo general, el uso del artículo español constituye una dificultad para los estudiantes chinos, pero a medida que se eleva su nivel del idioma, pueden dominarlo gradualmente mejor. Esto coincide completamente con nuestra Hipótesis 1^a.

Segundo, el prototipo de errores para los estudiantes de nivel inicial lo forman los siguientes usos: a. el uso cuantificativo o enfático del artículo neutro *lo*; b. el uso del artículo cero \emptyset en fraseologías; c. el uso del artículo indefinido en modismos. Los errores típicos de los estudiantes de nivel intermedio son: a. el uso del artículo cero \emptyset en enunciados fraseológicos y en estructuras informativas marcadas; b. el uso del artículo indefinido en modismos. Por otro lado, los estudiantes de nivel avanzado tienen el uso del artículo cero \emptyset en fraseologías y estructuras informativas marcadas y

el uso evaluativo o enfático del artículo indefinido como sus errores prototípicos. Vemos que esto corresponde con nuestra Hipótesis 2^a. Estos usos más difíciles, en cierto modo, consisten en los valores que no se encuentran en los determinantes chinos o los usos que no tienen formas correspondientes en chino.

Por último, considerando todos los datos y el análisis anterior, llegamos a la conclusión de que la secuencia de la adquisición de los diferentes usos del artículo español por los estudiantes chinos es:

A. En primer lugar: el uso numeral del artículo indefinido, el uso anafórico asociativo del artículo indefinido, el uso de la cuantificación aproximada del indefinido en forma plural, el uso genérico del artículo definido, el uso de anáfora directa del artículo definido, el uso de ético del artículo definido y el uso del artículo cero \emptyset en oraciones atributivas;

B. En segundo lugar, el uso anafórico asociativo del artículo definido, el uso posesivo del artículo definido, el uso del artículo cero \emptyset en el caso de incorporación del núcleo nominal al verbal;

C. En tercer lugar, el uso factitivo en endófora y de la unicidad del artículo definido, el uso de anáfora y primera mención del indefinido, el uso referencial o individual, cuantificativo o enfático del neutro *lo* y el uso de *lo* en contextos anafóricos, y el uso del cero \emptyset en los sintagmas preposicionales;

D. Finalmente, el uso del artículo cero con verbos designativos, el uso genérico del artículo indefinido, el uso en modismos del artículo indefinido, el uso evaluativo o enfático del artículo indefinido y el uso del artículo cero en fraseología y en estructuras informativas marcadas.

Utilizamos la siguiente serie de tablas para presentar la secuencia que obtenemos según el resultado del experimento:

Tablas: Resultado del experimento: La secuencia de la adquisición de los valores del artículo español por los aprendientes chinos:

Valores adquiridos en la 1ª etapa	ejemplos
Artículo indefinido: uso numeral	<i>Tengo un hijo y dos hijas.</i>
Artículo indefinido: uso de la unicidad en la anáfora asociativa	<i>Eunice se mordió una uña viendo fascinada el espectáculo.</i>
Artículo indefinido: uso de cuantificación aproximada	<i>Ha gastado unas tres mil pesetas.</i>
Artículo definido: uso anafórico directo	<i>Me ofreció un lápiz y una pluma, pero solo compré el lápiz.</i>
Artículo definido: uso de ético	<i>Pásame el libro que está en la mesa por favor.</i>
Artículo definido: uso genérico	<i>El hombre es mortal.</i>
Artículo cero \emptyset uso en oraciones copulativas	<i>María es \emptyset profesora.</i>



Valores adquiridos en la 2ª etapa	Ejemplos
Artículo definido: uso posesivo	<i>Me cepillo los dientes dos veces al día.</i>
Artículo definido: uso de anáfora asociativa	<i>Encontré una casa de marineros: la puerta abierta, la mesa puesta después de la contraseña y los abrazos.</i>
Artículo cero \emptyset uso en estructuras de incorporación del núcleo nominal al verbal	<i>Me da \emptyset miedo ver esta película.</i>



Valores adquiridos en la 3ª etapa	Ejemplos
Artículo indefinido: uso de la primera mención	<i>Me regaló un libro, ¿quieres verlo?</i>
Artículo definido: uso factitivo de endófora	<i>¿Tiene sentido el que volvamos a discutirlo?</i>
Artículo definido: uso de la unicidad basado en conocimientos compartidos	<i>La Tierra gira alrededor del Sol.</i>
Artículo neutro <i>lo</i> : uso referencial o individual	<i>Lo difícil del curso es el comienzo.</i>
Artículo neutro <i>lo</i> : uso cuantificativo o enfático	<i>¡Lo fuertes que eran!</i>
Artículo neutro <i>lo</i> : uso en contextos anafóricos	<i>Con lo que firmó el documento fue con una pluma.</i>
Artículo cero ø en SSPP	<i>Me señaló el sitio con gesto.</i>



Valores adquiridos en la 4ª etapa	Ejemplos
Artículo indefinido: uso genérico	<i>Un perro tiene cuatro patas.</i>
Artículo indefinido: uso en modismos	<i>¿Me puedes echar una mano?</i>
Artículo indefinido: uso evaluativo y enfático	<i>Fue un error lamentable.</i>

Artículo cero ø uso con verbos designativos	<i>El profesor nombró a Juan ø presidente de la clase.</i>
Artículo cero ø uso en estructuras informativas marcadas	<i>ø Ratonés van a salir de ese armario cuando te decidas a limpiarlo.</i>
Artículo cero ø uso en fraseologías	<i>ø ojos que no ven , ø corazón que no siente.</i>

CAPÍTULO 8 EXPERIMENTO 3: LA ADQUISICIÓN DEL RASGO GENÉRICO DEL ARTÍCULO ESPAÑOL

8.1. Introducción

El concepto de la genericidad de los sintagmas nominales existe en ambos idiomas, tanto en chino como en español, pero presentado en diferentes formas. Según Leonetti (1999a: 870), la genericidad define a los sintagmas nominales “que se refieren a una clase o especie, y no a objetos concretos o cantidades específicas”. Además, Chierchia (1998) la caracteriza como la denotación de una clase (*kind-denoting*) o la referencia de especies (*reference to kinds*). Solís García (1999: 695) propone los siguientes ejemplos para explicar la definición de referencia genérica de los sintagmas nominales:

- (1). a. *El hombre siempre en cada instante, está viviendo según lo que es el mundo para él.*
- b. *Las nueces engordan.*
- c. *Un caballero debe portarse bien con su dama.*

Nos explica la autora que los sintagmas nominales en los ejemplos de (1) - *el hombre, las nueces y un caballero* - “predican propiedades características de una clase de objetos o de una especie y que, por lo tanto, no hacen referencia a objetos particulares (ni a eventos o sucesos localizables en el tiempo y en el espacio)” (Solís García, 1999: 695). También menciona en el mismo artículo la propuesta de otro lingüista, Winkelmann, que distingue distintos tipos de sintagmas en su trabajo del año 1980: sintagmas de referencia genérica, de referencia específica y de referencia inespecífica. Enfatiza Solís García (1999: 696) que “en los SSNN de referencia genérica el referente es la clase entera de los objetos que denota el sustantivo. La interpretación genérica de un SN, por sus mismas características, excluye la referencia específica a cualquier elemento preciso del contexto”. Además, Laca (1996: 246) define que

La genericidad en sentido amplio es una propiedad semántica que caracteriza a aquellas oraciones que no refieren a instanciaciones u ocurrencias particulares de estados de cosas que puedan ser situadas en coordenadas espaciotemporales, así como a los sintagmas nominales que no refieren a individuos particulares o a grupos de individuos particulares.

Garrido (1996: 286) distingue la genericidad y la especificidad proponiendo que

La diferencia entre referencia genérica y específica radica en la constitución del conjunto que es dominio de la cuantificación. En la referencia genérica, el dominio de cuantificación abarca todo el universo cognoscitivo posible de los interlocutores. En la referencia específica, el dominio está restringido a una conexión con dicho universo cognoscitivo: uno de los muchos espacios mentales en que está estructurado.

En chino, los sintagmas nominales también tienen interpretación genérica. Liu (2002) analiza las propiedades semánticas y sintácticas de los sintagmas nominales que denotan una clase de objetos considerando, sobre todo, las posiciones que pueden ocupar dichos sintagmas nominales genéricos. Asimismo, intenta proponer los marcos sintácticos para probar la propiedad genérica de los sintagmas nominales en chino. El autor da dos ejemplos típicos en su trabajo (Liu, 2002: 411):

(2). a. *Xiongmao chi zhuzi.*

oso panda comer bambú

“El oso panda come el bambú”.¹⁹²

b. *Xuesheng jiu gai haohao xuexi.*

estudiante definitivamente deber diligentemente estudiar

“Los estudiantes deben estudiar con mucho esfuerzo definitivamente”.

Otro lingüista Gao (2004) define la genericidad desde dos puntos de vista: la característica y la cantidad. La primera se refiere a los objetos que cuentan con una

¹⁹² Aquí aunque la traducción es gramaticalmente correcta, la versión “El oso panda come bambú” sin artículo en la posición de objeto sería mejor. Insistimos el empleo de este artículo en el sintagma “el bambú” para demostrar el contraste del uso del determinante para expresar la genericidad entre el chino y el español.

misma característica o que presentan propiedades iguales; y la segunda denota una clase o una colectividad de objetos en vez de un individuo solo. El autor toma estos dos aspectos como el núcleo semántico de los sintagmas nominales genéricos.

Según el contenido del segundo y quinto capítulo que redactamos antes, se puede adoptar la siguiente tabla que sintácticamente presenta las diferencias de construcciones genéricas entre las dos lenguas.

Genericidad en español	Ejemplos
Artículo definido + SN	<i><u>El hombre</u> es mortal. /<u>Los hombres</u> son mortales.</i>
Artículo indefinido + SN	<i><u>Un estudiante</u> debe leer mucho.</i>
Nombres escuetos en plural	<i>Me gusta comer <u>manzanas</u>.</i>
Nombres escuetos no contables en singular	<i>Quiero <u>agua</u>.</i>
Genericidad en chino	
Nombres escuetos	<i><u>Yang chi cao</u> (La cabra come hierbas).</i>
Yi + Cl + SN	<i><u>Yi zhi qingwa</u> you si tiao tui (Una rana tiene cuatro patas)</i>
Zhe/Na + Zhong/Lei... +SN	<i><u>Zhe zhong shu</u> hen hao (Este tipo de libros son buenos)</i>

Tabla 8-1. Las estructuras genéricas en español y en chino

La tabla 8-1 nos muestra que hay cuatro construcciones en español con interpretación genérica. Algunas de estas tienen formas similares con las expresiones genéricas en chino. Por ejemplo, los nombres escuetos, los sintagmas nominales con el numeral *yi*, que tiene valores parecidos con el artículo indefinido en español, e, incluso, los demostrativos (con funciones similares a las del artículo definido en español), en ciertas construcciones formadas con clasificadores que expresan la clase o especie, también pueden dirigir sintagmas nominales para tener interpretación genérica.

La adquisición del rasgo genérico es un tema interesante para nuestra

investigación, puesto que existen no solo similitudes, sino también diferencias entre el chino y el español, sobre todo si lo consideramos desde perspectivas sintácticas y semánticas. Liu (2002) propone que la genericidad es la interpretación básica de todos los nombres escuetos en chino, así que no es difícil entender la conclusión de Snape, García y Gürel (2009: 4) señalando que “Mandarin Chinese does not mark generic reference by using demonstrative determiners or numerals”. Considerando dichos aspectos, podemos deducir que los estudiantes chinos, cuya lengua materna tiene la referencia genérica en su gramática, quizás se encuentran con dificultades a la hora de seleccionar artículos españoles adecuados para expresar la genericidad, puesto que siempre acuden a buscar elementos equivalentes morfológicos en chino al artículo definido e indefinido en español.

Además, hasta el momento, no han surgido trabajos específicos que hayan tratado el tema de la adquisición del rasgo genérico del artículo español por los aprendientes chinos. Por tanto, diseñaremos el presente experimento con el fin de observar si los estudiantes chinos tienen dicha dificultad al usar el artículo con rasgo genérico y, si la tienen, en qué consiste detalladamente el obstáculo para su adquisición.

8.2. Experimento

8.2.1. Introducciones teóricas y fundamentos del experimento

El ser humano conoce las cosas siempre desde cada individuo, y luego denomina como una clase o una colectividad a todos los individuos que cuentan con propiedades iguales. Este proceso de denominación lo definimos como la generalización. Así se puede entender que este tipo de denominación de todos los individuos que pertenecen a una misma clase es el sentido básico del concepto de la genericidad. Según la RAE (2009: 1128), “la característica fundamental de los GRUPOS NOMINALES GENÉRICOS es el hecho de que no designan individuos particulares, sino que denotan la generalidad de los miembros, reales o virtuales, de una clase o una especie”. Ahora bien, intentamos analizar las formas de expresar la genericidad en español desde el

punto de vista semántico y sintáctico para intentar aclarar los fundamentos teóricos del presente experimento.

8.2.1.1. Formas genéricas en español y temas relacionados

En la tabla 8-1 de este capítulo, hemos puesto que en español existen varias formas para expresar la genericidad, entre las cuales, según la RAE (2009: 1129), es el artículo determinado “que forma grupos nominales genéricos con mayor facilidad”, sea en singular o en plural, por ejemplo:

(3). a. *El perro es el mejor amigo del hombre.*

b. *Para los desplazamientos largos suelo usar el avión.*

c. *Las flores son decorativas.*

d. *Tiene dificultades para resolver los problemas de móviles.*¹⁹³

Al mismo tiempo, distinguen en la misma obra entre el empleo del artículo determinado singular y el empleo del determinado plural, proponiendo que “cuando se usa el singular, se denota la clase o la especie entera, que se presenta como UN TIPO”, mientras que el uso del artículo determinado plural denota la clase que contienen los miembros que la componen de forma indirecta. Hay que darse cuenta de que los sustantivos no contables solo aparecen en forma singular, por ejemplo:

(4). *El agua es el bien máspreciado.*¹⁹⁴

¹⁹³ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1129).

¹⁹⁴ En general, el nombre continuo se utiliza en singular, pero existe un uso plural idiosincrásico tales como en la oración *Las aguas de Madrid son mejores*. Es decir, en casos especiales, los nombres continuos también pueden aparecer en forma plural para expresar la genericidad. Sin embargo, no es que todos los nombres continuos presenten esta propiedad de transformar entre el singular y el plural, por ejemplo: **Los aires de Madrid son buenos* es agramatical frente a la versión correcta *El aire de Madrid es bueno*. Esto debe tener relaciones con el sentido semántico del nombre referido. En general, los nombres continuos que pueden aparecer en forma plural tienen la característica o potencia de dividirse en varias piezas o trozos formativos o cuantitativos, o cuentan con la capacidad de expresar el colectivo o el conjunto del objeto denotado que se distingue con otros tipos de colectivo del mismo objeto. Por ejemplo, admitimos la expresión *las aguas de Madrid* dado que los aguas de Madrid puede ser el agua de Manzanares, el de la Sierra de Norte, o el de los grifos de cada casa o edificio. Es decir, las aguas de Madrid se puede dividir en varios trozos o cantidades separados. En cuanto al nombre *aire*, nos resulta imposible dividir o separarlo, porque es donde está el aire es coherente e inseparable. Con respecto al tipo de nombre continuo en forma plural que expresa el colectivo o conjunto del objeto,

No solo el número del sintagma nominal sino también su posición sintáctica influyen en la característica de la genericidad. Los sintagmas nominales genéricos pueden ocupar la posición de sujeto o la posición de objeto. Revisando los cuatro ejemplos del (3), nos damos cuenta de que, si se trata de un sustantivo contable, ambos - su forma singular y plural, con el artículo determinado correspondiente - pueden aparecer en la posición de sujeto y en la de objeto con la interpretación genérica. Pero, además de los sintagmas nominales genéricos encabezados por el artículo determinado, hay que destacar que también existen sintagmas nominales combinados con el artículo cero \emptyset que tienen interpretación genérica. Dicho caso del SN con el artículo cero \emptyset no aparece tan frecuentemente como el SN con el artículo determinado, y está muy restringido en la posición de sujeto, por ejemplo:

(5). a. **Perro tiene cuatro patas.*

b. *Perro que ladra no muerde.*

c. *Pájaro que madruga Dios lo ayuda.*¹⁹⁵

Los ejemplos de (5) nos muestran que, en español, el sintagma nominal con el artículo cero \emptyset normalmente no ocupa la posición de sujeto como en (5a), pero en casos especiales, cuando el sintagma nominal singular sin determinante lleva un adjetivo o una oración subordinada que funciona como el elemento determinante, resulta gramatical el sujeto del nombre escueto. Como propone Pease-Gorrissen (1980: 316), “ \emptyset -NP is almost never found in sentence-initial position without a modifier (an adjective, a prepositional phrase or a relative clause). Cases where \emptyset -NP subjects have a generic meaning, in the sense defined above, are found in proverbs and occur mostly

sacamos un ejemplo del *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) de la RAE: *Fue ella quien me introdujo en las cosas, en las comidas, en las gentes de aquí* La RAE explica que en este caso, el nombre *gente* es el sinónimo del nombre *pueblo*, que significa “conjunto de personas de un lugar”. Además de esta explicación, también podemos considerar que el nombre *gente* puede semánticamente dividirse en varios grupos. Vemos un ejemplo: *Las gentes de todos los rincones del mundo vinieron a esta fiesta*. Podemos considerar que *las gentes* en esta oración como las personas de diferentes países, regiones, o zonas, es decir, se puede dividir en varios grupos distintos. Además, sobre la situación del nombre continuo que expresa los conceptos abstractos, tampoco admite la forma plural, tales como la agramaticalidad de la oración **Los amores son la cosa más bonita del mundo*. Esta cuestión también la vemos muy interesante, y será uno de nuestros intereses en futuras investigaciones.

¹⁹⁵ Ejemplos extraídos de Pease-Gorrissen (1980: 316).

in the singular”. El mismo autor descubre dos casos especiales tomando el sintagma nominal genérico en forma plural en la posición del sujeto puesto delante del verbo, tal como se presenta en los siguientes ejemplos:

(6). a. *Hombres así no debieran existir.*

b. *Indígenas industriosos elaboran las artesanías.*¹⁹⁶

Explica que el ejemplo (6a) pertenece a los tipos especiales de sintagmas nominales que exigen unas reglas generales, pero tiene particularidades al incorporar en su SN una construcción comparativa y al producir en los contextos negativos. En cuanto al caso de (6b), el sintagma nominal *indígenas industriosos* prefiere interpretarse como “habitual generics”¹⁹⁷. Es decir, el sintagma nominal *indígenas industriosos*, con la descripción de la característica típica *industrioso* de este grupo de *indígenas*, se ha convertido en una referencia genérica.

De acuerdo con Spears (1974), la genericidad verdadera tiene prototipos muy estrictos que exigen la independencia de la referencia temporal, es decir, que los verbos que se combinan con estos grupos nominales genéricos no se pueden conjugar con libertad, sino que suelen exigir tiempos verbales imperfectivos, “ya que su predicado expresa propiedades permanentes de la clase denotada” (RAE, 2009: 1128). Pero observamos que hay casos especiales en los que la genericidad también resulta posible con el verbo del tiempo perfecto. Vemos algunos ejemplos:

(7). a. *El dinosaurio se extinguió en el Cretácico.*¹⁹⁸

b. *El pan se cocinaba en el horno.*¹⁹⁹

En el ejemplo (7a), a pesar del empleo del predicado en el tiempo pasado *se extinguió*, seguimos teniendo la interpretación genérica del sintagma nominal *el dinosaurio*, puesto que trata de un acontecimiento concreto delimitado temporalmente

¹⁹⁶ Ejemplos extraídos de Pease-Gorrissen (1980: 316).

¹⁹⁷ Habitual-generic sentences describe the “typical or characteristic properties of a species, a kind or an individual” (Dahl, 1985: 99). “Their ‘law likeness’ raises them to eternal truths or generalizations.” (Dahl, 1985: 97)

¹⁹⁸ Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1129).

¹⁹⁹ Ejemplo extraído de Pease-Gorrissen (1980: 316).

“que afectó a toda la especie de los dinosaurios” (RAE, 2009: 1129). Ahora bien, si consideramos el ejemplo (7b), descubrimos que el sintagma nominal *el pan* en la posición del sujeto puede tener dos interpretaciones: o bien nos referimos a un pan específico que se hizo en un horno específico en un tiempo pasado determinado, o bien estamos describiendo una situación que ocurría en un cierto periodo de tiempo, por lo que el sintagma nominal *el pan* en (7b) también puede tener interpretación genérica.

De esta forma, concluimos que, en la posición de sujeto, los sintagmas nominales con el artículo definido pueden tener interpretación genérica. En cuanto a los casos especiales de los sintagmas nominales con el artículo cero \emptyset en la posición de sujeto, normalmente combinados con algunos modificadores, la lectura genérica también resulta posible.

Con respecto al sintagma nominal genérico en la posición de objeto, nos damos cuenta de que el \emptyset -SN aparece con más frecuencia y resulta más razonable que en la posición de sujeto. Y se observa que la alternancia de la combinación con el artículo o sin él depende mucho del verbo de la oración y de las propiedades semánticas del sintagma nominal.

En primer lugar, según Pease-Gorrissen, la mayoría de los verbos transitivos en español pueden tener un objeto SN en forma plural, recibiendo la lectura genérica con el artículo definido o con el artículo cero \emptyset . Esta autora nos propone los siguientes ejemplos (Pease-Gorrissen, 1980: 319):

(8). a. *Los pastores llevan los borregos a pastar.*²⁰⁰

b. *Los pastores llevan borregos a pastar.*

(9). a. *Los hombres virtuosos evitan las malas compañías.*

b. *Los hombres virtuosos evitan malas compañías.*

²⁰⁰ La oración original de Pease-Gorrissen (1980: 319) es “Los pastores llevan a los borregos a pastar”. Quitamos la preposición a delante del objeto “los borregos” por razones gramaticales.

(10). a. *El leñador parte los troncos a la mitad.*

b. *El leñador parte troncos a la mitad.*

(11). a. *Ningún maestro debe traumar a los niños.*

b. *Ningún maestro debe traumar niños.*

Podemos ver que los cuatro pares de ejemplos de (8), (9), (10) y (11) presentan la oposición del sintagma nominal en forma plural con o sin el artículo definido en la posición de objeto, pero todos reciben una interpretación genérica en vez de especificar algunos elementos o miembros determinados.

La autora también señala que existen algunos verbos que solo permiten la interpretación específica cuando tiene un objeto SN con el artículo definido y, si quieren recibir un objeto genérico, lo llevan con el artículo cero \emptyset . Dicha autora explica que “these are verbs that denote occupations which involve the individual for a certain amount of time, such as hobbies, employment, etc.” (Pease-Gorrissen, 1980: 319). Es decir, este grupo de verbos expresa la dedicación de alguna cantidad de tiempo a hacer una cosa por alguien, normalmente a una afición o a un trabajo, por ejemplo:

(12). a. *Pedro lee los libros.*

b. *Pedro lee libros.*

(13). a. *Margarita da las lecciones.*

b. *Margarita da lecciones.*

(14). a. *Los arquitectos construyen las casas.*

b. *Los arquitectos construyen casas.*²⁰¹

A diferencia de los ejemplos de (8), (9), (10) y (11), los dos pares de oraciones en (12), (13) y (14) de objetos SN con y sin el artículo definido reciben distintas lecturas. Los sintagmas nominales combinados con el artículo definido en la posición

²⁰¹ Los ejemplos (12b), (13b) y (14b) extraídos de Pease-Gorrissen (1980: 317).

del objeto, *los libros, las lecciones y las casas*, en vez de denotar todos los miembros de la clase a la que pertenecen, se refieren a algunos elementos determinados. En estas oraciones, la existencia del objeto de la oración viene como el resultado de la actividad determinada denotada por el verbo. Hay que tener en cuenta que el verbo, cuando tiene un objeto del SN con el artículo definido, se clasifica como verbo de eventos o actuaciones (*construyen las casas*); y, cuando tiene un objeto del SN sin determinante interpretado en una clase genérica, se convierte en verbo de actividades.

Pease-Gorrissen (1980) nos proporciona otro grupo de verbos que permiten la interpretación de genericidad del objeto con o sin artículo, pero teniendo un poco de cambio de sentido, como los siguientes ejemplos:

(15). a. *María quiere a los niños.*

b. *María quiere niños.*

(16). a. *María conoce a los hombres.*

b. *María conoce hombres.*²⁰²

La autora (1980: 319) propone que las cuatro oraciones de (15) y (16) se interpretan en lectura genérica pero con diferentes significados. El ejemplo (15a) significa que María ama a todos los niños (*Mary loves children*), mientras que (15b) tiene la interpretación de que María tiene ganas de tener niños (*María wants children*). De la misma forma, obtenemos el significado de (16a) en el que María sabe muy bien cómo son los hombres (*Mary knows men, i.e. She knows how they are*); el sentido de (16b) es que María ha tenido trato con hombres (en vez de con otras cosas) (*Mary has met men*). Considerando los ejemplos de (15) y (16), proponemos que, en las oraciones con verbos como *querer* o *conocer*, el objeto del SN en plural con el artículo definido, además de la lectura genérica, también permite la interpretación específica. Desde el punto de vista del análisis semántico, no nos resulta forzado interpretar *los niños* en (15a) como un grupo de niños determinados si hay contextos: por ejemplo, los propios niños de María, o cierto grupo de niños que María conoce.

²⁰² Ejemplo extraído de Pease-Gorrissen (1980: 319).

Igualmente, podemos considerar el SN *los hombres*, en (16a), como algunos hombres específicos y determinados. Por lo tanto, preferimos concluir que en oraciones con este tipo de verbos la lectura del objeto SN en forma plural depende no solo del sentido del verbo, sino también del contexto al que pertenece.

Horno Chéliz (2007) presenta una propuesta que justifica de qué depende la distinta interpretación de los sintagmas genéricos en la posición de objeto y su comportamiento formal asociado. Los distingue en dos modos: de forma “genérica-parcial” y de forma “genérica de clase”. La autora propone que la diferencia de estos dos tipos de genericidad en la posición de objeto se debe a que tiene diferentes tipos de verbo implicado, y a la aparición del determinante delante del sintagma nominal. Lo explica con los siguientes ejemplos:

(17). a. *Juan odia la carne/*Juan odia carne.*

b. *Juan come carne/ #Juan come la carne.*²⁰³

Vemos que en el (17a) el verbo *odia* es un verbo estativo, es decir, expresa una situación o un estado permanente del sujeto *Juan*, y el objeto-sintagma determinante *la carne* tiene una interpretación genérica de la clase, que supone que “en cualquier situación, Juan se relaciona con la clase de ‘la carne’, tal que la odia” (Horno Chéliz, 2007: 2). Mientras tanto, el verbo del (17b) *come* es un verbo eventivo, que expresa un evento ocurrido en un tiempo y en un espacio concretos, con el sintagma nominal *carne* como su objeto. La interpretación del (17b) debe ser la siguiente: “de forma habitual, existen ciertas situaciones en las que Juan se relaciona con determinados trozos de carne, tal que se los come” (Horno Chéliz, 2007: 2).

En el mismo artículo, la autora propone la fórmula lógica para explicar la oración del (17b):

(18). COMER $\langle x, y \rangle$, tal que

$\exists x [x = \text{emisor}] \ \& \ \exists ny [y \subset \text{conjunto denotado por CARNE}]$

²⁰³ Ejemplos extraídos de Horno Chéliz (2007: 2-3).

Como presenta la fórmula de arriba, el objeto *carne* en esta oración se interpreta como un conjunto denotado por CARNE. Esto da razón a la aparición del sintagma nominal sin determinante en la posición del objeto, “puesto que los nombres sin determinante son la expresión canónica, en lenguas como el español, de la noción de ‘conjunto (o subconjunto) de elementos’” (Horno Chéliz, 2007: 11). En esta fórmula que explica la oración (17b) *Juan come carne*, el *x* es el sujeto (*Juan*), y el *y* son “trozos de carne concretos que Juan come”, pero en número indeterminado (expresado por *n*), que pertenece al conjunto denotado por *carne*. Otra lingüista que nos explica la cuestión de este tipo de sintagmas nominales desnudos sin determinante es Dobrovie-Sorin (1997). Esta autora propone que los verbos no estativos (*comer, beber...*) o los verbos estativos locativos (*tener, poseer, contener...*) admiten los nombres escuetos en la posición de objeto porque son verbos que expresan que “existe una variable que, en un momento y en un lugar determinados, cumplen el estado denotado por ese predicado” (apud. Horno Chéliz, 2007: 11), es decir, estos nombres escuetos en la posición del objeto del predicado se ligan por medio del cuantificador existencial. Considerando el caso de (17b), el predicado no estativo *come* nos ofrece situaciones determinadas del tiempo y espacio en que el sujeto *Juan* realiza las actividades implicadas; por lo tanto, el nombre escueto *carne* recibe un cuantificador existencial que se refiere a ciertos trozos de carne que pertenecen a la clase denotada.

La oración **Juan odia carne*, en (17a), es agramatical, puesto que, según Chierchia (1995), en tales oraciones con el predicado verbal estativo (*odiar*) es imposible que este tipo de nombres (*carne*) sin determinante seleccione una referencia de clase o especie. Esto quiere decir que, si tiene una interpretación genérica, debe presentarse con determinante. Horno Chéliz (2007: 16) también nos analiza este tipo de “genericidad completa” con la siguiente fórmula lógica:

(19). odiar $\langle x, y \rangle$, tal que

$$\exists x [x = \text{emisor}] \ \& \ \exists y [y = \text{conjunto denotado por LA CARNE}]$$

Como vemos en la fórmula del (19) de arriba, la oración *Juan odia la carne* nos ofrece una relación entre un individuo (el emisor) y otro individuo (el conjunto expresado por CARNE). En este caso, el objeto con el determinante *la carne* deja de denotar a “un conjunto de número indefinido de individuos”, ya que la localización espacial que admita el verbo es “una condición *sine qua non* para que las variables temáticas se puedan ligar con el cuantificador existencial” (Horno Chéliz, 2007:16). En palabras de Dobrovie-Sorin (1997), estos verbos estativos no pueden especificar un evento temporal y espacialmente, sino expresar un estado permanente, de forma que los sintagmas nominales en la posición de su objeto necesitan un determinante para realizar la existencia del referente.

Además del sintagma nominal combinado con el artículo definido o el artículo cero \emptyset que puede tener la interpretación genérica, el sintagma nominal determinado por el artículo indefinido a veces también admite la lectura genérica. Sin embargo, Elvira (1994: 174) propone que en la mayoría de los casos, con el artículo indefinido en español, los sintagmas, “en posición adjetiva o sustantiva, refieren a un individuo o entidad específica y existente en la realidad o en el universo del discurso”. Hay, por ello, que considerar en qué condición el artículo indefinido puede expresar la genericidad y cuál es la base lógica de este uso.

Para explicar esto, extraemos dos ejemplos de Solís García (1999: 699) en los que el sintagma nominal con el artículo indefinido, ya no se refiere a un individuo o un objeto concreto, sino a todos los miembros de la clase que denota el nombre o el concepto constituido por el nombre. Por ejemplo:

(20). a. *Un perro tiene cuatro patas.*

b. *Un caballero español nunca miente.*²⁰⁴

Ridruejo (1981: 71) señala unas condiciones precisas para que los sintagmas nominales con el artículo indefinido admitan la interpretación genérica. El primer requisito es que no existan elementos contextuales que determinen una interpretación

²⁰⁴ Ejemplo extraído de Solís García (1999: 699).

específica o individuada del sintagma nominal. Esto quiere decir que, si tenemos contextos muy claros según los cuales podemos tener la lectura del individuo o del objeto concreto del sustantivo, nos resulta imposible interpretar el SN en la genericidad. Véase el siguiente ejemplo:

(21). *Una chica rubia me saludó esta mañana.*

Evidentemente, el sintagma nominal con el artículo indefinido *una chica*, en el ejemplo (21), no puede tener una lectura genérica, puesto que con el contexto ofrecido por el aspecto perfectivo y el tiempo pasado del verbo *saludó* y el adverbial temporal *esta mañana*, el sujeto *una chica* definitivamente denota a un solo individuo.

En segundo lugar, el autor propone una condición de indiferenciación que es “todos los entes particulares de la clase que establece el SN pueden indistintamente ser los denotados” (Ridruejo, 1981: 72). El autor señala que estas condiciones indicadas son necesarias pero no son suficientes. También propone otra idea muy importante para la lectura genérica del SN con artículo indeterminado: “Son otros factores del contexto verbal o extraverbal... los que seleccionan la interpretación concreta o la genérica.” Para aclarar mejor esta situación, citemos dos ejemplos de Ridruejo (1981: 72):

(22). a. *Una rana hace croá-croá*

b. *Un festón de espesos matorrales araña el cristal sosegado del río. Una rana hace croá-croá; se oye a intervalos el grito de un boyero: ¡aidá aidá! Y de la techumbre roja de una casita, colgada allá en lo alto, se escapa un humo tenue, azul... (Azorín, Los pueblos. La Andalucía trágica y otros artículos²⁰⁵, p. 105).*

Nos damos cuenta de que en el ejemplo (22a) es posible tener la interpretación genérica del sintagma nominal *una rana*, puesto que, sin elementos contextuales, puede referirse a todos los miembros de la clase *rana*. Pero se nota que esta lectura genérica resulta imposible en el ejemplo (22b). Con contextos señalados y situaciones

²⁰⁵ Edición de José M^a Valverde, Madrid, Castalia, 1973.

descritas, el sintagma nominal *una rana* solo denota a un individuo concreto y se destacan evidentemente sus rasgos específicos e individuados.

Olsson-Jonasson (1986) propone que los sintagmas nominales que permiten una interpretación genérica deben ser temáticos. Leonetti (1991: 171), concluye que la propiedad de ser temático, “junto con la información aportada por el contexto oracional”, permite que “un indefinido pueda llegar a recibir una interpretación genérica”. Señala Leonetti que estos sintagmas nominales genéricos con el artículo indefinido normalmente aparecen en posición de sujeto, como en nuestros ejemplos (20) anteriores, pero también hay casos de objetos directos o términos de preposiciones, como los siguientes ejemplos de Olsson-Jonasson²⁰⁶:

- (23). a. *Siempre admiro a un buen músico.*
b. *No se trata así un hermano.*
c. *Para un artista, lo importante es la creatividad.*

Las expresiones genéricas con el artículo indefinido en los ejemplos de (23) son temáticas. Para comprobar esto, Leonetti (1991: 171) propone que “estos ejemplos admiten fácilmente paráfrasis en las que el SN genérico está dislocado a la izquierda, en una posición típica de tema”, de la siguiente forma:

- (24). a. *A un buen músico siempre lo admiro.*
b. *A un hermano no se le trata así*

Así podemos ver como incorrecta la conclusión hecha por Snape, García y Gürel (2009) según la cual los sintagmas nominales con el artículo indefinido en el español, si tienen una interpretación genérica, no pueden ocupar la posición posverbal, sino que solo pueden aparecer en la posición preverbal. En realidad, no es una cuestión de ocupar la posición de sujeto o de objeto, sino de funcionar como un tema (también tópico) o no. Esto también lo vamos a discutir en apartados posteriores sobre la genericidad en chino.

²⁰⁶ Apud. Leonetti (1991: 171).

Solís Garcá (1999) concluye dos aspectos importantes con respecto a los factores que intervienen en la interpretación de los sintagmas nominales con referencia genérica: los factores internos y los externos. Los factores internos son:

-El artículo y su combinación con el lexema del sustantivo y con el morfema de número.

-Incompatibilidad con los demostrativos y los posesivos.

-Imposibilidad de interpretación genérica en los sintagmas especificantes y con alteración del adjetivo. (Solís Garcá, 1999: 702).

La autora, para explicar la cuestión de la combinación del artículo con el lexema del sustantivo y con el morfema de número, nos presenta los siguientes ejemplos:

(25). a. *El caballero español nunca miente.*

b. *Un caballero español nunca miente.*

c. *Los caballeros españoles nunca mienten.*

d. *Unos caballeros españoles nunca mienten, pero hay otros que s ²⁰⁷*

Es posible que las cuatro frases del ejemplo (25) tengan una interpretación genérica, puesto que los sintagmas nominales combinados con los artículos, sea en singular o en plural, sean definidos o indefinidos, pueden referirse “a una parte del conjunto de base o contextual, integrado por todos los caballeros españoles” (Solís Garcá, 1999: 699).

La interpretación genérica es incompatible con la determinación de demostrativos y posesivos. Esto se debe a que la combinación con los demostrativos o posesivos de los sintagmas nominales los convierte en una referencia concreta y los hace dejar de denotar toda la clase o un conjunto de objetos. Veamos los siguientes ejemplos dados por Solís Garcá (1999: 699):

(26). a. *Este niño llora cuando tiene hambre.*

²⁰⁷ Ejemplos citados de Solís Garcá (1999: 699).

b. *El niño este llora cuando tiene hambre.*

c. *El niño llora cuando tiene hambre.*

Es notable el contraste de interpretación entre (26a, b) y (26c). No nos resulta difícil obtener una interpretación genérica del (26c), porque puede referirse a cualquier miembro que pertenece a clase llamada *niño*, es decir, que todos los niños, en el caso de tener hambre, lloran. Sin embargo, esta lectura genérica es imposible para el (26a) y el (26b), los cuales, con la aparición del demostrativo *este*, tienen una referencia específica e individual.

Otro factor que influye en la interpretación genérica del sintagma nominal consiste en su combinación con los modificadores. Esta autora, en su artículo, propone que

En SSNN más complejos, la ambigüedad²⁰⁸ se ve notablemente restringida. Por tanto, cuanto más rico, preciso y detallado sea el contenido descriptivo de un SN, mayor será la tendencia a entenderlo como específico. Por el contrario, un SN que aporta una información vaga e imprecisa sin referencias a las coordenadas de tiempo y espacio específicos será con frecuencia de tipo inespecífico y en determinadas condiciones genérico. Esto quiere decir que la interpretación genérica de los SSNN es incompatible con algunos modificadores (determinantes, adjetivos, oraciones relativas, etc.) que localizan el objeto denotado temporal y espacialmente. (Solís García, 1999: 700)

Aclaremos esta idea con los siguientes ejemplos:

(27). a. *El niño que se subió al árbol el otro día cuando tiene hambre llora.*

b. *Un amigo que me encontró ayer es encantador.*²⁰⁹

En los ejemplos de (27), ni el SN *el niño* ni *un amigo* reciben la lectura genérica, puesto que las dos oraciones relativas que los modifican producen una referencia específica. Como propone Kleiber (1989: 190), los predicados que aportan

²⁰⁸ Se refiere a la ambigüedad genérico/específico de los sintagmas nominales, como el ejemplo (26c), que puede tener dos interpretaciones según diferentes contextos.

²⁰⁹ Ejemplos extraídos de Solís García (1999: 699).

coordinadas de tiempo y lugar que permiten localizar a un individuo, o elementos como CIERTO o DETERMINADO hacen que la interpretación genérica sea imposible.

Ahora bien, analizando un poco más los factores externos que intervienen en la interpretación genérica de los sintagmas nominales, como concluye la autora Solís García (1999: 702):

-Influencia del tiempo verbal y de los predicados especificantes.

-Incompatibilidad del artículo indeterminado con predicados de referencia genérica acumulativa.

-Compatibilidad con los cuantificadores de tiempo: *siempre, todos los días, a menudo...*

El tiempo y el aspecto del SV afectan mucho a la interpretación genérica/específica de los sintagmas nominales combinados con éste, sea su sujeto o su objeto. Ya hemos mencionado en apartados anteriores que la RAE (2009: 1128) señala que “las oraciones genéricas suelen exigir tiempos verbales IMPERFECTIVOS, ya que su predicado expresa propiedades permanentes de la clase denotada”. Alcina Caudet (1999: 234), en su tesis doctoral, también indica que “los contextos genéricos están marcados por el aspecto imperfectivo no progresivo; y la ausencia de adverbios o construcciones adverbiales que limiten la extensión temporal o espacial de la acción o estado o bien la presencia de adverbios que indiquen hábito, repetición, etc.”. Con los siguientes ejemplos extraídos de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1128), podemos entender dicha influencia del tiempo y aspecto del SV en la interpretación del SN:

(28). a. *Una gaviota se alimenta de peces.*

b. *Una gaviota se pasó por mi ventana.*

La parte subrayada del ejemplo (28b) hace que el sujeto *una gaviota* se convierta en una lectura específica. Por tanto, podemos decir que el tiempo y aspecto verbal, intervienen en las diferencias entre la interpretación de (28a) y (28b).

Otro factor que propone Solís García es la imposibilidad del empleo del artículo indefinido en contextos genéricos de referencia acumulativa²¹⁰. Por ejemplo:

(29). a. **Un caballo lleva domesticado miles de años.*

b. *El caballo lleva domesticado miles de años.*

Observamos cómo el sintagma nominal *caballo*, en (29b), tiene una referencia genérica acumulativa que denota toda la clase del animal indicado. La agramaticalidad del (29a) nos ofrece el caso de la incompatibilidad del uso del artículo indeterminado y el contexto genérico de referencia acumulativa.

Por último, la misma autora añade que ciertos cuantificadores temporales tales como *siempre, a menudo, todos los días, cada año, habitualmente, jamás, nunca...* favorecen la interpretación genérica de las oraciones, dado que con estos cuantificadores será más fácil expresar una actividad habitual o repetida.

8.2.1.2. Consideraciones de la genericidad en chino

Igual que en español, la genericidad en chino tampoco se limita a tener una forma unitaria, sino que puede expresarse de varias maneras, como hemos puesto de ejemplo en el apartado 5.2.3 y en la tabla 8-1 de arriba. Aquí preferimos repetir y explicar las formas genéricas en chino con ejemplos detallados.

En primer lugar, la genericidad puede expresarse a través de los nombres escuetos, por ejemplo:

(30). a. *Gou you si tiao tui.*

Perro tener cuatro Cl pata

“El perro/Los perros/Un perro tiene(n) cuatro patas.”

b. *Ta bu xihuan chi pinguo.*

²¹⁰ Solís García (1999) lo explica en la nota de pie 7 de página 698: “Winckelmann (1980) distingue entre referencia genérica dividida, en que la afirmación afecta a cada uno de los objetos de la clase ‘con el ejemplo de *El hombre es mortal*’ y ‘referencia genérica acumulativa, en que la afirmación se refiere a toda la clase y no se puede aplicar a cada uno de los individuos en particular: *El hombre señorea la tierra*”.”

ǎ no gustar comer manzana

“A él no le gusta comer manzanas.”

En los dos ejemplos de (30), los nombres escuetos *gou* (*perro*) y *pingguo* (*manzana*), sea en la posición de sujeto o en la de objeto, se refieren a la clase del nombre denotado en vez de a cierto miembro concreto. Según Yang (2001), Liu (2002) y Gao (2004), el nombre escueto es la forma más básica y más común entre todas las expresiones genéricas en chino, puesto que resulta posible admitir la lectura genérica cuando ocupe cualquier posición que permita emplear los grupos nominales. Es decir, el nombre escueto, entre otras formas, se comporta con la mayor libertad al recibir la interpretación genérica.

En segundo lugar, en chino existen los nombres cuasi-escuetos con la estructura de *modificador (descriptivo/calificativo) + N*, que también tienen la interpretación genérica, como se ve en los siguientes ejemplos:

(31). a. *Hong meigui hen piaoliang.*

rojo rosa muy bonito

“La rosa roja/Las rosas rojas es/son muy bonitas.”

b. *Ta haipa mu laohu.*

 l temer hembra tigre

“ l tiene miedo al tigre hembra/los tigres hembras.”

Nos damos cuenta de que en las dos oraciones del (31), el nombre *meigui* (*rosa*) con el modificador descriptivo *hong* (*rojo*) y el nombre *laohu* (*tigre*) con el modificador calificativo *mu* (*hembra*) no tienen ningún determinante delante, pero pueden denotar a la totalidad de los elementos referidos por los nombres cuasi-escuetos. De modo que dichas estructuras de nombres cuasi-escuetos tienen la función de expresar la genericidad también. Los podemos considerar, por tanto, como una subclase del núcleo nominal. Es decir, conforman una clase secundaria de la totalidad de elementos denotados. El gramático Gao (2004) señala que, en general, resulta más fácil recibir la lectura genérica los nombres cuasi-escuetos con formas

más simples. Por ejemplo:

(32). *Xinxian de* _____ *Baojialiya de* _____ *hong meigui*
hen piaoliang.

fresco partícula de modificación Bulgaria partícula posesiva rojo rosa
muy bonito

“Las rosas frescas rojas de Bulgaria son muy bonitas.”

Cambiamos el sujeto del (31a) *hong meigui (rosa roja)* por *xinxian de luomaniya de hong mei gui (rosas rojas frescas de Bulgaria)*, que tiene una forma compleja con tres modificadores. No podemos decir que sea imposible que el sujeto del ejemplo (32) tenga lectura genérica, pero es cierto que con tantos modificadores detallados preferimos colocar la oración en un contexto concreto y conseguir una interpretación específica. De esta forma, entendemos que el grupo nominal *xinxian de Baojialiya de hong meigui* también puede referirse a ciertos elementos concretos. Por lo tanto, podemos concluir que los nombres cuasi-escuetos pueden desempeñar el papel del señalamiento genérico, pero con restricciones.

En tercer lugar, la estructura *yi + Cl + N* con el numeral *yi* también puede tener valores genéricos que funcionan de forma muy parecida al artículo indeterminado en español. Por ejemplo:

(33). *Yi zhi qingwa you yi zhang zui, liang zhi yanjing he si tiao tui.*

uno Cl rana tener uno Cl boca dos Cl ojo y cuatro Cl pata

“Una rana tiene una boca, dos ojos y cuatro patas.”

El ejemplo (33) se extrae de una canción infantil de China. Se percibe que el sujeto *yi zhi qingwa (una rana)* se refiere a cualquier miembro que pertenece a la clase denotada por el nombre *qingwa (rana)* y que tiene una lectura genérica. Gao (2004) atribuye la interpretación genérica de la estructura de *yi + Cl + N* al modelo cognitivo del ser humano. Concretamente, la gente descubre las propiedades de las cosas en base a cada individuo, luego las generaliza a la totalidad, y así muestra las propiedades de la clase mediante el individuo. De tal modo, podemos entender que, en

el ejemplo (33), la característica de tener una boca, dos ojos y cuatro patas se puede generalizar a toda la clase de la rana, y el sujeto *yi zhi qingwa* (una rana) puede interpretarse genéricamente. El *yi* y el clasificador *zhi* forman juntos un cuantificador que expresa la lectura de cada individuo de la clase denotada o de cualquier miembro de la totalidad.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la forma *yi + Cl + N* con lectura genérica también se comporta con muchas restricciones. Veamos los siguientes ejemplos en chino:

- (34). a. *Na tou shizi buhuo le yi tou lingyang.*
 ese Cl león capturar partícula de aspecto perfectivo uno Cl antilope
 “Ese león capturó un antilope.”
- b. **Yi zhi gou wo yijing kan guo le.*²¹¹
 uno Cl perro yo ya ver partícula²¹² partícula de aspecto perfectivo
 “*Un perro lo he visto.”

De hecho, la estructura *yi + Cl + N* en las oraciones de (34) no se pueden interpretar genéricamente (e incluso tenemos (34b) agramatical). Esto se debe a que el *yi* en chino, fundamentalmente, es un numeral. Chen (1987) propone que el *yi* en la estructura *yi + Cl + N* es un cuantificador gramaticalizado cuya función de denotar la cantidad ha disminuido a un grado mínimo. Sin embargo, el numeral *yi* en chino no ha experimentado un proceso de gramaticalización tan profundo como el artículo indefinido en inglés o en español, así que su función de denotar la cantidad puede ser despertada en cualquier momento. Su función de denotar la cantidad puede chocar con su deseo de expresar la genericidad, tal como se muestra en los ejemplos de (34). Esto, en su fundamento, se debe a muchas causas tales como la posición sintáctica del grupo nominal, los rasgos semánticos de los verbos combinados o el contexto que rodea. Vemos que el ejemplo (34a) tiene el verbo *buhuo le* (capturó) en tiempo

²¹¹ Ejemplo extraído de Li & Thompson (1981: 86).

²¹² Partícula aspectual. Expresa que alguna vez se ha tenido la experiencia de haber hecho la acción que indica el verbo.

pasado y aspecto perfectivo, es decir, la actividad de “capturar” ya sucedió en un tiempo determinado. Con dicho contexto, el objeto *yi zhi lingyang (un ant lope)* no admite la lectura genérica. Si la oración (34a) aparece en contextos neutros (por ejemplo, sin un gesto, o un diálogo que indique el referente concreto del ant lope), creemos que la estructura *yi zhi lingyang (un ant lope)* en la posición del objeto recibe una lectura indefinida. Si consideramos el caso del ejemplo (34b), observamos que la estructura *yi zhi gou (un perro)* en la posición delante del predicado no solo no puede tener lectura genérica, sino que también forma una oración agramatical. No puede expresar la genericidad porque el verbo en la frase *kan guo le* (haber visto) pertenece a la clase de verbos de nivel individual, que necesitan que su objeto en la posición preverbal sea algo definido. Además, Li & Thompson (1981) proponen que en chino no puede ocupar sintagmas nominales indefinidos en la posición del tópico. Por tanto, solo en el caso de que cambiemos la estructura *yi zhi gou (un perro)* por la expresión *gou (perro)* o *na/zhe zhi gou (este/ese perro)* (que pueden tener interpretación definida), podremos tener oraciones gramaticales, tal y como se presenta en los siguientes ejemplos:

- (35). a. *Gou wo yijing kan guo le.*
 perro yo ya ver part ícula²¹³ part ícula de aspecto perfectivo
 “El perro ya lo he visto.”
- b. *Zhe/Na zhi gou wo yijing kan guo le.*
 este/ese Cl perro yo ya ver part ícula part ícula de aspecto perfectivo
 “Este/ese perro ya lo he visto.”

Ahora bien, reflexionemos un poco sobre la genericidad desde la perspectiva cognitiva. Hay que señalar que la genericidad (expresada por el nombre escueto y por la estructura *yi + Cl + N*) en chino consiste en una síntesis y una abstracción de las características y propiedades compartidas por un grupo de personas u objetos. Cognitivamente, se realiza mediante un marco de conocimientos que tenga los rasgos

²¹³ Part ícula aspectual. Expresa que alguna vez se ha tenido la experiencia de haber hecho la acción que indica el verbo.

comunes guardados en el cerebro del hablante del idioma. El nombre escueto genérico denota la totalidad de una clase, en vez de cierto miembro individual, mientras que la estructura $yi + Cl + N$ se refiere a cualquier individuo que pertenece a la clase denotada. Podemos decir que la lectura genérica del nombre escueto es una genericidad de arriba abajo y que la de la estructura de $yi + Cl + N$ representa una genericidad de abajo arriba, como se ve en las siguientes imágenes propuestas por Niu (2012: 77/79):

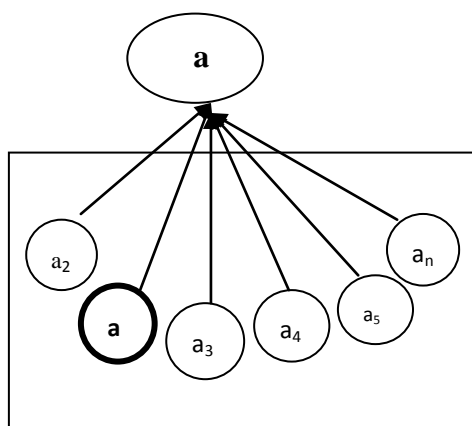


Imagen 1. La genericidad de $yi + Cl + N$

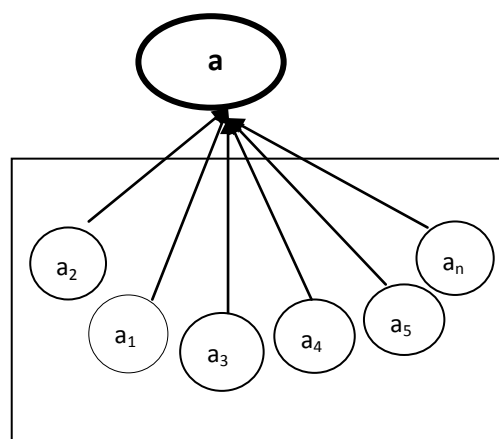


Imagen 2. La genericidad del nombre escueto

El mismo autor nos propone un par de ejemplos que demuestran la diferencia entre estas dos formas genéricas:

- (36). a. *Yi ge xuesheng yinggai haohao xuexi; bu xuexi, ta (?tamen) jiu mei chulu.*

Uno Cl estudiante deber bien estudiar no estudiar él/ella^{214} (?ellos/ellas)

conjunción que expresa el resultado no tener futuro

“Un estudiante debe estudiar mucho; si no, él/ella (?ellos/ellas) no tiene futuro.”

- b. *Xuesheng yinggai haohao xuexi; bu xuexi, tamen (?ta) jiu mei chulu.*²¹⁵

estudiante deber bien estudiar no estudiar ellos/ellas (? él/ella)

²¹⁴ La pronunciación *ta* en chino corresponde a tres caracteres que representan el pronombre singular masculino *tā*, el femenino *tā* y el neutro *ta* (no personal). Similarmente, *tamen* puede significar *ellos* o *ellas*.

²¹⁵ Ejemplos extraídos de Niu (2012: 79).

conjunción no tener futuro

“Los estudiantes deben estudiar mucho; si no, ellos/ellas (?él/ella) no tienen futuro.”

En (36a), el pronombre plural *tamen* (ellos/ellas) resulta muy forzado en la segunda parte de la oración. Eso se debe a que en la primera parte de (36a) se emplea la estructura *yi + Cl + N* para expresar la genericidad. Pero en (36b), como en la primera parte se usa el nombre escueto para tener la interpretación genérica, el pronombre singular *ta* resulta forzado en la segunda parte de la oración. De esta forma, podemos ver con más claridad la diferencia entre la genericidad expresada por la estructura *yi + Cl + N* y la genericidad expresada por el nombre escueto.

En cuarto lugar, la estructura *zhe (este)/na (aquel) + zhong (tipo)/lei (especie) + N* con los demostrativos también puede expresar la genericidad. La palabra *zhong* no solo es un clasificador colectivo para los nombres concretos, por ejemplo, *zhe zhong pingguo (este tipo de manzanas)*, sino que también es un clasificador individual para los nombres abstractos, por ejemplo, *zhe zhong sixiang (este pensamiento)*. En realidad, *zhong/lei* puede ser tomado como un clasificador que clasifica los tipos o especies, y el nombre combinado con el clasificador *zhong* es una subclase de la totalidad. Veamos los siguientes ejemplos:

(37). a. *Wo de jiaxiang meiyou zhe zhong pingguo.*

yo partícula posesiva pueblo no tener este tipo manzana

“Mi pueblo no tiene este tipo de manzana.”

b. *Na zhong xiangfa keyi bangzhu ren jinbu.*

ese tipo idea poder ayudar gente progresar

“Esa idea puede ayudar a la gente a progresarse.”

La estructura *zhe zhong pingguo (este tipo de manzanas)* en el ejemplo (37a) tiene una lectura genérica, porque se refiere a un grupo de manzanas que comparten ciertas características. Aunque no denota a todos los miembros que pertenecen a la clase llamada *pingguo (manzana)*, se considera como una clasificación secundaria de

la totalidad de manzanas. En cuanto al ejemplo (37b), el sujeto *na zhong xiangfa* (*esa idea*) lleva un nombre abstracto *xiangfa* (*idea*). El gramático Gao (2004) propone que la colectividad de los nombres abstractos como *sixiang* (*pensamiento*), *aiqing* (*amor*), *guannian* (*conciencia*), generalmente solo contienen un miembro, o se puede considerar que su sentido abstracto los hace formar una clase en sí misma. Por tanto, la expresión *na zhong xiangfa* (*esa idea*) en (37b) también tiene la interpretación genérica.

Liu (2002) sugiere una teoría denominada como “la Hipótesis de la Universalidad de la Genericidad de los Grupos Nominales Escuetos”²¹⁶. En esta teoría, el autor señala que la interpretación genérica tiene su forma típica y principal de los grupos nominales escuetos, por lo que se supone que la genericidad es un rasgo universal compartido por todos los nombres escuetos en chino. Esto significa que, en chino, la genericidad existe en todos los nombres escuetos y constituye la base de otras semánticas denotativas o referenciales. Liu (2002: 413-414) concluye los siguientes rasgos o comportamientos sintácticos de la genericidad para comprobar su hipótesis:

A. La forma genérica más típica y principal que aparece con mayor frecuencia en chino es el grupo nominal escueto.

B. Existe un tipo de predicados que solo permiten el sintagma nominal genérico siendo su sujeto, y rechaza el sujeto con otras semánticas denotativas. Son *duo* (*mucho*), *shao* (*poco*), *fengfu* (*abundante*), *xishao* (*escaso*), etc. Esta prueba también la han utilizado Carlson (1977) y Chierchia (1998) para revelar el marco de expresión genérica en inglés. Veamos los siguientes ejemplos para aclararnos mejor:

- (38). a. *Gou zai xiangxia hen duo, cheng li bijiao shao.*
 perro en pueblo muy mucho ciudad en/dentro relativamente poco
 “En el pueblo hay muchos perros, en la ciudad hay relativamente pocos.”
- b. *Zhe zhong gou zai xiangxia hen duo.*

²¹⁶ En chino es “光杆名词短语类指普遍性假说”(Liu, 2002: 413).

este tipo perro en pueblo muy mucho

“En el pueblo hay muchos perros de este tipo.”

c. **Zhe tiao gou zai xiangxia hen duo.*

este Cl perro en pueblo muy mucho.

“*En el pueblo hay muchos este perro.”

d. **Yi tiao gou zai xiangxia hen duo.*

uno Cl perro en pueblo muy mucho

“*En el pueblo hay muchos un perro.”

Observamos claramente la oposición entre los ejemplos (38a, b) y (38c, d). El nombre escueto *gou* (perro) en (38a) y la expresión *zhe zhong gou* (este tipo de perros) en (38b) aparecen en la posición de sujeto prepositivo del predicado *hen duo* (mucho) sin ningún problema, puesto que ambos tienen una interpretación genérica sin referencia definida ni específica. Sin embargo, la expresión *zhe tiao gou* (este perro) en (38c), compuesta por el demostrativo *zhe* (este) y el clasificador singular *tiao* (clasificador para *perro*), resulta agramatical, siendo el sujeto del predicado *hen duo* (mucho), porque no indica en absoluto una referencia genérica. Si el perro tiene una referencia definida y concreta, y además es singular, naturalmente rechaza el predicado *mucho*. Lo mismo pasa con la expresión *yi tiao gou* (un perro) en el ejemplo de (38d). Aunque hemos mencionado antes que la estructura *yi + Cl + N* puede tener en ocasiones la lectura genérica, en este caso no la admite, porque el numeral *yi* (uno) y el predicado *hen duo* (mucho) producen conflictos semánticos. Por las consideraciones anteriores, podemos concluir que, en la posición del sujeto de los predicados como *duo* (mucho), *shao* (poco), *fengfu* (abundante), *xishao* (escaso), no pueden ocupar los grupos nominales que denotan el individuo, sino que solo admiten los genéricos.

C. Los sintagmas nominales escuetos pueden aparecer detrás de los marcadores de definitud, indefinitud o cuantificación, y, de esta forma, su interpretación genérica se convierte en lecturas denotativas correspondientes. Por ejemplo:

- (39). a. *Ta xiang mai chenshan.*
 ǎ querer comprar camisa
 “Él quiere comprar camisas.”
- b. *Ta xiang mai san jian zhe zhong chenshan.*
 ǎ querer comprar tres Cl este tipo camisa
 “Él quiere comprar una camisa de este tipo.”
- c. *Ta xiang mai zhe jian chenshan.*
 ǎ querer comprar este Cl camisa
 “Él quiere comprar esta camisa.”

En el ejemplo (39a), el nombre escueto *chenshan* (*camisa*) tiene la interpretación genérica. Si añadimos el demostrativo y el clasificador delante del nombre escueto como se presenta en el ejemplo (39c), obtenemos *zhe jian chenshan* (*esta camisa*), una lectura definida y específica, puesto que el demostrativo *zhe* (*este*) en este caso indica una cercanía espacial compartida por el hablante y el oyente. El objeto de la oración (39b), *san jian zhe zhong chenshan* (*tres + Cl + este + tipo + camisa*), contiene un marcador cuantificador *san* (*tres*) y un demostrativo *zhe* (*este*). En primer lugar, si consideramos el nombre escueto *chenshan* (*camisa*) con la interpretación genérica básica, es decir, con la referencia a todos los miembros que pertenecen a la clase llamada *camisa*, podemos tomar *zhe zhong chenshan* (*este tipo de camisa*) como una subclase de la totalidad. Concretamente, indica un grupo de camisas que comparten las mismas características. Si sustituimos *zhe zhong chenshan* (*este tipo de camisa*) por un grupo nominal cuasi-escueto de interpretación genérica *tiaowen chenshan* (*camisa a rayas*), la oración sigue siendo gramatical. Entonces, podemos decir que la estructura *zhe zhong chenshan* (*este tipo de camisa*) no indica una referencia definida, sino que denota una subclase sin denominaciones claras. Más adelante, la estructura genérica *zhe zhong chenshan* (*este tipo de camisa*) se combina con *san jian* (*tres + Cl*), que es un marcador cuantificador. Con dicho marcador, *san jian* (*tres + Cl*), el grupo nominal ya deja de tener la lectura genérica (solo admite la interpretación indefinida). El (39b) significa que ǎ quiere comprar tres camisas de

este tipo.

El gramático Liu (2002) extrae conclusiones de que el grupo nominal escueto con interpretación genérica en chino tiene la forma más básica y el sentido más fundamental entre todas las semánticas denotativas. Es decir, entre todas las unidades nominales, las que no llevan ningún marcador referencial pueden tener interpretación genérica. Si el grupo nominal no expresa la genericidad, lo consideramos como un caso de omisión de marcador referencial o de forma de marcador cero \emptyset . Si consideramos la Hipótesis del Sintagma Determinante de Abney (1987), en la que el núcleo del sintagma es el determinante en vez del nombre, y “la Hipótesis de la Universalidad de la Genericidad de los Grupos Nominales Escuetos” propuesta por Liu (2002), podemos explicar bien las relaciones entre la genericidad y otras referencias denotativas, al menos en el aspecto semántico. Esto es, la referencia denotativa del sintagma entero será decidida por el núcleo-determinante. Por ende, el núcleo semántico de la expresión *san jian zhe zhong chenshan (tres + CI + este + tipo + camisa)* indica la referencia indefinida, denotada por el grupo determinante *san jian (tres + CI)*. Liu (2002: 414) llega a la siguiente fórmula:

$$(40). \text{SD (definido, indefinido, cuantificador, cuantificador universal)} = \text{D} \\ \text{(definido, indefinido, cuantificador, cuantificador universal)} + \text{SN} \\ \text{(genérico)}$$

D. El mismo autor también propone que el elemento genérico implícito de un argumento pueda separarse del marcador referencial (el núcleo del SD), sirviendo de tópico por sí mismo y convirtiéndose en la interpretación genérica explícita. El chino es un idioma con prominencia del tópico (*topic-prominent languages*)²¹⁷. Por tanto, en la posición sintáctica delante del predicado, puede situarse el tópico además del sujeto. En consecuencia, un argumento paciente puede dejar su marcador solo en la posición de objeto y traslada el nombre escueto genérico a la posición anterior al predicado

²¹⁷ Li & Thompson (1976) distinguen las lenguas en dos tipos: “topic-prominent languages” y “subject-prominent languages”. Una lengua con “prominencia de tópico” tiene su organización sintáctica manifestando y enfatizando una relación de “tópico-comentario” más que una relación “sujeto-predicado”. Y dicha estructura de “tópico-comentario” puede ser independiente de la organización sintáctica de sujeto, predicado y objeto.

para desempeñar el papel de tópico o subtópico. De este modo se forma la construcción hendida (*cleft construction*) del tópico, como se ve en los siguientes ejemplos:

- (41). a. *Tiaowen chenshan ta mai le san jian.*
 raya camisa él comprar part ícula de aspecto perfectivo tres Cl
 “Compró tres camisas a rayas.”
- b. *Ta tiaowen chenshan mai le san jian.*
 él raya camisa comprar part ícula de aspecto perfectivo tres Cl
 “Compró tres camisas a rayas.”

Si el nombre escueto no tiene interpretación genérica, nos resulta imposible explicar por qué puede separarse del marcador referencial y, a la vez, servir de tópico. Pero hay que tener en cuenta que este tipo de construcciones hendidas muestran matices semánticos con las construcciones normales. Si se adelanta el elemento genérico *tiaowen chenshan* (*camisa a rayas*), en realidad el hablante quiere enfatizar el tipo y el modelo de camisas - es decir, lo que compró él son camisas a rayas - no son las camisas a cuadros ni de otros estilos.

Pero volvamos a la cuestión arriba mencionada sobre la genericidad expresada por la estructura *yi + Cl + N*. Ya hemos dicho que este tipo de expresiones que llevan un marcador indefinido *yi* (*uno*) tienen muchas restricciones al tener la interpretación genérica. Para distinguir si es de lectura indefinida o de lectura genérica, Liu (2002) plantea métodos para comprobar la genericidad de la estructura *yi + Cl + N*. Señala que, si la estructura *yi + Cl + N* aparece en la posición del tópico con la interpretación genérica, siempre puede llevar un marcador de tópico (una part ícula de pausa o una part ícula modal); por el contrario, la misma estructura con la lectura indefinida no puede llevar dicho marcador. Por ejemplo:

- (42). a. *Yi ge xuesheng* (*me) *jilai le.*
 uno Cl estudiante(*part ícula de pausa) entrar part ícula²¹⁸

²¹⁸ Part ícula de aspecto perfectivo.

“Un estudiante ha entrado.”

b. *Yi ge xuesheng me, yinggai haohao xuexi.*

uno CI estudiante part ícula de pausa deber mucho estudiar

“Un estudiante debe estudiar mucho.”

Nos damos cuenta de que en el ejemplo (42a), donde la estructura *yi ge xuesheng* (*un estudiante*) tiene la interpretación indefinida, la inserción de la part ícula de pausa *me* construye la oración agramatical; mientras que, en el ejemplo (42b), la misma expresión con lectura gen érica admite esta inserción. Ahora bien, cambiando el sujeto de las dos oraciones al nombre escueto, obtenemos los siguientes ejemplos:

(43). a. *Xuesheng jinlai le.*

Estudiante entrar part ícula de aspecto perfectivo

“El estudiante/Los estudiantes ha(n) entrado.”

b. *Xuesheng me, yinggai haohao xuexi.*

estudiante part ícula de pausa deber mucho estudiar

“Los estudiantes deben estudiar mucho.”

Observamos que la lectura indefinida del sujeto del (42a) al cambiar al nombre escueto del (43a), posiblemente recibe una lectura definida. Sin embargo, el nombre escueto en el (43b) sigue teniendo la interpretación gen érica como el sujeto del (42b). De esta forma, podemos comprobar si la estructura *yi + Cl + N*, en la posición del t ópico, tiene la lectura gen érica o no.

Hechas las consideraciones anteriores, podemos ver que las expresiones gen éricas en español y en chino tienen formas y usos parecidos, pero también se destacan las variaciones en ambos idiomas y las diferencias entre ellos²¹⁹. Debido a esto, los estudiantes chinos, al estudiar el español como su segunda lengua, encontrarán muchas dificultades en cuanto a la adquisición del valor gen érico del artículo español. A continuación describiremos el experimento con el que intentaremos descubrir las dificultades. Trataremos asimismo de investigar las causas

²¹⁹ Véase la tabla 8-1 en este capítulo.

de estas dificultades y su origen.

8.2.2. Hipótesis y predicciones

La genericidad es un valor - o mejor dicho, un concepto - muy importante en el uso de una lengua. Como hemos visto antes, tanto el artículo determinado como el artículo indeterminado pueden tener valor genérico, pero estrechamente relacionado con la categorización de los nombres: incontables (continuos) o contables (discontinuos) (Alarcos Llorach, 1994: 65; Álvarez Martínez, 1989: 80). Además, hay que destacar que el artículo cero \emptyset en español también puede desempeñar el papel genérico al combinarse con un sustantivo, normalmente en la posición de objeto. Esto lo ya hemos discutido en parte anterior del marco teórico.

En cuanto al uso del artículo español con interpretación genérica, predecimos que supone una dificultad para los aprendientes chinos. Esto se debe a que:

A. Si consideramos las funciones o los usos del artículo en español, lo primero que percibimos quizás no es el valor genérico. Normalmente, creemos que la función canónica del artículo consiste en determinar la referencia denotativa. El artículo definido puede referirse a objetos determinados o únicos, mientras que el indefinido puede introducir una entidad nueva en el contexto. Según nuestros experimentos anteriores, nos damos cuenta de que los estudiantes cometen muchos errores en el uso genérico, sobre todo en este uso del artículo indefinido, dado que el chino y el español tienen muchas formas diferentes al expresar dicho valor.

B. En el proceso de aprendizaje del artículo español por los aprendientes chinos, existen muchos menos *input* del valor genérico que el de los otros valores básicos. Si revisamos el manual *Español Moderno*²²⁰ usado por los participantes del presente experimento, nos damos cuenta de que en los seis tomos de dicho manual, solo hay un

²²⁰ El *Español Moderno* (en total seis tomos) es una serie de manuales utilizados para la enseñanza del español para los estudiantes del primero, segundo y tercer curso de la universidad. Es de uso muy generalizado en todas las universidades o colegios que cuentan con la facultad o departamento de la lengua española y se considera como el manual más básico entre otros. El autor Dong Yansheng es catedrático de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing y presidente de la Asociación de Hispanista Asiáticos. El manual *Español Moderno* ha conseguido el Premio a los Mejores Materiales Didácticos en China.

párrafo muy corto introduciendo la función generalizadora del artículo definido singular, expuesto en la parte *Gramática* de la lección 17 del tomo II. Allí se pone que en la oración “Durante muchos siglos *el hombre* desconocía la forma de la Tierra”, que aparece en la parte *Texto* de esta lección, *el hombre* no se refiere a ninguna persona determinada sino a la totalidad del ser humano. En este caso, el artículo definido singular a veces denota la clase en vez de elementos individuales. Con respecto al uso genérico del artículo determinado plural, del artículo indefinido o del nombre escueto, no mencionan nada en este manual. Así podemos decir que no existe una metodología muy sistemática ni un *input* muy intenso en cuanto a la enseñanza del valor genérico del artículo español.

C. Tampoco podemos ignorar la influencia de la lengua materna en el aspecto de la genericidad del artículo español. Por consideraciones anteriores, ya hemos observado muchos contrastes entre chino y español para expresar la genericidad. No solo se presenta en la forma de expresión, sino también en la posición sintáctica donde ocupan los elementos genéricos. E incluso podemos deducir que la adquisición de los sintagmas nominales genéricos con sustantivos de masas resulta más fácil que otras formas genéricas debido a la transferencia de la lengua materna. También se supone que los aprendientes chinos quizás prefieren utilizar los nombres escuetos para expresar la genericidad por la transferencia negativa de la L1. Hay que destacar que en la interficie sintáctico-semántica no existe una correspondencia totalmente exacta entre los dos idiomas. Por ejemplo, en chino, la forma más básica para expresar la genericidad es el nombre escueto, mientras que en español la forma genérica se expresa mediante la combinación con el artículo definido en la mayoría de los casos, especialmente en la posición de sujeto. Sin embargo, el grupo nominal con el artículo definido en español puede expresar no solo la genericidad sino también la definitud; también, el nombre escueto en español puede expresar tanto la genericidad como la especificidad dependiendo del tipo de predicado y el contexto discursivo. Esto quiere decir que tanto el nombre escueto como el grupo nominal con el artículo definido en español pueden tener diferentes representaciones semánticas. Además, la genericidad

en ambos idiomas puede aparecer tanto en la posición de sujeto como en la de objeto. Pero hay que tener en cuenta que el nombre escueto genérico en español normalmente no puede ocupar la posición de sujeto. Y la interpretación semántica del nombre escueto en la posición de objeto en ambos idiomas se puede determinar por el tipo de predicado con el que se combina. De modo que proponemos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1^a: la transferencia de la lengua materna influye en la adquisición del rasgo genérico del artículo español por los aprendientes chinos.

Hipótesis 2^a: la mayor dificultad de la adquisición del rasgo genérico del artículo español se sitúa en las complicaciones de la interficie sintáctico-semántica. Los estudiantes chinos adquieren primero la genericidad expresada por el artículo cero Ø, puesto delante de los nombres plurales o los nombres de masa. Luego pueden dominar el valor genérico del artículo definido, y finalmente adquieren la genericidad presentada por el artículo indefinido.

8.2.3. Método

8.2.3.1. Participantes

55 participantes asistirán a este experimento, entre los cuales 20 son de nivel inicial, 23 son de nivel intermedio y los 12 restantes son de nivel avanzado. Todos los participantes son estudiantes de la Facultad de Español de la Universidad de Anhui. Concretamente, están cursando su primer, tercer y cuarto año académico respectivamente. Los estudiantes de nivel inicial solo llevan cuatro meses aprendiendo el español; los de nivel medio, dos años y medio; y los de nivel avanzado ya tienen una experiencia de 4 años de estudio del español. Igual que los experimentos 1 y 2 que hemos hecho antes, dejamos a los participantes asistir a la prueba del nivel de español en el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes. Y el resultado que enseña su nivel corresponde con lo que esperábamos.

8.2.3.2. Tareas y proceso

El presente experimento contiene dos partes: una prueba de 20 oraciones con

huecos donde los estudiantes deben seleccionar el artículo adecuado para expresar la genericidad y una tarea de traducción chino-española. Todos los participantes deben tomar la prueba de rellenar huecos y, considerando el límite de idioma de los aprendientes de nivel inicial, solo los estudiantes de nivel intermedio y avanzado participarán en la tarea de traducción.

La tarea de rellenar huecos contiene 20 oraciones que presentan el uso genérico del artículo español en diferentes contextos. En concreto, trata de la genericidad expresada por el artículo definido, el indefinido o el nombre escueto en diferentes posiciones sintácticas de las oraciones. Aclaremos aspectos sobre su forma concreta analizando las preguntas²²¹ que vamos a usar en nuestra prueba. En la posición de sujeto, si el nombre combinado es un nombre discontinuo, el SN puede ser singular o plural; y si es continuo, solo admite la forma singular, como se presenta en la oración 1, 5 y 16 del Apéndice 3-A:

1. *La azúcar no era conocida en la antigüedad.* (sujeto, singular, nombre continuo)
5. *El dragón es un animal místico.* (sujeto, singular, nombre discontinuo)
16. *Los políticos se rodean de asesores de imagen.* (sujeto, plural, nombre discontinuo)

El artículo definido también puede combinarse con el SN ocupando la posición de objeto. Si se combina con un nombre discontinuo, el sintagma nominal entero puede ser singular o plural; si el nombre es continuo, a diferencia de en la posición de sujeto, el SN puede llevar un artículo definido singular o también puede presentarse en forma escueta. Veamos los siguientes ejemplos extraídos de nuestra prueba:

6. *Juan amaba a los animales.*
13. *Me encanta sentir la arena en los pies y ver cómo se va entre los dedos.*

²²¹ Algunas de las oraciones en la prueba las extraemos de la RAE (2009), véase el Apéndice 3-B para consultar la fuente concreta de éstas.

7. *Beber \emptyset cerveza es una parte importante de muchas culturas y estilos de vida.*

En cuanto al artículo indefinido, generalmente no puede aparecer con un nombre continuo. En el caso de combinarse con un nombre discontinuo singular, puede ocupar no solo la posición de sujeto, sino también la de objeto. Como hemos mencionado en la parte teórica de este capítulo, la genericidad expresada por el sintagma nominal con el artículo indefinido, en general, enfatiza que cualquier individuo que pertenece a la clase denotada tienen ciertas características comunes, es decir, es una genericidad de abajo arriba. Veamos dos ejemplos extraídos de la prueba:

18. *Una familia mexicana tiene más de dos hijos como promedio.*

14. *El ordenador ayuda a un hombre a trabajar.*

Pero también hay que tener claro que a veces el artículo indefinido puede ser sustituido por el artículo definido singular, sea en la posición de sujeto o en la de objeto. Por ejemplo, podemos decir *Un perro siempre acompaña* o *El perro siempre acompaña*; ambos pueden expresar la genericidad. La diferencia consiste en que la oración con el artículo definido tiene interpretaciones ambiguas. Además del sentido genérico, también puede significar que un perro determinado, con la referencia compartida entre el hablante y el oyente, tiene la costumbre de acompañar a la gente.

Por último, sobre la genericidad expresada por el nombre escueto, también existen varias posibilidades. En primer lugar, el artículo cero \emptyset puede dirigir un nombre continuo en la posición de objeto; en segundo lugar, también puede combinarse con un nombre discontinuo en la posición de objeto, pero solo con forma plural; en tercero, el nombre genérico puede existir en un sintagma preposicional sin ningún artículo antepuesto. Lo explicamos con los siguientes ejemplos de la prueba:

9. *Necesito comprar \emptyset leche para los niños.*

19. *El médico me dijo los beneficios de comer \emptyset manzanas.*

10. *Charla con \emptyset gente simpática, comparte fotos y aficiones.*

Podemos ver que esta prueba de rellenar huecos contiene los diferentes usos genéricos en diferentes posiciones sintácticas. Gracias a ello, podemos averiguar la situación de la adquisición del valor genérico del artículo español por los aprendientes chinos.

Adicionalmente, diseñaremos una prueba de traducción chino-española²²² como un complemento para la investigación del valor genérico. Examinaremos el comportamiento del uso genérico del artículo español de los estudiantes chinos de nivel intermedio y avanzado, con el fin de proporcionar evidencias más profundas a nuestra investigación sobre los conocimientos suyos del artículo genérico.

En esta prueba de traducciones, suponemos dos variables para estudiar cómo funcionan respectivamente:

1. La posición sintáctica del SN con que se combina el artículo, por ejemplo, el sujeto o el objeto.
2. La contabilidad del nombre; por ejemplo, continuo o discontinuo.

En total hay 16 oraciones en chino que contienen cuatro contextos²²³. Veamos la siguiente tabla que presenta los ejemplos extraídos de la prueba:

Sujeto, discontinuo	<i>Qingwa tongchang you si tiao tui.</i> rana generalmente tener cuatro Cl pata “La/Una rana generalmente tiene cuatro patas.”
Sujeto, continuo	<i>Shui shi zhengui de ziyuan.</i> agua ser precioso partícula ²²⁴ recurso “El agua es un recurso precioso.”
Objeto, discontinuo	<i>Kan shu shi hao xiguan.</i> leer libro ser bueno hábito

²²² Véase el Apéndice 4-A.

²²³ Las 16 oraciones con nombres escuetos genéricos en chino se inventan por la autora de la presente tesis basándose en el trabajo de Liu (2002) y la prueba hecha por Wei (2007).

²²⁴ Partícula de modificación.

	“Leer libros es un buen hábito.”
Objeto, continuo	<i>Wo mei tian chi rou.</i> Yo cada día comer carne “Todos los días como carne.”

Tabla 8-2. Los cuatro contextos del uso genérico en la prueba y sus ejemplos

De esta forma, investigamos cómo seleccionan el artículo español adecuado al traducir los nombres escuetos genéricos del chino al español, descubrimos sus errores y analizamos las causas de los errores cometidos.

La prueba de rellenar huecos con el artículo adecuado dura 25 minutos, y la prueba de traducciones, 20 minutos. Organizamos las dos pruebas en un aula de la Universidad de Anhui. Describiremos la metodología de la prueba: antes de empezar, la autora y diseñadora del presente experimento ofrece instrucciones en chino informando de que las pruebas tienen el objetivo de examinar la situación de la adquisición del valor genérico del artículo español. El proceso entero marcha en un ambiente serio para asegurar la exactitud del resultado. Tras la corrección de las pruebas, 3 estudiantes de cada nivel (en total, 9 estudiantes) reciben una breve entrevista para conocer lo que piensan cuando cumplen las tareas.

Tras ello, analizamos los datos recolectados con tablas y figuras y aplicamos otra vez la metodología del Análisis de la Varianza con el propósito de detectar qué afecta más a la selección del artículo adecuado por los aprendientes chinos: el parámetro de la posición sintáctica o la propiedad contable de los nombres. Y, por último, probamos si la dificultad de su adquisición de la genericidad se sitúa en la interficie sintáctico-semántica, tal como propone nuestra hipótesis.

8.2.4. Análisis de datos del experimento

8.2.4.1. Datos recogidos

A continuación, analizamos los datos concretos recogidos para intentar aclarar cómo se comportan los aprendientes chinos al seleccionar el artículo para expresar el

valor genérico. En cuanto al índice de errores para los estudiantes de diferentes niveles, lo presentamos en la siguiente tabla:

Índice de errores	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Artículo definido	18,33 %	11,11 %	6,48 %
Artículo indefinido	77 %	75,65 %	71,67 %
Artículo cero Ø	60,83 %	39,86 %	26,39 %
Promedio	52,05 %	42,21 %	34,85 %

Tabla 8-3. Índice de errores presentado por los estudiantes chinos en el uso genérico

Con los datos presentados en la tabla de arriba, observamos que el uso genérico del artículo español constituye una dificultad para los estudiantes chinos. Incluso los aprendientes de nivel avanzado presentan un promedio de índice de errores del 34,85 %, por no hablar siquiera de los estudiantes de los niveles inicial e intermedio. Entre las diferentes formas que expresan la genericidad, nos damos cuenta de que la mayor dificultad para los aprendientes chinos consiste en la genericidad relacionada con el artículo indefinido, cuyos índices de errores son del 77 %, del 75,65 %, y del 71,67 % respectivamente para los estudiantes de nivel inicial, intermedio y avanzado. Además de esto, el valor genérico del nombre escueto con el artículo cero ø también presenta un alto índice de errores, especialmente para los estudiantes de nivel inicial, un 60,83 %. Pero este mismo uso se puede dominar cada vez mejor a medida que los estudiantes mejora el nivel del español, puesto que los de nivel intermedio y avanzado tienen su índice de errores más bajo: el 39,86 % y el 26,39 %.

Ahora bien, para profundizar nuestras investigaciones estudiamos el uso genérico del artículo definido, indefinido y cero ø en distintos contextos lingüísticos: en diferentes posiciones sintácticas o combinado con diferentes tipos de sustantivos.

En el caso de la genericidad expresada por el artículo definido, según la tabla 8-3 anterior, los estudiantes presentan un índice de errores relativamente más bajo. En nuestra prueba de rellenar huecos, incluimos contextos tales como el SN en posición

de sujeto y objeto, el nombre continuo o discontinuo y el nombre en singular o plural. El hueco que necesitan rellenar se tiene que considerar como un cruce de estos últimos tres factores. Los datos concretos los presentamos en la siguiente tabla:

Índice de errores	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Sujeto, N discontinuo, singular	13,33 %	10,14 %	2,78 %
Sujeto, N discontinuo, plural	10 %	8,7 %	0 %
Sujeto, N continuo	22,5 %	8,7 %	8,34 %
Objeto, N discontinuo, singular	25 %	21,74 %	0 %
Objeto, N discontinuo, plural	15 %	13,04 %	8,33 %
Objeto, N continuo	30 %	8,7 %	25 %

Tabla 8-4. Índice de errores de la genericidad expresada por el art ículo definido

A partir de los datos de la tabla 8-4 podemos llegar a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, los aprendientes chinos, en general, se comportan mejor al seleccionar correctamente el art ículo definido en la posición de sujeto que en la posición de objeto, con un promedio del índice de errores del 9,39% en el primer caso, frente al 16,31% en el segundo.

En segundo lugar, revisando las repuestas de los aprendientes, descubrimos que el error en la posición de sujeto que comenten con más frecuencia es la omisión del art ículo, tanto en el caso de nombre continuo como en el de nombre discontinuo. Por ejemplo, la oración 1 de la prueba:

(44). _____ *azúcar no era conocida en la antigüedad.*

Con el contexto del nombre continuo en la posición de sujeto y el adjetivo en género femenino *conocida*, solo se permite el artículo definido *la* en esta oración. Sin embargo, casi todos los estudiantes que cometen errores en este hueco seleccionan el artículo cero \emptyset en vez del artículo *la*. La omisión del artículo definido en este caso se puede considerar como una transferencia negativa de la lengua materna, porque en la traducción china de dicha oración no hace falta ningún determinante antepuesto, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

(45). *Tang zai gudai bu wei ren zhi.*

azúcar en antigüedad no partícula de pasiva gente conocer

“La azúcar no era conocida en la antigüedad.”

El nombre *tang* (azúcar) aquí tiene una interpretación genérica, puesto que se refiere a toda la clase denotada, pero aparece en nombre escueto. El valor genérico del nombre escueto en la posición de sujeto es de uso generalizado en chino, porque, como hemos propuesto antes, la genericidad puede ser considerada como la base semántica del nombre escueto en chino. Los estudiantes iniciales, debido a que todavía no han recibido mucho *input* de la segunda lengua, cometen errores relacionados con el uso excesivo del nombre escueto.

En tercer lugar, sobre los errores cometidos de la selección del artículo definido genérico en la posición de objeto, los explicamos con la oración 13 de la prueba (véase el Apéndice 3-A), que tiene el contexto propio del nombre continuo:

(46). *Me encanta sentir _____ arena en los pies y ver cómo se va entre los dedos.*

El hueco del ejemplo (46) solo admite el artículo definido *la*. Como hemos propuesto antes, el predicado verbal *sentir* en esta oración pertenece al tipo estativo, así que para hacer una referencia de clase denotada por el objeto *arena* hace falta el determinante *la*. Sin embargo, muchos estudiantes usan el artículo indefinido *una* o el

artículo cero \emptyset sustituyendo el definido *la*. Los estudiantes cometen errores al usar el artículo indefinido *una*, pues no tienen ideas muy claras de que el nombre *arena* sea un nombre continuo. Esto se debe a que en chino el sustantivo *shazi* (*arena*) admite el numeral *yi* (*uno*) antepuesto combinado con el clasificador *ke* (clasificador para objetos con forma de grano o partícula). El sintagma nominal completo es: *yi ke shazi* (*un granito de arena*). Esto quiere decir que los conocimientos cognitivos de los aprendientes chinos les llevan a tomar la palabra *arena* como un sustantivo contable. En cuanto al otro tipo de error - la omisión del artículo definido - al igual que el caso del ejemplo (45), puede ser causado por la transferencia negativa de la lengua materna. La entrevista con los participantes tras la prueba confirma nuestra idea. Afirman que no saben exactamente qué hay que rellenar. Por lo que, de vez en cuando, acude a la lengua materna para buscar algo equivalente o similar.

De todas maneras, aunque los aprendientes chinos cometen errores en el uso genérico del artículo definido, en general se comportan bien en este aspecto. Al contrario, se encuentran con más dificultades en el artículo indefinido. Analicemos esto con la siguiente tabla:

Índice de errores	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
N discontinuo, sujeto	83,33 %	78,25 %	75 %
N discontinuo, objeto	67,5 %	71,74 %	66,67 %

Tabla 8-5. Índice de errores de la genericidad expresada por el artículo indefinido

Desde la tabla de arriba que presenta el índice de errores de la genericidad expresada por el artículo indefinido de la prueba, vemos que la mayoría de los participantes cometen errores en este uso con el promedio del 78,86 % y del 68,64 % en la posición de sujeto y objeto respectivamente. Para investigar cómo son los errores, revisemos los ejemplos de la prueba.

(47). a. _____perro siempre acompaña.

b. _____ballena necesita grandes cantidades de plancton para

alimentarse.

c. _____ *familia mexicana tiene más de dos hijos como promedio.*

Las tres oraciones en el ejemplo (47), las extraemos de la prueba de rellenar huecos. La respuesta que esperábamos para los tres huecos es un perro, una ballena, y una familia. Revisamos las respuestas ofrecidas por los participantes, descubrimos que la mayoría de ellos, sean del nivel que sean, eligen el artículo definido en vez del indefinido. Si consideramos la combinación del nombre con el artículo definido en las tres oraciones de (47), nos damos cuenta de que también el definido puede ser aceptable. Tomamos la oración (47a) como el ejemplo:

(48). *El perro siempre acompaña.*

Aquí la oración (48) con el artículo definido en la posición de sujeto, sin duda alguna, es gramatical. Sin embargo, la interpretación del SN *el perro*, que puede recibir el oyente en un primer momento, será definido y específico en vez de ser genérico. Esto lo confirman varios nativos hispanohablantes²²⁵. Pero no se puede negar que este tipo de sintagmas nominales con el artículo definido puede tener la lectura genérica también, puesto que el predicado de las tres oraciones es de tiempo presente y de aspecto imperfectivo, y aún más, la oración (48) tiene un cuantificador de tiempo *siempre*. Todos estos apoyan la lectura genérica. Además, si convertimos el sujeto de la oración (48) en forma plural (*Los perros siempre acompañan*), obtenemos la interpretación genérica mucho más fácil. Y esta oración con el SN en plural se tiende a interpretar como una generalización sobre el comportamiento de los perros, mientras que en la oración (47a) con el artículo indefinido se tiende a poner de manifiesto una característica obligatoria y propiedades comunes de los perros. Por tanto, el uso excesivo del artículo definido no se puede tomar como un error cometido por los estudiantes, sino como un entendimiento no profundo o un dominio no perfecto del valor genérico del artículo indefinido por los aprendientes chinos.

²²⁵ Hacemos un cuestionario sobre la interpretación semántica del SN *el perro* en la oración (48) a diez nativos de la lengua española. Seis de ellos nos confirman que la lectura que reciben en un primer momento hace una referencia a un perro determinado. Los restos dicen que pueden entender el sujeto como una clase o un miembro determinado al mismo tiempo.

En cuanto a la genericidad expresada por el artículo indefinido en la posición de objeto, también la analizaremos con los ejemplos sacados de la prueba:

(49). a. *El ordenador ayuda a _____ hombre a trabajar.*

b. *Si lo acusan a _____, se defiende.* ²²⁶

Revisando las respuestas de los estudiantes, observamos que el alto índice de errores del caso (49a) se debe al uso excesivo del artículo definido. Pero, al igual que en el caso del artículo indefinido en la posición de sujeto, aquí también admite la aparición del artículo definido con interpretaciones ambiguas, o bien definida, que hace una referencia a un hombre determinado; o bien genérica, que denota toda la clase del ser humano. Por ende, tampoco podemos considerar la selección del artículo definido por los aprendientes chinos como un error de su uso. Con respecto a la oración (49b), se trata del uso genérico del pronombre “uno” en la posición de objeto, que tomamos como una variante del artículo indefinido. Aquí obtenemos la interpretación genérica por el factor de la naturaleza imperfectiva del tiempo verbal *acusan* y la duplicación del pronombre átono *lo*. Muchos estudiantes cometen errores aquí por no haber considerado el uso del *uno*, y lo sustituyen con el artículo definido o el neutro *lo*.

A continuación, veremos los datos recogidos sobre el uso del artículo cero \emptyset en la expresión de la genericidad. Primero, queramos explicar que, aunque el nombre escueto en condiciones especiales (por ejemplo, cuando lleva ciertos modificadores) puede ocupar la posición de sujeto teniendo una interpretación genérica, esto no es un fenómeno ni normal y ni frecuente. Por lo que no incluimos este uso genérico en nuestra prueba, dado que esto solo se encuentra en casos muy limitados, como en enunciados fraseológicos. Lo que queramos investigar consiste en la genericidad expresada por el nombre escueto en la posición de objeto o en los sintagmas preposicionales. El índice de errores presentado por los aprendientes lo tenemos en la

²²⁶ Consideramos que el “uno” es un pronombre en vez de un artículo, pero aquí preferimos considerarlo como una variante del artículo indefinido que expresa la genericidad. Este ejemplo lo hemos extraído de la RAE (2009: 1134).

siguiente tabla:

Índice de errores	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
N discontinuo, objeto, plural	80 %	34,78 %	8,33 %
N continuo, objeto, singular	36,67 %	18,84 %	5,55 %
N de masa, en SSPP	87,5 %	73,92 %	66,67 %

Tabla 8-6. Índice de errores de la genericidad expresada por el artículo cero \emptyset

Observamos que con respecto al uso de la genericidad expresada por el artículo cero \emptyset , los estudiantes chinos cometen muchos errores en el caso del nombre de masa en un sintagma preposicional. Para averiguar el origen de estos errores, discutiremos los siguientes ejemplos sacados de la prueba:

(50). a. *...manifestaba a una enferma partidaria del parto sin dolor la oportunidad de la alianza entre _____ pueblo y _____ ejército.*
(Rubio, F., 1992, *La sal del chocolate*)²²⁷

b. *Charla con _____ gente simpática, comparte fotos y aficiones.*

En los huecos de las dos oraciones del (50), lo que esperamos es rellenar con el artículo cero \emptyset , es decir, dejar los huecos en blanco. Sin embargo, revisando las respuestas de los participantes, vemos que la mayoría de ellos eligen el artículo definido. En apartados anteriores, hemos explicado que antes de empezar la prueba, ya se ha informado a los participantes de que dicho experimento tendrá el objetivo de examinar su adquisición del valor genérico del artículo español en diferentes formas. Por ello, los estudiantes deben ser conscientes de que los nombres *pueblo*, *ejército* y *gente* en las oraciones de arriba hacen referencia a la clase denotada en vez de a un miembro individual o a un grupo de miembros determinados. Además, el sintagma

²²⁷ Ejemplo extraído del *Capítulo 3: Martín* de Rubio, F. (1992): *La sal del chocolate*. Pamplona: Editorial Leer-e.

verbal con el nombre escueto de la segunda parte de la oración (50b) - *comparte fotos y aficiones* - también ha sido un apoyo a favor del uso genérico del artículo cero \emptyset en el sintagma preposicional *charla con gente simpática*. Por estas consideraciones propuestas, creemos que para tener una lectura genérica, es preferible emplear el artículo cero \emptyset en estos sintagmas preposicionales, dado que con el artículo definido la interpretación más directa sería definida y específica.

Con los datos presentados en la tabla 8-6, podemos concluir que la genericidad expresada por el artículo cero \emptyset en los sintagmas preposicionales supone una gran dificultad para los aprendientes chinos de todos los niveles, mientras que con la mejora de sus conocimientos de la lengua española dominan cada vez mejor el uso genérico del artículo cero \emptyset en la posición de objeto, sea combinado con un nombre continuo o con un nombre discontinuo. Pero hay que tener en cuenta que un 80 % de los participantes de nivel inicial comete errores en el caso del nombre escueto discontinuo en forma plural ocupando la posición de objeto. Por ejemplo:

(51). *El médico me dijo los beneficios de comer _____manzanas.*

Muchos estudiantes emplean el artículo definido *las* en el hueco del ejemplo (51) en vez del artículo cero \emptyset . Se puede entender semánticamente que el nombre *manzanas* en esta oración denota a cualquier miembro que pertenece a la clase llamada “manzana”. Si empleamos el artículo definido *las*, el sintagma nominal *las manzanas* puede recibir una interpretación definida en vez de la genérica, dado que con el tiempo pasado y el aspecto perfectivo del verbo - *dijo* - de la cláusula principal nos posibilita la delimitación concreta de la actividad *comer las manzanas*.

Según los datos de la tabla 8-6, los aprendientes chinos, generalmente, se comportan bien al seleccionar el artículo cero \emptyset en el caso de combinar con un nombre continuo en la posición de objeto, tal y como se presenta en los siguientes ejemplos:

(52). a. *Beber_____ cerveza es una parte importante de muchas culturas y estilos de vida.*

b. *Necesito comprar _____leche para los niños.*

c. ¿C ómo lavar _____ ropa con jab ón?

En realidad, en las tres oraciones del ejemplo (52) no solo admite el art ículo cero \emptyset , sino que tambi én permite la aparici ón del art ículo definido. Con el aspecto imperfectivo del verbo en estas oraciones, tanto el art ículo cero \emptyset como el art ículo definido admiten la lectura gen érica. Pero, en caso de emplear el art ículo definido, tambi én nos resulta f ácil obtener la lectura definida de la referencia denotada. Esto lo podemos confirmar con una prueba en la que cambiamos el aspecto y el tiempo del predicado, como se muestra en el siguiente ejemplo:

(53). a. ¿C ómo lavabas \emptyset ropa con jab ón?

b. ¿C ómo lavaste la ropa con jab ón?

Si comparamos las dos oraciones en el ejemplo (53), nos damos cuenta de que el nombre escueto *ropa* en el (53a) sigue teniendo la lectura gen érica, dado que no se modifica por ning ún determinante, mientras que el sintagma nominal con el art ículo definido *la ropa* en el (53b), preferiblemente, recibe la interpretaci ón definida. Esto se debe a que el predicado del (53b), *lavaste*, con el tiempo pasado y aspecto perfectivo, delimita la existencia y el ámbito del art ículo definido *la*. En concreto, el predicado *lavaste* nos lleva a una actividad concreta en un momento determinado de forma que decide que su argumento interno *la ropa* tenga interpretaci ón definida. Es decir, nos resulta muy forzado obtener la lectura gen érica en el caso de la colocaci ón del art ículo definido delante del objeto como en la oraci ón (53b). Sin embargo, en el SN continuo con el art ículo cero \emptyset en la posici ón de objeto no importa c ómo cambie el tiempo y el aspecto del predicado: sigue pudiendo expresar la genericidad sin problema.

Los estudiantes chinos, debido a la propiedad sem ántica de masa del nombre escueto en su lengua materna, adquieren el valor gen érico del art ículo cero \emptyset muy r ápido. Tambi én podemos decir que ser á una transferencia positiva de la lengua china, en la que podemos considerar todos los nombres escuetos con una base sem ántica para expresar la genericidad.

Dados los an álisis que anteceden, observamos que la mayor dificultad de la

expresión genérica para los estudiantes chinos consiste en el uso del artículo indefinido. Esto corresponde precisamente con nuestra hipótesis del presente experimento. Pero este tipo de dificultad, en concreto, trata del uso excesivo del artículo definido, que no podemos considerar como errores absolutos. Con la posibilidad de la lectura genérica del artículo definido en estos casos, aunque sea forzada, solo podemos decir que los estudiantes chinos no tienen una comprensión muy profunda sobre el uso genérico del artículo indefinido y no lo dominan perfectamente. En cuanto al uso genérico del artículo definido, al igual que hemos supuesto antes, los aprendientes chinos no se encuentran con mucha dificultad en este aspecto. Y sobre el artículo cero \emptyset con el valor genérico, los aprendientes chinos de nivel inicial cometen errores de sustitución con el artículo definido. Pero a medida que mejoran su nivel de español y con la influencia de la transferencia positiva de su lengua materna, ellos casi no tienen problemas para adquirir esta forma genérica.

Ahora pasamos a la segunda tarea de nuestro experimento: la traducción. Como hemos introducido en el apartado anterior, incluimos diferentes contextos del uso genérico del artículo español en esta tarea. Los aprendientes chinos tienen que traducir los sintagmas nominales del chino al español. El SN objetivo en español se puede clasificar en los siguientes tipos:

- (54). a. [inde + SN]
- b. [defi + SN]
- c. [\emptyset + SN]
- d. [\emptyset + SN-s]²²⁸
- e. [defi + SN-s]

A continuación vamos a analizar los datos sobre cómo se comportan los aprendientes chinos al traducir las frases genéricas de chino a español utilizando las siguientes figuras:

²²⁸ Utilizamos el SN-s para representar el sintagma nominal en forma plural.

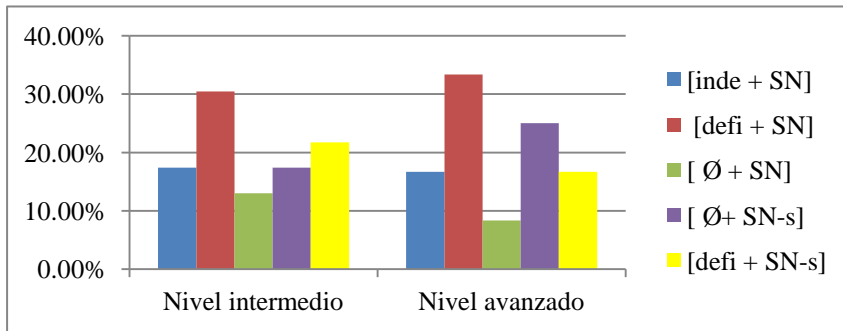


Figura1: El uso del artículo genérico en el contexto de N discontinuo en la posición de sujeto

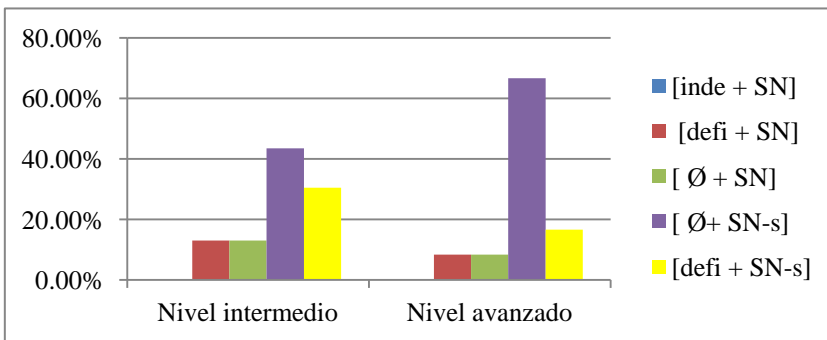


Figura2: El uso del artículo genérico en el contexto de N discontinuo en la posición de objeto

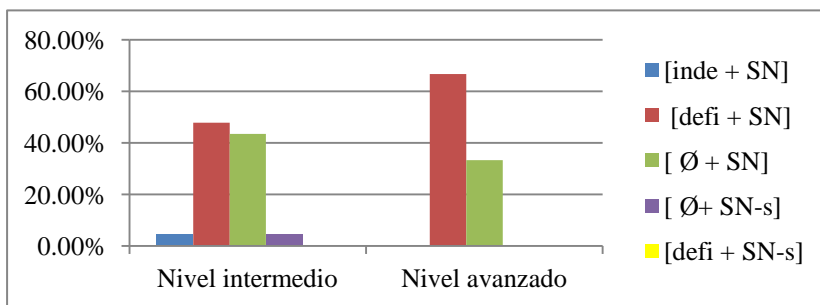


Figura 3. El uso del artículo genérico en el contexto de N continuo en la posición de sujeto

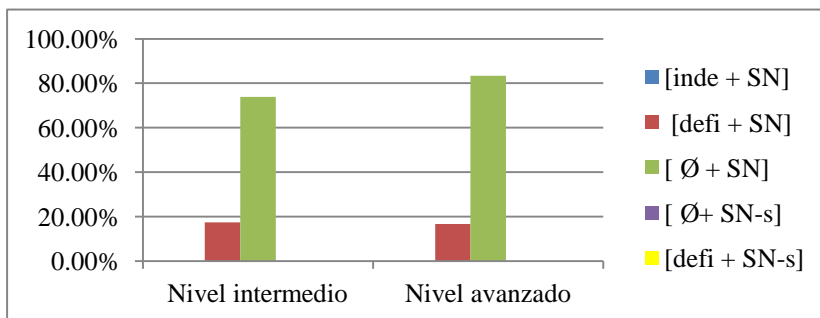


Figura 4. El uso del artículo genérico en el contexto de N continuo en la posición de objeto

Las figuras presentadas arriba nos muestran el resultado del uso del artículo español en los cuatro contextos diferentes considerando dos variables: la posición

sintáctica y la propiedad contable del nombre. Según la figura 1, podemos observar que tanto los estudiantes de nivel intermedio como los del nivel avanzado cometen errores utilizando el artículo cero \emptyset en la posición sintáctica de sujeto. La respuesta esperada es la selección del artículo definido o indefinido en este contexto, puesto que ambos, en la posición del argumento externo del predicado, pueden recibir la interpretación genérica. Repitamos un ejemplo extraído de la prueba:

(55). *Qingwa tongchang you si tiao tui.*
rana generalmente tener cuatro Cl pata

La oración (55) la podemos traducir de las siguientes formas en español:

- (56). a. *La rana generalmente tiene cuatro patas.*
b. *Una rana generalmente tiene cuatro patas.*
c. *Las ranas generalmente tienen cuatro patas.*

Vemos así que el 30,43% de los estudiantes de nivel intermedio y el 33,33% de los estudiantes de nivel avanzado cometen errores por el uso excesivo del artículo cero \emptyset en este contexto por la transferencia negativa de su lengua materna. Entre otras formas correctas, los aprendientes prefieren emplear el artículo definido antes que el artículo indefinido, lo que se corresponde con el resultado de la primera tarea que propusimos de rellenar huecos.

En cuanto al valor genérico del SN como un argumento interno del predicado en la posición de objeto, la mayoría de los participantes prefiere emplear el artículo cero \emptyset combinado con el nombre en plural o el artículo definido puesto delante del nombre en plural. Repetimos el ejemplo mencionado en el apartado anterior para análisis concretos:

(57). *Kan shu shi hao xiguan.*
leer libro ser bueno hábito

En oraciones como el ejemplo (57), la respuesta que esperamos es la selección del artículo cero \emptyset combinado con el nombre en plural, como se presenta en la

siguiente oración:

(58). *Leer libros es un buen hábito.*

Según los datos de la figura 2, nos damos cuenta de que el índice de exactitud presentado por los estudiantes de nivel intermedio y avanzado es respectivamente del 43,48% y del 66,67%. Eso quiere decir que, en general, la mayoría de ellos puede usar bien el artículo cero \emptyset en la posición de objeto, dado que en su lengua materna el nombre genérico *shu* (*libro*), siendo el argumento interno del predicado *kan* (*leer*), tampoco necesita ningún determinante. No obstante, hemos notado que el 30,44% de los participantes de nivel intermedio elige el artículo definido combinado con el nombre en plural en lugar del artículo cero. Es decir, traducen la oración de (57) como *Leer los libros es un buen hábito*. Pero resulta muy limitado tener una lectura genérica del empleo del artículo definido en este caso.

Llegados a este punto, sigamos con el análisis de los datos de la figura 3, sobre el uso del artículo genérico en el contexto del nombre continuo en la posición de sujeto. Sabemos que en este contexto solo se permite el artículo definido combinado con el nombre en singular, aunque en chino empleamos el artículo cero \emptyset por lo general. Por ejemplo:

(59). *Shui shi zhengui de ziyuan.*

agua ser valioso partícula de modificación recurso

“El agua es un recurso valioso.”

Según los datos de la figura 3, observamos que el 47,82% de los estudiantes de nivel intermedio y el 66,67% de los de nivel avanzado seleccionan bien el artículo definido singular en este caso. Esto muestra que la mayoría de los participantes puede utilizar el artículo de forma adecuada en el contexto del nombre continuo en la posición de sujeto. Sin embargo, descubrimos que, debido a la transferencia negativa de la lengua materna, hay muchos estudiantes que cometen errores por el uso excesivo del artículo cero \emptyset . Esto es, omiten el artículo definido en este caso.

Pasamos a la última figura 4, que presenta los datos del uso del artículo genérico

en el contexto del nombre continuo en la posición de objeto. Para comprender este uso, veamos el siguiente ejemplo:

- (60). *Wo mei tian chi rou.*
Yo cada día comer carne
“Todos los días como carne.”

Tal como se presenta en la oración (60), la respuesta que esperábamos es la selección del artículo cero \emptyset como el argumento interno del predicado. Observamos que el 73,91% de los estudiantes de nivel intermedio y el 83,33% de los de nivel avanzado traducen bien al usar el artículo cero \emptyset . Eso quiere decir que el empleo del artículo cero en el contexto de nombre continuo en la posición de objeto no supone una dificultad muy grande para los aprendientes chinos. Pero también observamos que algunos estudiantes usan el artículo definido en lugar del cero en este contexto, formando oraciones en español como *Todos los días como la carne*. Esta cuestión ya la hemos discutido en la parte teórica de este capítulo. Con el uso del artículo definido en esta oración, el sintagma nominal *la carne* puede recibir la lectura genérica, especialmente con la aparición del cuantificador temporal *todos los días*, que expresa una actividad realizada muy a menudo o un hábito repetido. Pero, como ya hemos mencionado, el predicado *comer* pertenece al verbo de nivel individual. Por tanto, resulta muy fácil colocar el argumento interno *carne* en un momento o un sitio determinado, sobre todo en casos de combinación con el artículo definido o de cambio del tiempo o aspecto del predicado. De modo que para tener la interpretación genérica será mejor emplear el artículo cero \emptyset que el artículo definido.

8.2.4.2. Análisis del resultado

Los resultados de las dos tareas que hemos llevado a cabo nos muestran que los aprendientes chinos tienen problemas con el uso genérico del artículo español. Si echamos un vistazo a las respuestas obtenidas, nos percatamos de que los estudiantes chinos cometen errores en lo tocante al uso excesivo del nombre escueto, es decir, el artículo cero \emptyset , en la posición sintáctica de sujeto (argumento externo), y también

tienen problemas por usar excesivamente el artículo definido en la posición sintáctica de objeto (argumento interno). Sin duda alguna, la selección del artículo por los aprendientes chinos se ve influida por la mezcla de muchos factores diferentes, tales como la propiedad contable del nombre con el que se combina, la posición sintáctica ocupada, etc. Igual que en el primer experimento, empleamos la metodología del Análisis de Varianza para calcular la distribución F entre el factor de la posición sintáctica y el factor de la propiedad contable del nombre. Antes de todo, nos hace falta concluir los datos de las figuras 1-4 en el apartado anterior en la siguiente tabla:

Índice de errores	N discontinuo	N continuo
Posición de sujeto	31.88%	42.76%
Posición de objeto	44.93%	21.38%

Tabla 8-7 Índice de errores en la tarea de traducción

Para averiguar la distribución F, tenemos que aclarar los datos de SS_{fact} y SS_{int} . En nuestro experimento, supongamos que la posición de sujeto es la variable A1, la posición de objeto es la variable A2, el N discontinuo es la variable B1, y el N continuo es la variable B2. El SS_{int} es el número que mide la variación dentro del factor A1 y el A2; debe ser el conjunto de la suma de los cuadrados del grupo A1 y del grupo A2:

$$SS_{A1} = (0.3188 - 0.3841)^2 + (0.4493 - 0.3841)^2 \approx 0.0085$$

$$SS_{A2} = (0.4276 - 0.3207)^2 + (0.2138 - 0.3207)^2 \approx 0.0229$$

$$SS_{\text{int}} = SS_{A1} + SS_{A2} = 0.0085 + 0.0229 = 0.0314$$

Para calcular el número del SS_{fact} , primero hemos de tener el promedio de los cuatro datos en la tabla 6-5: $\bar{X} = 0.352375 \approx 0.3523$. Después, siguiendo la fórmula de SS_{fact} , podemos medir la variación entre el grupo A1 y el grupo A2:

$$SS_{\text{fact}} = \sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2 = (\bar{A}_1 - \bar{X})^2 + (\bar{A}_2 - \bar{X})^2 =$$

$$(0.3814 - 0.3523)^2 + (0.3207 - 0.3523)^2 \approx 0.0009$$

Llegados a este punto, nos hace falta calcular el valor de la Distribución F para averiguar cuál es la influencia mayor con respecto al índice de errores. ¿Es la variación dentro del factor A1 y A2, o es la variación entre el grupo A1 y el grupo A2? Si la variación dentro del factor A1 y A2 (SS_{int}) se encuentra con mayor importancia que la variación entre el factor A1 y A2 (SS_{fact}), podemos sacar la conclusión de que las variables de B1 y B2 afectan más a la selección del artículo.

$$F = \frac{U_1/d_1}{U_2/d_2} = \frac{SS_{\text{fact}}/2-1}{SS_{\text{int}}/2 \times 2 - 2} = \frac{0.0009/2-1}{0.0314/2 \times 2 - 2} \approx 0.06$$

Así obtenemos un número muy pequeño del valor de la distribución F. Según la teoría del Análisis de Varianza, mientras más pequeño sea el valor de F, más pequeño será el numerador comparado con el denominador. En nuestro caso, se deduce que el factor entre el A1 y el A2 es muy pequeño en comparación con el factor dentro del grupo A1 y el A2. Y no es difícil saber que el factor dentro del grupo A1 y el A2 es precisamente el factor B1 y el B2: el parámetro de la posición sintáctica.

Esta conclusión la podemos confirmar con el ejemplo del uso genérico del nombre escueto en forma plural. Según las figuras 1 y 2 de arriba, los aprendientes chinos pueden usar bien esta expresión genérica con el artículo cero \emptyset en el contexto de nombre discontinuo en la posición de objeto, pero cometen errores por el uso excesivo de esta forma en la posición de sujeto. A saber, el cambio de la posición sintáctica del nombre escueto les provoca la selección errónea del artículo combinado.

Asimismo, también observamos que los mismos grupos de estudiantes de nivel intermedio y avanzado se comportan mejor en la tarea de traducción que en la prueba de rellenar huecos. Entendemos que esto se debe a las diferentes formas y a los grados de dificultades entre las dos tareas. En la prueba de rellenar huecos, los participantes, para cumplir la tarea, se enfrentan a oraciones en español incompletas que deben

completar, mientras que cuando se enfrentan a una traducción, el texto de origen está en chino, lo que facilita su entendimiento.

El uso excesivo del artículo cero \emptyset por los estudiantes del nivel intermedio y avanzado nos hace reflexionar si los aprendientes han adquirido la categoría funcional o no. Pero según hemos visto en los experimentos 1 y 2, observamos que incluso los aprendientes de nivel inicial pueden distinguir los rasgos de definitud y de indefinitud, y son capaces de seleccionar el artículo indefinido en contextos indefinidos singulares debido a la transferencia de la L1. Esto indica que la categoría funcional ya existe en la gramática de su interlengua. Los aprendientes ya han adquirido los rasgos de definitud y de indefinitud de la categoría funcional. No obstante, cuando empiezan a aprender rasgos nuevos (por ejemplo, la genericidad) acuden de nuevo a su lengua materna. Como no hay una correspondencia exacta entre la forma y el significado, se producen las dificultades. Los aprendientes tienen que tener claro si el artículo definido presenta el rasgo de definitud o el de genericidad. Igualmente, tienen que saber si el artículo indefinido y el artículo cero presentan el rasgo de la indefinitud o el de la genericidad. El resultado nos muestra que la dificultad del aprendizaje se sitúa en la interficie sintáctico-semántica, dado que incluso los aprendientes de nivel avanzado cometen errores en contextos genéricos con formas que no coinciden con su lengua materna. Esto se corresponde con nuestra segunda hipótesis del presente experimento.

Considerando lo anterior, podemos atribuir el problema del uso excesivo del artículo cero en la posición de sujeto a la transferencia negativa de la lengua materna de los estudiantes. Como ha propuesto Liu (2002), la genericidad es la base semántica del nombre escueto en chino. Como consecuencia de ello, la forma genérica que aparece con más frecuencia en chino es el nombre escueto sin ningún determinante, en nuestra palabra, el artículo cero.

Considerando las ideas de Liu (2002) y el caso del nombre escueto en español, podemos proponer una hipótesis para la propiedad semántica del nombre escueto sin artículo en español que llamamos “la Hipótesis de la Genericidad Latente de los

SSNN Escuetos”. En esta hipótesis planteamos que, al igual que en el chino, todos los sintagmas nominales escuetos en español tienen una interpretación genérica latente. Es decir, la genericidad es un valor implícito de los nombres escuetos. Para convertir el valor implícito en explícito o para asociarlo con otros valores como la definitud o la especificidad, necesitamos un determinante o un operador que haga la referencia a una totalidad de clase o a un individuo concreto. Para comprobar nuestra hipótesis, usamos las siguientes pruebas:

a. En primer lugar, partimos del punto de vista cognitivo. Si emitimos un nombre escueto sin ningún contexto pragmático (por ejemplo: *agua*, *libro*) la referencia que refleja la palabra en nuestro cerebro es el concepto que indica ésta, o mejor dicho, es cualquier miembro individual que pertenece a la clase denotada. No nos resulta posible asociar a un referente concreto con tal descripción. El concepto de los nombres escuetos viene del proceso cognitivo, según el cual el ser humano observa, experimenta y conoce las propiedades o características de cierto tipo de cosas o personas formando una síntesis o una abstracción de dichas propiedades o características comunes entre ellas. El referente de un nombre escueto se produce en un plano cognitivo. Cuando alguien emite la palabra *agua*, lo que necesitamos hacer es recurrir a nuestra memoria y nuestros conocimientos del mundo para reconocer o identificar la cosa llamada *agua*. Sin determinantes, modificadores u otros contextos pragmáticos, no nos es posible obtener otras propiedades semánticas del nombre escueto. La única lectura que conseguimos es la genericidad.

B. Partiendo de las consideraciones de A., cabe preguntarse: ¿por qué en la hipótesis proponemos una genericidad latente para todos los nombres escuetos en vez de una genericidad patente y explícita? Esto se debe a que los nombres escuetos sin artículo en español sí que pueden tener interpretaciones definidas o específicas en ciertos casos, por ejemplo:

(61). *Juan tom ó vino.*

En la oración (61), la expresión *vino* no refiere a la totalidad ni a la clase de

individuos designada por el nombre, dado que con el predicado combinado entendemos que lo que Juan tomó son entidades concretas. La interpretación que podemos obtener desde este nombre escueto no es genérica, sino específica.

Llegados a este punto, nos surge una pregunta: ¿cómo distinguimos el nombre escueto genérico del nombre con otras lecturas semánticas? O, ¿cómo convertimos la genericidad latente de un nombre escueto en una genericidad patente o en otras lecturas referenciales? Para realizar este proceso, proponemos que todos los nombres escuetos sin determinante en español comparten la interpretación genérica latente. Cuando colocamos el nombre escueto en una frase o un enunciado concreto, necesita un operador o un determinante para realizar su genericidad patente o denotar sus otras lecturas referenciales.

En concreto, si el nombre escueto está situado en la posición sintáctica de objeto, el operador para el nombre discontinuo debería ser el morfema “-s” y el operador para el nombre continuo sería un operador vacío “-∅”. Por ejemplo:

- (62). a. *manzana* → *comprar manzana(-s)* → *Necesito comprar manzanas.*
 b. *leche* → *comprar leche(-∅)* → *Quiero comprar leche.*
- [genericidad latente] → [genericidad patente]

Se comprueba que con la función del operador que proponemos las dos oraciones en el ejemplo (62) tienen una lectura genérica, es decir, los dos objetos *manzanas* y *leche* hacen referencia a cualquier miembro que pertenezca a la clase denotada. Además del operador mencionado arriba, su genericidad patente también puede realizarse mediante el artículo definido, como se ve en los siguientes ejemplos:

- (63). a. *Necesito comprar la leche.*
 b. *Quiero comprar las manzanas.*

En cuanto a los sintagmas *la leche* y *las manzanas* en el ejemplo (63b) y (63c), aunque la lectura preferible debe ser definida, es posible interpretarlas genéricamente. Pero si consideramos el caso del artículo indefinido, vemos algo diferente, como se

presenta en el siguiente ejemplo:

(64). **Un le ón capturaba un ant lope.*

La oraci ón (64) resulta agramatical. El art ículo indefinido *un* combinado con el objeto *ant lope*, bajo la recci ón del predicado imperfectivo *capturaba* e influido por el sentido sem ántico del contexto, deja de designar la referencia y se convierte en un numeral. Esto es, el sintagma *un ant lope* denota la cantidad de las entidades, que en este caso, ser á singular. Pero sabemos que el aspecto imperfectivo del predicado *capturaba* implica que no se trata de una actividad concreta o determinada de una vez, de modo que choca con la cantidad singular de su argumento interno. Es este choque el que produce la agramaticalidad de esta oraci ón. No obstante, si a ñadimos un cuantificador temporal que ayude a expresar que la cantidad singular del objeto est á relacionada con cierta frecuencia, la oraci ón vuelve a resultar gramatical, como se ve en el siguiente ejemplo:

(65). *Un le ón capturaba un ant lope a la semana.*

Tambi én hay que tener en cuenta que la situaci ón cambia cuando alteramos el tipo de predicado con que va el argumento interno en la posici ón de objeto. Por ejemplo:

(66). a. *Mar ú ha visto/vio pel éulas.*

b. *Juan ha tomado/tom ó leche.*

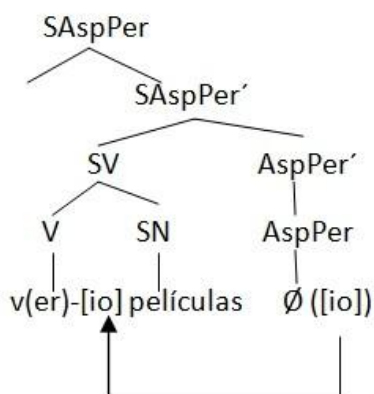
c. *Mar ú ha visto/vio una pel éula.*

d. *Jos éha comprado/compr ó las manzanas.*

En estas oraciones del ejemplo (64), ni el operador ni el determinante convierten el nombre escueto gen érico latente en el gen érico patente, puesto que, con el tiempo pasado o el aspecto perfectivo del predicado, el argumento interno - lleve art ículo o no - deber á hacer referencia a una entidad o a un grupo de entidades concretas en vez de la totalidad de la clase. Tomemos (64a) como un ejemplo de esto: el predicado *ha visto/vio* posibilita colocar el referente concreto implicado por el nombre escueto

películas en un tiempo y un espacio determinados. De esta forma, entendemos que el nombre escueto *películas* se refiere a las películas específicas que vio María en cierto tiempo pasado.

En consecuencia, podemos decir que, cuando el predicado es de aspecto perfectivo, la referencia del objeto no se decide por su determinante, sino por el predicado con que se combina. Preferimos analizar la estructura de la expresión *vio películas* de la siguiente forma:



Esquema 1 Estructura de la expresión *vio películas*

Observamos que en este tipo de expresiones tomamos el aspecto perfectivo como el núcleo del sintagma entero. Aunque el nombre escueto en forma plural *películas* originalmente presenta una lectura genérica, el núcleo *[io]* asciende a la izquierda combinado con el infinitivo *ver*, y de esta forma es obligatorio seleccionar un argumento interno que no sea genérico. Lo mismo pasa con la expresión *tomó vino*, ya que el aspecto perfectivo del predicado necesita un argumento interno no genérico, así que el operador vacío “-∅” que mencionamos antes deja de convertir la genericidad latente de nombre escueto (*vino*) en una genericidad patente. La referencia genérica del nombre *vino* está cubierta por la denotación de una entidad concreta y específica. Eso se debe a que el sintagma ya tiene al aspecto perfectivo como núcleo.

Dadas las condiciones que anteceden, cabe preguntarse si esta teoría sobre la genericidad patente de todos los nombres escuetos puede aplicarse a los sintagmas nominales en la posición sintáctica de sujeto. Es decir, ¿los nombres escuetos con

operador o determinante también pueden servir de argumento externo? En primer lugar, tenemos claro que los nombres escuetos en español, en general, no pueden aparecer en la posición de sujeto, dado que presentan rasgos de [-arg, +pred] (Chierchia, 1998). Esto ya lo hemos discutido en apartados anteriores. Ya sabemos que, para legitimar argumentos en español, hace falta la categoría D. En palabras de Chierchia (1998: 339, 343), “en las lenguas románicas los SSNN son predicados y este hecho impide que los SSNN puedan aparecer como argumentos, a menos que la categoría D se proyecte”, y “cada vez que encontramos un argumento nominal escueto, la categoría D debe proyectarse”. El nombre escueto y el determinante forman un sintagma determinante tomando el determinante como el núcleo, de modo que su referencia semántica se decide por el determinante en vez de por el nombre. Pero nos surge una pregunta: si nuestra teoría propuesta antes es correcta, ¿por qué los nombres escuetos en español sin determinante pero con operadores no pueden ocupar la posición de argumento externo? Por ejemplo:

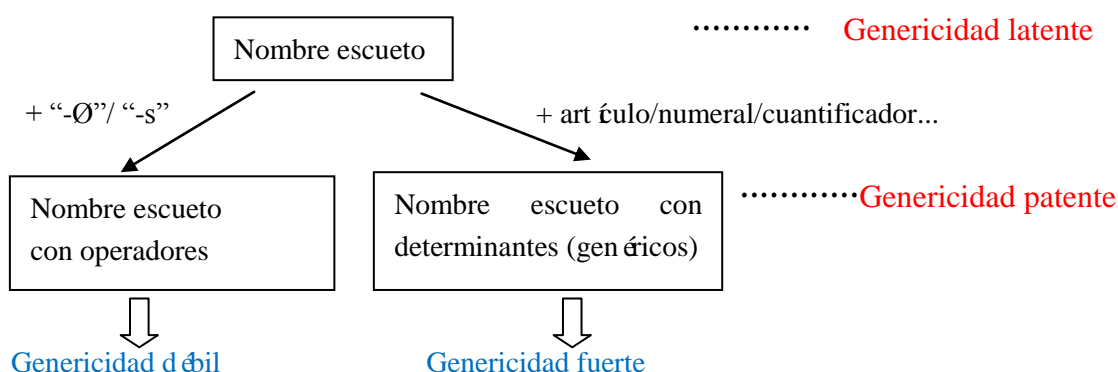
(67). a. **Cabras comen hierba.*

b. *Las cabras comen hierba.*

El sintagma nominal con lectura genérica puede aparecer en la posición sintáctica de sujeto sin problema como el ejemplo (67b), mientras que el operador “-s” del nombre escueto *cabra* del ejemplo (67a), que ha convertido su genericidad latente en patente, no apoya su aparición en la posición de sujeto. Considerando estos problemas teóricos, proponemos que los nombres escuetos en español con operadores genéricos, a pesar de presentar ya una genericidad patente y explícita, siguen llevando las propiedades genéricas de grado débil. Definimos este tipo de lectura genérica como “la genericidad débil”. Y solo los nombres escuetos con la categoría D (determinantes) pueden expresar “la genericidad fuerte” que puede ocupar la posición de argumento externo, como se ve en el ejemplo (67b).

De los anteriores planteamientos se deduce que todos los nombres escuetos tienen la genericidad latente como su base semántica, y con el funcionamiento de los

operadores “-s” y “-Ø”, esta genericidad latente puede convertirse en patente y explícita. Pero la genericidad patente expresada por el nombre escueto con los operadores, que puede aparecer en la posición de objeto, será una Genericidad Débil sin capacidad de servir como una categoría D, mientras que la genericidad patente expresada por un sintagma determinante puede ocupar la posición de sujeto y la de objeto, por lo que la llamaremos Genericidad Fuerte. Para entender todo esto mejor, veamos el siguiente esquema que describe dichas relaciones:



Esquema 2. Relaciones de diferentes formas genéricas

Si somos capaces de aplicar esta teoría a la enseñanza del valor genérico en los estudiantes chinos que aprenden el español como su segunda lengua, quizás puedan adquirir mejor dicho valor. En concreto, podremos explicarles que solo la Genericidad Fuerte puede aparecer en la posición de sujeto, mientras que la posición de objeto permite tanto la Genericidad Fuerte como la Genericidad Débil, de modo que ellos entendieran que en la posición de sujeto debe aparecer la categoría funcional D. Esto lo vamos a discutir más adelante en el capítulo sobre sugerencias de la enseñanza.

8.3. Conclusiones

En este capítulo hemos tratado de la cuestión de la adquisición del valor genérico del artículo español, que supone una gran dificultad para los aprendientes chinos. Tras analizar los resultados del experimento, hemos visto que la dificultad del aprendizaje está situada en la interficie sintáctico-semántica. Debido a la transferencia de la L1,

los estudiantes cometen errores por el uso excesivo del artículo cero \emptyset en la posición sintáctica de sujeto. Considerando esta transferencia negativa, proponemos nuestra teoría de la Hipótesis de la Genericidad Latente de los SSNN Escuetos y los conceptos de la Genericidad Fuerte y la Genericidad Débil para futuro investigación y para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del valor genérico del artículo español.

CAPÍTULO 9 EXPERIMENTO 4: LA INFLUENCIA DE LA INTERACCIÓN ENTRE LOS RASGOS SEMÁNTICOS Y LOS FACTORES CONTEXTUALES EN LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO ESPAÑOL

9.1. INTRODUCCIÓN

En los primeros tres experimentos hemos mencionado muchas veces que la selección del artículo español en diferentes contextos supone una gran dificultad para los aprendientes chinos. Y esta dificultad siempre constituye una investigación importante y difícil en la adquisición del español como segunda lengua. Varios estudios anteriores han investigado el uso del artículo por los aprendientes chinos desde una perspectiva semántica o pragmática, revelando las causas que causan los errores (véanse Lu, 1997; Lin, 2005; Garachana, 2008; Shen, 2012), sin prestar mucha atención a la interacción entre estos factores mismos y su influencia en la selección del artículo adecuado. Definimos la interacción como un proceso en el que dos o más factores se relacionan influyéndose recíprocamente y funcionan juntos en algún sentido. Sabemos que la adquisición del artículo español es un proceso muy complicado, pero también que consiste en el resultado de la interacción de muchos factores subjetivos y objetivos. Nuestros estudios intentan investigar la interacción entre los rasgos semánticos y los factores contextuales del artículo español y su influencia en la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos.

En concreto, diseñaremos un experimento para investigar las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuál es la situación de la adquisición de los rasgos semánticos del artículo español por los aprendientes chinos? ¿Cómo funciona la interacción entre diferentes rasgos semánticos del artículo español en el proceso de su aprendizaje?
2. Los aprendientes chinos, ¿son conscientes de que la selección del artículo

español depende también de factores pragmáticos y contextuales?

3. ¿Cómo influye la interacción entre los rasgos semánticos y los factores contextuales en la selección del artículo español por los aprendientes chinos?

La primera cuestión ya la hemos investigado en el Capítulo 6, que trata de un experimento diseñado para estudiar la influencia del rasgo semántico de definitud y la especificidad en la selección del artículo español por los aprendientes chinos de nivel inicial. Y hemos sacado la conclusión de que es el rasgo semántico de especificidad el que afecta a la selección del artículo adecuado en contextos determinados. Esto se debe a la transferencia lingüística de su lengua materna. Con el fin de contestar a las otras dos preguntas, nos centramos en estudiar la influencia de la interacción entre los conocimientos indicados explícitamente (ESK)²²⁹ y la especificidad en la selección de los artículos definidos e indefinidos del español; y, además, en conocer la influencia de los conocimientos generales en la selección de referencias y en la sensibilidad a los conocimientos explícitos de los aprendientes. Con nuestra investigación pretendemos descubrir las causas que provocan los usos erróneos del artículo español. De esta forma, podremos reflexionar sobre la creación de nuevas metodologías para la enseñanza del artículo español en China.

9.2. Experimento

9.2.1. Introducciones teóricas y fundamentos del experimento

9.2.1.1. Factores contextuales y el conocimiento ESK

En el Capítulo 5 hemos analizado las similitudes y diferencias entre el artículo español y los determinantes chinos desde la perspectiva sintáctica. Según la Hipótesis del Sintagma Determinante de Abney (1987), en chino, el demostrativo, el numeral *yī* (*uno*) o el clasificador puede ser el núcleo que selecciona el nombre para formar un sintagma demostrativo o un sintagma numeral o un sintagma clasificador.

²²⁹ En inglés, *explicitly stated knowledge*. Este concepto lo vamos a explicar en detalle en un apartado posterior.

Además, en el primer experimento de nuestra tesis, hemos investigado la influencia de los rasgos semánticos en la selección del artículo español por los aprendientes chinos. Hemos señalado que la definitud y la especificidad son rasgos semánticos importantes que presenta el artículo español. La fijación del valor de especificidad en el proceso de la adquisición causa una fluctuación en la selección del artículo adecuado. Sin embargo, los rasgos semánticos no son los únicos factores que influyen en el índice de exactitud del uso del artículo español. Para seleccionar bien el artículo en cada contexto diferente, hay que considerar factores contextuales tales como la situación concreta o los conocimientos compartidos entre los interlocutores (Kadmon, 1990; Roberts, 2003). Es decir, conocer los rasgos semánticos del artículo no es suficiente para los aprendientes de la lengua porque también necesitan distinguir bien dichos rasgos y fijar correctamente otros valores relacionados con ellos. De modo es necesario analizar el artículo desde la perspectiva pragmática para ver cómo se asocia la fijación de los rasgos semánticos con los diferentes factores contextuales. Hawkins (1978) nos ofrece un punto de vista teórico-práctico para aclarar la relación entre los rasgos semánticos y la situación pragmática discursiva. Su planteamiento básico es que el uso del artículo determinado debe darse en un contexto en el que el oyente tiene conocimientos del referente entre un conjunto compartido de objetos según el discurso previo o la situación enunciada. Sus ideas enfatizan la importancia de la existencia y la unicidad del referente en contextos pragmáticamente determinados. Como propone él en su teoría llamada la Teoría de la Localización (*the Location Theory*):

The use of the definite article acts as an instruction to the hearer to locate the referent of the definite NP within one of a number of sets of objects which are pragmatically defined on the situation of utterance. (Hawkins, 1978: 17)

Bajo este marco, Mederos (1988) traduce al español los 8 tipos de uso del artículo definido según Hawkins (1978): 1) el uso anafórico; 2) el uso en una situación en la que el referente es visible; 3) el uso en una situación inmediata en la que la presencia del objeto puede inferirse; 4) el uso en una situación general con base

en un conocimiento específico; 5) el uso en una situación general basada en un conocimiento general; 6) el uso anafórico-asociativo; 7) el uso en los SSNN con determinación suplementaria: cláusulas de relativo establecedoras de referente, cláusulas asociativas, modificadores nominales; 8) el uso en los SSNN con cierto número de modificadores que no presentan el referente definido desconocido.

Sin embargo, Liu y Gleason (2002) simplifican la clasificación de Hawkins en cuatro categorías principales. Citamos aquí la traducción al español de Hsiao (2006): 1) el uso textual (1 y 6 según Hawkins); 2) el uso cultural (5 en lo de Hawkins); 3) el uso estructural (7 y 8 según Hawkins); 4) el uso situacional (2, 3 y 4 en la clasificación de Hawkins).

En esta línea, Leonetti (1999a: 796-800) estableció antes la clasificación del uso del artículo determinado del español de la siguiente forma:

A. El uso anafórico. “El artículo dirige al receptor hacia alguna otra expresión nominal que ya ha aparecido, para determinar así la referencia del sintagma anafórico” (Leonetti, 1999a: 796). Por ejemplo:

(1). *En la mesa hay un libro gordo. A la izquierda del libro, hay un lápiz.*

B. El uso de ético. Se da “si el referente al que el hablante pretende aludir es perceptible e identificable de forma unívoca por el receptor en la situación de habla, el contenido de unicidad del artículo definido es suficiente para hacer posible un uso deíctico (quizás reforzado por un gesto o un señalamiento del objeto)” (Leonetti, 1999a: 797), como se ve en el siguiente ejemplo:

(2). *¿Me podrías pasar la camisa colgada allí? (con un gesto de señalamiento)*

C. El uso anafórico asociativo. “Los usos anafóricos asociativos son casos de anáfora indirecta en los que el sintagma nominal definido depende de la aparición de otra expresión nominal a la que le liga un vínculo conceptual, sin que entre ambas haya correferencia” (Leonetti, 1999: 797). Veamos un ejemplo:

(3). *Entré en la oficina. El jefe estaba esperándome.*

D. El uso no anafórico basado en diversas clases de conocimientos. “Además del contexto lingüístico y el situacional, desempeña un papel primordial en el uso del artículo el contexto general o enciclopédico” (Leonetti, 1999: 798). Por ejemplo:

(4). *El Sol sale por el este.*

E. El uso endofórico. Estos usos “se caracterizan por ser no deícticos ni anafóricos y por representar a menudo primeras menciones, gracias a la información restrictiva aportada por modificadores como oraciones relativas, oraciones completivas y SSNN apositivos, complementos preposicionales y adjetivos” (Leonetti, 1999: 799), como se presenta en el siguiente ejemplo estudiado en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999: 799):

(5). *No nos gusta el novio que tiene ahora Elisa.*

Según esta clasificación, observamos que el uso del artículo definido no solo depende de la estructura de la oración y el rasgo semántico del sintagma nominal, sino que también tiene relación estrecha con el contexto lingüístico y enciclopédico; es decir, los conocimientos generales compartidos entre los interlocutores también desempeñan un papel muy importante en la selección del artículo.

Bickerton (1981) propone que el uso del artículo inglés se controla por la función semántica del sintagma nominal en discursos, y esta función semántica se determina por dos propiedades: primero, si el sintagma nominal tiene una referencia específica (*specific reference*, \pm SR); segundo, si el hablante presupone que el oyente haya de inferir el referente del sintagma nominal (*assumed hearer's knowledge*, \pm HK). El autor propone dos rasgos que tiene el artículo: “la presuposición” (*presupposedness*) y “la especificidad” (*specificity*). La presuposición trata de “information presumed shared by speaker and listener”, y la especificidad se basa en la idea de “the cerebral foundation of differential storage of percepts and concepts and must therefore represent one of the oldest of semantic primes” (Bickerton, 1981: 247-248)²³⁰. Además, como hemos mencionado en el capítulo 6, este mismo autor propone por

²³⁰ Citado de Dybalska (2011/2012: 13).

primera vez el modelo *Semantic Wheel* (véase la figura 1), que se considera como la base teórica de las ideas posteriores sobre la adquisición del artículo, tales como la de *the Semantic Wheel Theory*, de Huebner (1983). En algún sentido, la teoría de *the Semantic Wheel Model* señala la importancia de la especificidad y el conocimiento del oyente en la adquisición de la L2.

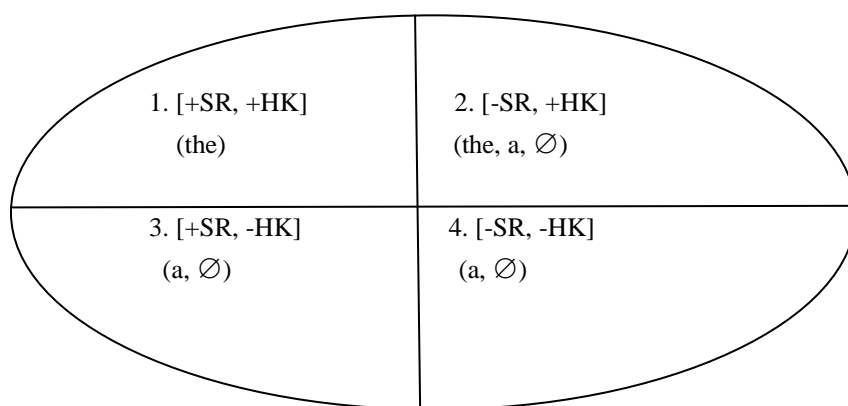


Figura 1 Bickerton's semantic wheel for noun phrase reference (from Huebner, 1983: 133)

Siguiendo las ideas de Bickerton, Huebner (1983, 1985) propone los cuatro contextos básicos para el uso del artículo inglés: 1) el uso genérico en contexto de [-SR, +HK]; 2) el uso definido referencial en contexto de [+SR, +HK]; 3) el uso indefinido referencial en contexto de [+SR, -HK]; 4) el uso no referencial en contexto de [-SR, -HK]. Thomas (1989) añade el uso en expresiones idiomáticas y los usos convencionales como el quinto tipo de contexto en que se emplea el artículo. Huebner (1983) propone una metodología de análisis llamada Paradigma Dinámico (*Dynamic Paradigm*), para que los investigadores puedan estudiar el uso del artículo por los aprendientes de una L2 de forma eficiente. Esta teoría tiene el objetivo de examinar las variaciones del uso de artículo en la interlengua por un aprendiente L2 del inglés. Huebner (1983, 1985) no solo considera la presencia o la ausencia del artículo en contextos obligatorios, sino que también analiza varios tipos de sintagmas nominales y el artículo usado en cada tipo semántico. Eso quiere decir que sus teorías nos ofrecen una metodología para investigar el desarrollo del sistema del artículo por los aprendientes de la L2. Esta metodología considera tanto el aspecto de la especificidad del referente como el aspecto del conocimiento del referente por parte del oyente.

Young (1996), con sus investigaciones, concluye que existen cuatro factores que influyen en la adquisición del sistema del artículo inglés: la especificidad, el discurso compartido (conocimientos del oyente), la propiedad contable del nombre y la transferencia de la lengua materna. Llega a las siguientes conclusiones: en primer lugar, los aprendientes entienden cada día mejor el sistema del artículo inglés con la mejora del nivel de su interlengua; en segundo lugar, los aprendientes de todos los niveles prefieren emplear el artículo indefinido delante del nombre en forma singular y omitir el artículo al aparecer un nombre incontable; en tercer lugar, tanto el rasgo semántico y el discursivo del nombre afecta de forma notable a la selección del artículo por los aprendientes; y, por último, la lengua materna tiene una gran influencia en el uso del artículo inglés.

Muchos lingüistas siguen la línea pragmática enfatizando que el uso del artículo se determina por el factor discursivo (*discourse - driven*). Entre ellos, destacamos a Young (1996) y Jarvis (2002). Siguiendo las ideas de Bickerton (1981), prestan mucha atención al discurso contextual, sobre todo, al aspecto del conocimiento del oyente.

Jarvis (2002) divide todos los contextos discursivos en seis categorías:

- a. New referent as (a constituent of the) topic
- b. New referent as (a constituent of the) comment
- c. Continuous referent as (a constituent of the) topic
- d. Continuous referent as (a constituent of the) comment
- e. Reintroduced referent as (a constituent of the) topic
- f. Reintroduced referent as (a constituent of the) comment (Jarvis, 2002: 388)

Podemos ver que el autor intenta diferenciar los sintagmas nominales entre referentes nuevos, continuos y reintroducidos, que son factores discursivos. Este mismo autor señala en su artículo que la falta de la sensibilidad con respecto al contexto discursivo es una de las causas importantes de la dificultad de la adquisición

del artículo por los aprendientes de la L2.

Trenkic (2007, 2008) intenta explicar la selección errónea del artículo inglés por los aprendientes extranjeros desde la perspectiva pragmática. Basándose en las teorías de Lyons (1999) y Hawkins (2004), propone la hipótesis de *Syntactic Misanalysis Account*, planteando que el artículo es una categoría funcional con sentido semántico nulo, y que su uso se determina por la sintaxis (*syntactic - driven*). Según esta hipótesis de *Syntactic Misanalysis Account*, las lenguas sin artículo no tienen la categoría sintáctica de determinantes en su gramática (Lyons, 1999). Se espera, por tanto, que los aprendientes de una L2 desde estas lenguas usen incorrectamente los determinantes de esa L2. Señala que los aprendientes de la L2 toman el artículo como una categoría léxica (i.e. adjetivos) en el análisis sintáctico y, debido a ello, cometen errores. Trenkic en su investigación (2008) introduce el concepto de *explicitly stated knowledge* (ESK), que representa el grado de familiaridad del hablante al referente en el diálogo, y propone que este factor contextual ESK es el que influye en la selección del artículo inglés por los aprendientes extranjeros. Piensa que se debe considerar la influencia del estado de la familiaridad al referente por parte del hablante en la selección del artículo. Enfatiza un factor extralingüístico: el conocimiento ESK, que Ionin *et al.* (2004) no lo tuvo muy en cuenta. Trenkic (2007, 2008) sostiene que Ionin *et al.* (2004) confunden la definición de la especificidad discursiva y la del conocimiento ESK y a veces combinan los dos factores de forma incorrecta.

En este sentido, Snape (2009: 40) afirma que:

Trenkic (2008) argues that the operationalisation of specificity in Ionin *et al.*'s (2004) study conflates two unrelated factors: (1) explicit speaker knowledge (ESK) or familiarity of the person or object being referred to and (2) the intention to refer to a specific referent.

Snape (2009: 39) utiliza el siguiente ejemplo para aclarar esta cuestión:

(6). [-definite, +specific]

In an airport, in a crowd of people who are meeting arriving passengers

Man: Excuse me, do you work here?

Security guard: Yes.

*Men: In that case, perhaps you could help me. I am trying to find _____
red-haired girl; I think that she flew in on Flight 239.*

the a ø an

En este ejemplo (6) sobre el uso del artículo inglés, la autora clasifica el contexto de [-definido, + específico] como el de [-definido, +específico, +ESK], puesto que el hablante tiene un referente específico en su mente y indica explícitamente que él sabe la persona referida en la conversación, que es una chica con pelo rojo (*a red-haired girl*). Sin embargo, si el hablante niega todos sus conocimientos sobre la identidad de la persona referida, el contexto se debe considerar como [-definido, +específico, -ESK] (Snape, 2009: 40). Dicho conocimiento ESK afecta la selección del artículo en diferentes contextos, lo cual depende de si la entidad de la que se habla es indicada explícitamente o de manera tácita.

Espinosa (2009: 148) afirma que, la influencia del conocimiento ESK en la selección del artículo por los aprendientes “explica que los aprendices vislumbren la identidad del objeto referido como algo objetivo que depende de la habilidad lingüística del hablante para determinar si el artículo es una ‘identidad del mundo real’ de los referentes del discurso”. Si el conocimiento ESK desempeña un papel importante en la selección del artículo inglés por los aprendientes de la L2, se puede deducir que dicho factor también afecta el uso del artículo español. Tomamos la misma situación del (6) como un ejemplo:

(7). [-definido, + específico]

En el aeropuerto, entre un grupo de personas que están esperando a los pasajeros que van a llegar.

Juan: Disculpa, ¿trabajas aquí?

Guardia de seguridad: Sí

Juan: Entonces, quizás podrías ayudarme. Estoy buscando a _____

chica con pelo rojo. Creo que viene en el Vuelo 239.

la una ∅

Igual que el ejemplo (6) en inglés, el nombre *chica* en el ejemplo (7) puede describirse en el contexto como [-definido, +específico; +ESK] en vez de [-definido, +específico], dado que el hablante indica explícitamente en su enunciado que puede identificar el referente concreto denotado. En este sentido, cabe plantearse si el conocimiento ESK afecta la selección del artículo español por los aprendientes chinos.

9.2.1.2. Relaciones entre los rasgos semánticos y los factores contextuales

Como mencionamos antes, tanto los rasgos semánticos como los factores contextuales desempeñan papeles muy importantes en la selección del artículo español, pero ¿cómo son las relaciones entre estos y de qué forma funciona la interacción entre los dos factores en el proceso de adquisición del artículo?

Que el contexto discursivo es muy importante se debe a que ofrece un ámbito limitado para la determinación del valor de los rasgos semánticos en vez de determinar directamente el uso del artículo. En algún sentido, podemos tomar los rasgos semánticos como un canal a través del cual los factores contextuales, tales como el conocimiento ESK o conocimiento general, pueden relacionarse con el uso del artículo español. Esto quiere decir que la función de los factores contextuales a la hora de determinar el uso del artículo se realiza mediante los rasgos semánticos.

Yang (2009: 34) propone que la relación entre los rasgos semánticos y los factores contextuales para determinar el uso del artículo inglés es: 1) recíproca: “while the computation of semantic features depends on the relevant contextual factors, the contribution of contextual factors to article uses has to depend on semantic features of English articles as a transit depot, otherwise the contribution will transform into hindrance”; 2) colaborativa: “the semantic knowledge of English articles is for English article uses as important as knowing that the computation of semantic features

depends on the sensitivity to certain contextual factors, both of which help to establish or detect conditions determining different semantic values.” Esto quiere decir que los rasgos semánticos y los factores contextuales no solo funcionan de forma conjunta en la selección del artículo sino que también se afectan mutuamente entre ellos mismos. En palabras de la misma autora: “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.” (Yang, 2009: 34)

En cuanto al uso del artículo del español, sin duda alguna, hay que considerar factores contextuales también. Como se propone en el *Diccionario de términos clave de ELE*²³¹: “el uso en español del artículo determinado...se han de tener en cuenta también las condiciones pragmáticas de producción de su enunciado (canal, intención comunicativa).” Esto quiere decir que la selección del artículo español por los aprendientes de la L2 no solo tiene relación con su lengua materna, sino que también tiene algo que ver con el contexto discursivo. Brizuela (2000: 298) sigue las teorías de Sperber y Wilson (1986) y Wilson (1992) afirmando que “el oyente utiliza el criterio de coherencia con el principio de relevancia²³² para interpretar las distintas frases nominales”. Además, para aclarar la relación entre el rasgo semántico de definitud y el contexto pragmático, Brizuela (2000: 298) utiliza la teoría de Hawkins (1978, 1991), explicando que la definitud necesita la delimitación pragmática de un conjunto de entidades y el requisito de unicidad. Esto justo coincide con lo que propone la RAE (2009: 1043) para legitimar el concepto de la definitud: “El individuo o el conjunto de individuos designado es identificable para el oyente si, en el dominio discursivo

²³¹ Datos disponibles en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm.

²³² “La relevancia es el principio que explica todos los actos comunicativos lingüísticos. Prestamos atención a nuestro interlocutor porque damos por supuesto que lo que dice es pertinente. De ahí que se dé una gran importancia a la cooperación. Sperber y Wilson piensan que todos somos cooperativos porque a cambio ganamos conocimiento del mundo, de ahí que esperemos que nuestro interlocutor sea pertinente: para ganar conocimientos sin tener que usar estrategias desmedidas de interpretación. Un enunciado es más relevante cuantos más efectos cognoscitivos produzca y menos esfuerzo haya que hacer en la interpretación”. (A. Pereda, 2013, datos disponibles en: <https://lostinpragmaticablazej.wordpress.com/2013/05/03/practica-4-la-teoria-de-la-relevancia-sperber-y-wilson/>)

relevante, no existen otros posibles candidatos que respondan a la misma descripción”.

Podemos concluir sobre todo lo anterior afirmando que el empleo del art ículo español no solo se ve relacionado estrechamente con el rasgo semántico del grupo nominal, sino que también tiene un vínculo inalienable con el conocimiento enciclopédico por parte del oyente y la forma de expresión del conocimiento por parte del hablante. Si el referente se obtiene por el oyente mediante su conocimiento enciclopédico, y presenta la propiedad de la unicidad, generalmente empleamos el art ículo definido. Repetimos un ejemplo que hemos mencionado antes:

(8). *El sol sale por el este todos los días.*

El oyente, con sus conocimientos enciclopédicos, puede localizar cognitivamente el referente del nombre *sol*, y lo hace combinar con el art ículo definido. Además de esto, el conocimiento del oyente para determinar la selección del art ículo también puede presentarse en forma de mención previa en el discurso. Por ejemplo:

(9). *Compré un libro. El autor es muy famoso.*²³³

Se nota que *el autor* es el autor de libro mencionado en la oración anterior. Brizuela (2000: 289) explica que se delimitó un conjunto de entidades “que consiste en todas las entidades relacionadas de algún modo con el libro que compré”, y el oyente comparte el conocimiento del referente mediante la descripción de la situación específica de habla.

Por ende, podemos llegar a la conclusión de que el conocimiento del oyente no solo afecta la selección del art ículo español basada en la situación inmediata, sino también basada en su desarrollo cognitivo sobre el mundo. Si el oyente puede delimitar la definitud del referente mediante sus conocimientos, podemos decir que el factor contextual puede influir en el rasgo semántico que presenta el grupo nominal.

En cierto sentido, la relación interactiva entre los rasgos semánticos y los factores contextuales resulta complicada. Por un lado, diferentes factores contextuales

²³³ Ejemplo citado de Brizuela (2000: 298).

pueden afectar la computación del mismo rasgo semántico; por otro lado, un mismo factor contextual puede tener influencia en diferentes rasgos semánticos. Quizá son dichas relaciones interactivas las que causan los errores de la selección del artículo español por los aprendientes chinos.

Veamos los siguientes ejemplos:

(10). a. *Me aburro mucho. Pásame un libro por favor.*

b. *Una chica me señaló el sentido correcto esta mañana.*

En el ejemplo (10a), el hablante en realidad no tiene un referente concreto en su mente denotado por el nombre *libro*, de modo que el rasgo semántico presentado por el sintagma *un libro* en este caso debe ser [-específico]. Sin embargo, el nombre *chica* en el ejemplo (10b) sigue combinándose con el artículo indefinido *una* a pesar de que el hablante tenga un referente particular en su mente. Según el contexto aportado, lo que podemos deducir es que el hablante debe de tener alguna información sobre esta chica, por ejemplo, su aspecto físico, su edad aproximada, etc. Pero el empleo del artículo indefinido en este caso supone que su especificidad no tiene ninguna importancia en el discurso del enunciado. Shi (2010: 5) afirma que, en cierto sentido, podemos decir que el hablante no tiene la intención de aclarar la información concreta sobre la chica en cuestión y tampoco espera que el oyente localice el referente discursivo. Según Lyons (1999), el rasgo semántico del referente *una chica* en el ejemplo (10b) presenta el rasgo [+específico] del hablante pero oculta el rasgo [+específico] discursivo. Solo cuando el hablante tiene la intención de referir información concreta, la especificidad discursiva surge y se deduce por el contexto aportado.

Hemos mencionado anteriormente que Trenkic (2008) propone el concepto de conocimiento ESK (*explicitly stated knowledge*), que muestra la familiaridad indicada o negada al referente. Además de esto, el mismo autor también plantea la idea de que los aprendientes de la L2 pueden analizar el artículo como un adjetivo que expresa la definitud. Sin embargo, Shi (2010: 17) no está de acuerdo con esta idea, y afirma que

“if L2 articles are misanalyzed as adjectives, their attributed meanings ‘definite’ and ‘indefinite’ would not be considered as a property of discourse, but as a property relevant to some factual information on which the entity being talked about can be identified”. En español, tenemos los siguientes ejemplos, que son parecidos a los ejemplos de Shi (2010: 17) en inglés:

(11). *El libro = libro definido = un libro que puede ser identificado*

Un libro = libro indefinido = un libro que no puede ser identificado

Pero en realidad existen dos tipos de identificabilidad. Uno es la identificabilidad objetiva, que se ñala a un referente presente, introducido o mencionado previamente; otro es la identificabilidad discursiva, que representa los conocimientos de la familiaridad con el referente por parte del interlocutor. La mezcla de estas dos formas de identificabilidad, junto con la interferencia del conocimiento ESK emitido por el hablante, producen confusi3n en el aprendiente. Por ejemplo:

(12). a. *Encuentro en la calle*

A: ¡Hola, B! ¡Qu é coincidencia! No sab í que estabas en Madrid.

B: He venido a visitar a un amigo del colegio, su nombre es Jos é y ahora trabaja en Espa ña.

b. *Encuentro en la calle*

A: ¡Hola, B! ¡Qu é coincidencia! No sab í que estabas en Madrid.

B: He venido a visitar a un amigo del colegio.

En el ejemplo (12a), el referente del nombre *amigo* no existe en presencia ni tiene informaci3n previamente introducida, es decir, no tiene la identificabilidad objetiva, por lo que se debe emplear el art ículo indefinido; sin embargo, el hablante en el enunciado indica expl ícitamente la identidad del referente denotado con la descripci3n *su nombre es Jos é y ahora trabaja en Espa ña*. Es decir, el hablante distingue claramente la identidad del *amigo* y la expresa expl ícitamente, de forma que deber ía necesitar combinar el nombre con el art ículo definido. Parece que los dos criterios para determinar la identidad del referente hacen que los aprendientes est3n

más confundidos al seleccionar el artículo adecuado. En realidad, los estudiantes olvidan el principio más importante para distinguir el empleo del artículo definido e indefinido, que es el rasgo semántico de definitud. Aunque la situación se altera con la influencia de diferentes factores lingüísticos y extralingüísticos, nunca se puede ignorar la propiedad de definitud del referente. Por ende, el nombre *amigo* en el ejemplo (12a) con el rasgo semántico [-definido] no puede combinarse con el artículo definido.

No obstante, si echamos un vistazo al ejemplo (12b), nos damos cuenta de que, sin la información sobre el referente, los estudiantes seleccionarán, sin ningún problema, el artículo indefinido en este caso, dado que no hay interferencias producidas por el contexto. De modo que podemos decir que el factor extralingüístico - el conocimiento ESK - desempeña un papel muy importante para los estudiantes chinos en la selección del artículo español. A continuación, diseñaremos un experimento para investigar la situación concreta sobre la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos bajo la influencia del rasgo semántico, la de los factores contextuales y, sobre todo, la de la interacción entre ambos.

9.2.2. Hipótesis y predicciones

Hemos mencionado antes que nuestro objetivo a la hora de diseñar el presente experimento es investigar cómo funciona la interacción entre el rasgo semántico y el conocimiento ESK en la selección del artículo español por los aprendientes chinos. Sabemos que en la Hipótesis de Fluctuación de Ionin (2003b, 2004), se propone que el factor principal que influye en la selección del artículo en contextos determinados es el rasgo semántico de especificidad. Los estudiantes cometen muchos errores en el caso del cruce entre el rasgo semántico de definitud y el de especificidad. Ionin *et al.* (2004) utilizan la familiaridad con el referente demostrada por el hablante para definir el rasgo semántico. Si el hablante expresa familiaridad con el referente, el rasgo debe ser [+específico]; y si el hablante no conoce nada del referente denotado, el rasgo presentado será [-específico]. Sin embargo, Trenkic (2008: 14) señala que esta forma

de analizar los factores que influyen en el proceso de la selección ignora el factor contextual discursivo. La misma autora, en su trabajo, propone que el que causa los errores de sustitución del artículo es el conocimiento ESK en vez del rasgo semántico de especificidad. Veamos dos ejemplos extraídos de la prueba (véase el Apéndice 5-A) que diseñamos para aclarar la situación concreta:

(13). [-definido, +específico, + conocimiento ESK]

A: ¿Señor, en qué puedo servirle? ¿Está buscando algo?

B: Sí estoy buscando (una, la, ∅) bufanda verde. Creo que la perdí aquí la semana pasada.

(14). [-definido, -específico, - conocimiento ESK]

Mamá Hijo, ¿qué hiciste esta mañana?

Hijo: Nada especial, mamá limpié la habitación, tomé el desayuno y después leí (una, la, ∅) novela.

Si revisamos los ejemplos (13) y (14), nos damos cuenta de que no podemos separar mecánicamente el rasgo semántico de especificidad y el factor contextual del conocimiento ESK. En realidad, el conocimiento ESK proporciona referencias para determinar el rasgo de especificidad. Por ejemplo, en el diálogo (13), con la información *creo que la perdí aquí la semana pasada* aportada por el hablante, se puede deducir que el referente es [+específico]; mientras que en el ejemplo (14), sin descripciones explícitas declaradas por el hablante, no nos resulta posible obtener el referente específico del nombre *novela*. Esto quiere decir que existe la interacción entre el rasgo semántico y el factor contextual. La adquisición del artículo no solo se ve afectada por los rasgos semánticos de especificidad del artículo (como lo que investigamos en el primer experimento de la presente tesis), sino que también se ve influida por los factores contextuales, tales como el conocimiento ESK y, además, tiene relación con las interacciones de estos dos factores.

Según estas consideraciones, suponemos que los aprendientes, al encontrarse en una situación donde se mezclan el rasgo semántico de definitud, el de especificidad y

el conocimiento ESK, cometerán errores de sustitución. Nuestras hipótesis concretas son las siguientes:

Hipótesis 1^a: Los rasgos semánticos del artículo español y los factores contextuales no funcionarán independientemente, sino de forma conjunta en la selección del artículo por los aprendientes chinos. Sobre todo, la combinación del rasgo semántico de especificidad y el factor contextual ESK (*explicitly stated knowledge*) desempeña un papel muy importante en este proceso.

Hipótesis 2^a: En concreto, distinguimos seis tipos de contextos. Nuestra hipótesis es que los aprendientes chinos cometerán más errores al usar artículo indefinido en el contexto [-definido, +específico, +ESK]; el contexto [-definido, +específico, -ESK] ocupará el segundo lugar en número de errores; el tercer lugar lo ocupará el contexto [-definido, -específico, -ESK]. Del mismo modo, suponemos que los aprendientes chinos cometerán más errores en el contexto [+definido, -específico, -ESK]; el segundo lugar en número de errores ocupará el contexto [+definido, -específico, -ESK]; y podrán usar correctamente el artículo definido en el contexto de [+definido, +específico, +ESK].

9.2.3. Método

9.2.3.1. Participantes

Tenemos en total 35 estudiantes que participan en nuestro experimento. Entre ellos, 23 son de nivel intermedio, y están cursando su tercer año académico en la Facultad del Español de la Universidad de Anhui; y los 12 restantes son de nivel avanzado, y están cursando su cuarto año académico en la misma facultad. Como siempre, los dejamos hacer la prueba de nivel de español en el Aula de Español del Instituto Cervantes para verificar su nivel del idioma. Y el resultado nos muestra que los participantes cumplen nuestro requisito del nivel de idioma para la realización del presente experimento.

9.2.3.2. Tarea y proceso

El experimento que diseñamos consiste en una prueba de 20 diálogos con huecos donde los participantes tienen que seleccionar el artículo adecuado (entre el artículo definido, el indefinido, y el cero \emptyset) según el sentido semántico y el contexto discursivo de la oración. Los 20 diálogos los diseñaremos en base a la tarea realizada por Ionin *et al.* (2004) y la de Yang (2009)²³⁴ en las que se investigan cómo emplear el artículo en inglés los estudiantes hablantes de ruso, coreano y chino bajo la influencia de la interacción entre los rasgos semánticos y los factores pragmáticos²³⁵.

Los 20 diálogos se pueden dividir en seis grupos que presentan diferentes combinaciones del rasgo semántico del artículo y del factor contextual (el conocimiento ESK). En concreto son los siguientes: [-definido, +específico, +ESK], [-definido, -específico, -ESK], [-definido, +específico, -ESK], [+definido, +específico, +ESK], [+definido, -específico, -ESK], [+definido, +específico, -ESK]. A continuación analizamos en detalle estos contextos con ejemplos extraídos de la prueba²³⁶.

El contexto [-definido, +específico, +ESK] se encuentra en oraciones tales como los siguientes:

17. A: *¡Hola, B! ¿Tienes tiempo hoy?*

B: *Perdona, hoy voy a cenar con (**una**) compañera de mi clase. Se llama Sara y es muy amable.*

Observamos que el nombre *compañera* en la oración 18 presenta el rasgo semántico [-definido] y, además, con la descripción del hablante su referente debe ser específico, puesto que esta compañera existe en realidad y su nombre es *Sara*. Y, adicionalmente, expresa explícitamente información sobre el referente de la compañera. Con este tipo de diálogos, investigaremos si el conocimiento ESK afecta a

²³⁴ Según Yang (2009), la tarea en su experimento toma como referencia la prueba realizada por Trenkic (2008).

²³⁵ La mayoría de los diálogos han sido traducidos y modificados por la autora de la presente tesis en base a la tarea de Ionin *et al.* (2004) y la de Yang (2009), y otras son diálogos inventados suyos.

²³⁶ Véase el Apéndice 5-B para consultar la fuente concreta de cada diálogo, aquí mantenemos la enumeración de las oraciones en la prueba.

la selección del artículo indefinido por los aprendientes chinos.

En nuestra hipótesis, planteamos que en el contexto [-definido, -específico, -ESK], donde siempre hay que rellenar con el artículo indefinido, los aprendientes chinos no van a tener muchos problemas:

16. *A: Necesito encontrar a tu compañero de habitación ahora mismo.*

B: No está aquí se fue a Nueva York.

A: ¿De verdad? ¿Sabes su dirección en Nueva York?

B: No sé. Está con (un) amigo, pero no me ha dicho quié es. Tampoco sé su número o dirección.

En cuanto al uso del artículo indefinido en el contexto [-definido, +específico, -ESK], se puede ver en oraciones del tipo de la siguiente:

3. *Chisme en la oficina*

A: ... ¿y los otros?

B: Bueno, David está soltero, Paulo ya casado, y Pedro... está comprometido con (una) banquera, pero nadie sabe quié es.

En la oración 3, el referente del nombre *banquera* existe realmente, pero no sabemos a quié denota concretamente, por eso presenta el rasgo [-definido, +específico]. Además, nos damos cuenta de que el hablante no intenta expresar explícitamente la información del referente con la descripción *nadie sabe quié es*. Aquí suponemos que la interacción entre el rasgo semántico y el factor contextual también influye mucho en la selección del artículo por los estudiantes chinos.

Con respecto al empleo del artículo definido en el contexto [+definido, +específico, +ESK], creemos que los participantes no van a encontrar muchos problemas, puesto que el referente denotado se describe claramente en el discurso, como se ve en la siguiente oración extraída de la prueba:

13. *Diego: ¿Sabes quié escribió el libro Cien Años de Soledad?*

Pedro: Claro que sí. Garcé Marqués es (el) autor favorito de mi madre.

El contexto de [+definido, -específico, -ESK] supone una dificultad para los estudiantes chinos dado que el hablante no ofrece información explícita del referente. Vemos la oración 5 de la prueba:

5. Manuel: *¿Qué podemos hacer en esta situación?*

Juan: *Quiero hablar con (el) jefe de esta empresa, sea quien sea, reclamamos compensaciones.*

En esta oración 5, el referente del nombre *jefe* es definido, y se refiere al jefe de esta empresa, no de otras. Pero no sabemos quién es él, así que no es específico. Y, además, el hablante no tiene ningún conocimiento explícito para describir el referente. Con la descripción *sea quien sea*, los participantes quizá cometan errores al sustituir el artículo definido con el indefinido.

El último contexto que investigamos será el de [+definido, +específico, -ESK], donde hay que utilizar el artículo definido. La oración 20 es un ejemplo:

20. A: *¿Papá va a comer con nosotros?*

B: *No, está muy ocupado. Tiene una reunión con (el) presidente de su empresa. Yo no lo conozco todavía, pero tu padre me ha hablado mucho de él.*

En esta oración 20, el referente del nombre *presidente* debe ser definido y específico, porque esta persona sí existe y ocupa el cargo de presidente en la empresa donde trabaja el padre del interlocutor A. Pero el hablante B no ofrece conocimientos explícitos sobre la identidad referida de esta persona dado que dice que *yo no lo conozco todavía*. Es de esperar que este modo de mezclar el rasgo semántico y el conocimiento ESK cause confusión para los estudiantes chinos cuando seleccionen el artículo.

Hacemos el experimento en un aula de la Universidad de Anhui en un ambiente muy serio. Los 35 estudiantes del nivel intermedio y avanzado tomarán la prueba durante 25 minutos. Para empezar, la diseñadora del experimento y autora de la presente tesis ofrece instrucciones en chino para que los participantes chinos

entiendan mejor el objetivo del presente experimento. Después de terminar la prueba, damos a cada uno de ellos un regalito como agradecimiento.

Con el objetivo de investigar los conocimientos de los rasgos semánticos del artículo español y su sensibilidad al factor contextual, hacemos una encuesta para intentar saber las causas por las que los estudiantes hacen la selección. Les permitimos ofrecer las respuestas en chino o en español, como prefieran.

A continuación analizaremos los datos recogidos de nuestra prueba para verificar si nuestras hipótesis son correctas.

9.2.4. Análisis de datos recogidos

9.2.4.1. Datos recogidos y análisis

Utilizamos la siguiente tabla para presentar la selección del artículo en las diferentes combinaciones del rasgo semántico y el factor contextual. La letra *e* representa el rasgo de especificidad, y la *d* representa el rasgo de definitud:

Nivel intermedio		[-e, -ESK]	[+e, +ESK]	[+e, -ESK]
[-d] Uso correcto: Artículo indefinido	El artículo definido	14,13%	16,31%	20,29%
	Artículo indefinido	79,34%	83,69%	78,26%
	∅	6,53%	0%	1,45%
[+d] Uso correcto: Artículo definido	Artículo definido	79,98%	95,64%	69,57%
	Artículo indefinido	18,57%	9,79%	23,91%
	∅	2,18%	2,18%	6,52%

Tabla 9-1. La selección del artículo en diferentes contextos por los estudiantes chinos de nivel

intermedio

Nivel avanzado		[-e, -ESK]	[+e, +ESK]	[+e, -ESK]
[-d] Uso correcto:	Artículo definido	4,17%	18,75%	19,45%
	Artículo indefinido	95,83%	81,25%	77,77%
	∅	0%	0%	2,78%
[+d] Uso correcto:	Artículo definido	91,67%	97,92%	89,59%
	Artículo indefinido	8,33%	2,08%	8,33%
	∅	0%	0%	2,08%

Tabla 9-2. La selección del artículo en diferentes contextos por los estudiantes chinos de nivel avanzado

Según los datos presentados en las tablas de arriba, la primera conclusión que podemos sacar es que los estudiantes de nivel avanzado se comportan mejor que los de nivel intermedio en la selección del artículo, con un promedio del índice de exactitud del 89,01%, en comparación con el del 81,08%. Eso quiere decir que, a medida que se mejora el nivel del idioma, los estudiantes dominan cada vez mejor el uso del artículo en diferentes contextos.

Vemos que tanto los estudiantes de nivel intermedio como los de nivel avanzado cometen errores por el uso excesivo del artículo definido en el contexto [-d, +e, +ESK] y en [-d, +e, -ESK]; y también utilizan excesiva y erróneamente el artículo indefinido en el contexto [+d, -e, ESK] y en [+d, +e, -ESK]. Como esperábamos, el índice de exactitud más alto del uso del artículo definido se da en el contexto [+d, +e, +ESK], tanto para los estudiantes de nivel intermedio (con el índice del 95,64%) como para

los de nivel avanzado (con el índice del 97,92%).

En cuanto al comportamiento de los estudiantes de nivel intermedio, vemos que su índice más alto, bajo la condición de [+definido], será en el contexto de [+d, +e, +ESK]; es decir, cuando el referente es específico y el hablante expresa explícitamente la información sobre el referente, cometen menos errores. Este resultado es igual que el de los aprendientes de nivel avanzado. Sin embargo, observamos que, bajo la condición de [-definido], el índice de exactitud más alto presentado ya no es en el contexto de [-d, -e, -ESK], sino en el contexto de [-d, +e, +ESK]. Esto es diferente a lo que esperábamos. Si echamos un vistazo a la tabla 9-1, vemos que en el contexto [-d, -e, -ESK], el 6,53% de los participantes intermedios selecciona el artículo cero \emptyset en vez del artículo indefinido. Después de revisar las respuestas de la prueba, descubrimos los errores que ocurren en la siguiente oración (la 11 de la prueba):

(15). A: *¿Qué está haciendo Luis estos días?*

B: *Acaba de publicar (un) libro nuevo. Todavía no he tenido oportunidad de verlo, pero alguien me dijo que se vende muy bien.*

En la oración (15), algunos estudiantes de nivel intermedio cometen el error de sustituir el artículo indefinido con el cero, es decir, no emplean ningún artículo delante del grupo nominal *libro nuevo*. Según las encuestas que ofrecen ellos sobre el motivo de la selección, los participantes sí que pueden distinguir que el rasgo semántico del *libro* es [-definido, -específico]. Además no existen factores contextuales que aporten más información. Así que consideramos que este tipo de error de sustitución quizá se ve afectado por la transferencia de la lengua materna. Para verificar esto, vemos la traducción de *acaba de publicar un libro nuevo* en chino:

(16). *Ta gang chu le (yi ben) xin shu.*

đ acabar de publicar partícula²³⁷ (uno CI) nuevo libro

“Acaba de publicar un libro nuevo.”

²³⁷ Partícula de aspecto perfectivo.

En la versión china de esta oración, existen dos posibilidades de expresar este sentido: por un lado, podemos no emplear ningún determinante delante del grupo nominal *xin shu* (*libro nuevo*), puesto que el nombre solo, sin determinante, ya puede expresar la indefinición y la inespecificidad; por otro lado, se admite la aparición de la construcción determinante *yi + ben* (*uno + Cl*) delante del grupo nominal también. En general, los dos se pueden alternar, pero sí que mantienen matices diferenciados si aparecen en contextos discursivos diferentes. Una oración con el nombre solo, sin determinante, normalmente enfatiza el resultado de un asunto o el hecho de una actividad, mientras que una oración que lleva el nombre con la construcción *yi + Cl* siempre coloca el enfoque en el nombre denotado, especialmente en su numeral. Veamos algunos ejemplos:

(17). a. *Ta chu le xin shu, ranhou chuming le.*

đ publicar part éula²³⁸ nuevo libro despu é famoso Part éula²³⁹

“Publicó un libro nuevo, y después se ha hecho famoso.”

b. *Ta gang chu le yi ben xin shu, wo hai mei kan.*

đ acabar de publicar part éula²⁴⁰ uno Cl nuevo libro yo todav á no leer

“Acaba de publicar un libro nuevo, todavía no lo he leído.”

c. *Wo zuo le dangao, mama hen kaixin.*

yo hacer part éula²⁴¹ pastel mamá muy contento

“He hecho un pastel/pasteles, y mamá está muy contenta.”

d. *Wo zuo le yi ge dangao, weidao hen hao.*

yo hacer part éula²⁴² uno Cl pastel sabor muy bueno

“He hecho un pastel que está muy rico.”

Vemos que los ejemplos (17a) y (17c) son oraciones que llevan nombres escuetos sin determinante. En estas dos oraciones el hablante quiere enfatizar los

²³⁸ Part éula de aspecto perfectivo.

²³⁹ Part éula de aspecto perfectivo.

²⁴⁰ Part éula de aspecto perfectivo.

²⁴¹ Part éula de aspecto perfectivo.

²⁴² Part éula de aspecto perfectivo.

asuntos referidos: “el hecho de que haya publicado un libro” y “el hecho de que haya hecho un pastel/pasteles”. La segunda parte de la oración confirma esta propuesta. Es decir, el hecho de publicar el libro lo hace famoso, y el hecho de hacer el pastel provoca que mi mamá esté contenta. Al contrario, los ejemplos (17b) y (17d), con la construcción *yi + Cl* puesta delante del grupo nominal, enfatizan el nombre seguido “el libro nuevo” y “el pastel hecho”. Es el libro nuevo el que todavía no he leído, y también es el pastel cuyo sabor es muy rico. De forma que podemos deducir que los aprendientes, quizás, confunden esta alternancia en el empleo o no del determinante, considerando que el nombre escueto con la función de expresar la indefinición y la inespecificidad puede aparecer en cualquier caso. Y luego transfieren esta idea al uso del artículo español y cometen errores.

Ahora bien, simplificamos las dos tablas que tenemos arriba para ver cómo es el promedio del índice de la exactitud presentado por los estudiantes de ambos niveles bajo la influencia del rasgo semántico de definitud y la de la interacción entre la especificidad y el conocimiento ESK.

Índice de exactitud	[-e, -ESK]	[+e, +ESK]	[+e, -ESK]
-d	87,59%	82,47%	78,02%
+d	85,83%	96,78%	79,58%

Tabla 9-3. Promedio del índice de exactitud bajo la influencia de la definitud y de la interacción entre la especificidad y el ESK

Observamos que el índice de exactitud más alto entre todos los contextos será el de [+d, +e, +ESK]. Eso quiere decir que, si el grupo nominal tiene su rasgo semántico, claramente presentado, definido y específico, y el hablante, además, proporciona más información sobre la identidad del referente denotado, los estudiantes chinos de nivel intermedio y avanzado usan el artículo definido adecuadamente. Al contrario, el índice más bajo se encuentra en el contexto de [-d, +e, -ESK]. Veamos un ejemplo para analizar la causa:

(18). *Dependiente: Señor ¿quiere usted?*

Cliente: Quiero comprar (un) reloj azul. Me dijo mi esposa que lo hab ía reservado la semana pasada, pero no s é c ómo es.

Cinco estudiantes de los 35 cometen errores de sustituci3n con el art ículo definido. Echando un vistazo a las encuestas hechas por ellos, descubrimos que reconocen que han dudado mucho en la selecci3n del art ículo en este hueco. Con la descripci3n *me dijo mi esposa que lo hab ía reservado la semana pasada*, ellos pueden saber que este reloj azul que quiere comprar el hablante es existente y espec ífico. Pero el grupo nominal *reloj azul* aparece por primera vez en el discurso sin menci3n previa, por lo que debe ser indefinido. Y, adem ás, la frase *pero no s é c ómo es* representa que el hablante no tiene idea clara e informaci3n concreta sobre la identidad del referente denotado por el grupo nominal *reloj azul*. La interacci3n entre los rasgos sem ánticos y el conocimiento ESK en este caso produce efectos que confunden la compresi3n del contexto y la selecci3n del art ículo. En las encuestas, comentan que seleccionan el art ículo definido porque piensan que los interlocutores en el discurso ya tienen ideas sobre el referente denotado.

Considerando los datos de la tabla 9-3, aplicamos la Metodolog ía de Varianza (ANOVA) para averiguar cu á es el factor que m ás influye en el índice de exactitud en la selecci3n del art ículo espa ñol: el rasgo sem ántico de definitud o la interacci3n entre el rasgo sem ántico de especificidad y el factor contextual del ESK. Igual que en el primer y tercer experimento, suponemos que la variable de la interacci3n entre el factor de “e” y el factor de “ESK” es el grupo A, y la variable del factor de “d” es el grupo B. Seg ún la metodolog ía de ANOVA que hemos explicado en el cap ítulo 6, el SS_{int} es el n úmero que mide la variaci3n dentro del factor A1, A2 y A3; debe ser el conjunto de la suma de los cuadrados del grupo A1, del grupo A2 y del grupo A3. El proceso de c áculo es el mismo que el que describimos en los cap ítulos 6 y 8, por lo que preferimos no repetirlo aqu í y presentamos solo el resultado:

$$SS_{int} \approx 0.001$$

$$SS_{fact} \approx 0.020186$$

Igual que antes, calculamos el valor de la Distribución F:

$$F^{243} = \frac{U_1/d_1}{U_2/d_2} = \frac{SS_{fact}/2-1}{SS_{int}/2 \times 3-3} \approx 54.56$$

Al final, obtenemos que la $F \approx 54.56$, un número muy grande, que representa que la varianza entre A1, A2 y A3 (la combinación de “e” y “ESK”) es mayor que la varianza dentro de A1, A2 y A3 (el rasgo “d”). Por tanto, deducimos que el efecto mayor que tiene influencia en el índice de exactitud es la interacción entre el rasgo semántico de especificidad y el factor contextual del ESK. Este resultado coincide con nuestra Hipótesis 2^a, que predice que la interacción del rasgo semántico y el factor contextual desempeña un papel importante en la selección del artículo español por los aprendientes chinos.

Usamos los datos de la tabla 9-3 para calcular la Desviación Estándar (σ)²⁴⁴ del índice de exactitud bajo los diferentes rasgos semánticos de definitud.

Rasgo de definitud	[-definido] (grupo 1)	[+definido] (grupo 2)
	Índice de exactitud	Índice de exactitud
[-e, -ESK]	87,59%	85,83%
[+e, +ESK]	82,47%	96,78%
[+e, -ESK]	78,02%	79,58%
Desviación Estándar (σ)	3.91	7.11

Tabla 9-4. Desviación Estándar del índice de exactitud bajo el contexto de la definitud y la indefinitud

En la tabla 9-4, podemos observar que la desviación estándar del grupo 2 [+definido] es más grande que la del grupo 1 [-definido] (con el $\sigma_2 = 7.11 >$ el $\sigma_1 = 3.91$). Eso quiere decir que, bajo el rasgo semántico de [+definido], la interacción

²⁴³ En esta ecuación de la distribución de F, el U_1 y U_2 siguen una distribución de una probabilidad continua con d_1 y d_2 grados de libertad respectivamente, y U_1 y U_2 son estadísticamente independientes. Todos los cálculos siguen la Metodología de Varianza (ANOVA).

²⁴⁴ La desviación estándar es “una medida de dispersión para variables de razón (variables cuantitativas o cantidades racionales) y de intervalo. Se define como la raíz cuadrada de la varianza de la variable”. Datos disponibles en *Wikipedia*: http://es.wikipedia.org/wiki/Desviaci%C3%B3n_est%C3%A1ndar

entre el rasgo semántico de especificidad y el factor contextual del ESK produce una fluctuación mayor que en el contexto de [-definido] en la selección del artículo adecuado. Veamos un ejemplo para analizar la causa de este resultado detalladamente:

(19). A: *Estoy buscando a Juan, ¿está en casa?*

B: *Sí pero está contestando el teléfono. Está hablando con (el) director de su empresa, no sé quién es, pero sé que esta conversación es muy importante para Juan.*

El ejemplo (19) es la oración 6 de la prueba que diseñaremos, y también es una de las preguntas en la que los estudiantes tienen el índice de error más alto. En total hay 10 estudiantes de nivel intermedio y 2 estudiantes de nivel avanzado que seleccionan el artículo inadecuado en esta oración. Tras revisar sus respuestas de la encuesta, concluimos las causas de errores en la siguiente tabla:

Errores	Causas
Uso excesivo del artículo indefinido	1. la descripción “no sé quién es” aporta la información de que el referente es indefinido.
	2. No se sabe cuántos directores hay en total, quizá quiere expresar “uno de ellos”.
Uso erróneo del artículo cero \emptyset	Transferencia de la lengua materna.

Tabla 9-5. Conclusiones de las causas de los errores del ejemplo (19) del Capítulo 9

Según los análisis hechos por los aprendientes sobre las causas de sus errores, podemos ver que los aprendientes cometen errores por el uso excesivo del artículo indefinido en el ejemplo de (19) debido a la no familiaridad a la identidad expresada por el hablante.

9.2.4.2. Discusiones y conclusiones

Según Larsen-Freeman y Cameron (2008), la adquisición de la L2 se puede

considerar como un sistema complicado en el que funcionan elementos o factores distintos. De modo que podemos tomar la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos como un sistema complicado, en el cual existen muchos subsistemas que contienen componentes diferentes. La interacción de estos componentes individuales y la interacción de estos subsistemas afectan a la selección y la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos. Los subsistemas que enfatizamos en nuestro experimento son el rasgo semántico del artículo compuesto por la definitud y la especificidad, y los factores contextuales, tales como el contexto discursivo, el conocimiento del hablante y del oyente, el contexto situacional, etc. Todos estos factores lingüísticos y extralingüísticos funcionan juntos para determinar el uso del artículo por los aprendientes.

En el primer experimento de la presente tesis, hemos probado que la interacción entre el rasgo semántico de definitud y el de especificidad influye mucho en la selección del artículo español por los aprendientes chinos; y en este experimento, observamos que el factor contextual del conocimiento ESK también afecta el proceso de la selección. Cuando el hablante expresa explícitamente la información sobre la identidad del referente denotado, los estudiantes prefieren usar el artículo definido, a pesar de que presente el rasgo semántico de la indefinitud; al mismo tiempo, cuando el hablante no aporta información sobre la identidad del referente concreto, o indica que no sabe cuál es su identidad, los aprendientes cometen errores por el uso excesivo del artículo indefinido en un contexto definido. De modo que podemos decir no solo hay que investigar la influencia de los rasgos semánticos en la selección del artículo por los aprendientes chinos, sino que también nos hace falta considerar el factor de los conocimientos ESK.

Sin embargo, hay que reconocer que la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos no solo se ve afectada por el factor contextual del conocimiento ESK mencionado arriba, sino que también está relacionada con muchos otros factores contextuales, tales como los históricos, los internacionales, los sociales, los culturales, los textuales. etc. Este tipo de cuestiones las podemos investigar con otros

experimentos en futuros estudios.

Por las consideraciones anteriores, podemos sugerir que, en la enseñanza del artículo español para los estudiantes chinos, no solo necesitamos centrarnos enfoque en distinguir diferentes rasgos semánticos del grupo nominal, sino que también hay que prestar atención a la perspectiva del contexto discursivo considerando el conocimiento compartido por el hablante y el oyente. Es decir, la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos debe tener una base tanto en el sentido semántico del artículo como en los factores contextuales asociados con dicho sentido semántico. Sin embargo, la enseñanza tradicional del artículo español en China generalmente consiste en explicaciones de reglas y ejemplos ofrecidos en oraciones aisladas sin contextos relevantes. De modo que cuando se encuentran con el uso del artículo en el discurso práctico, probablemente cometen errores por falta de sensibilidad a los factores contextuales. Para mejorar esta cuestión, la metodología más recomendable es intensificar el *input* de la lengua española en la práctica cotidiana para los aprendientes chinos con el objetivo de desarrollar su sentido lingüístico. Además, hay que enseñar a los estudiantes a adquirir el artículo español como un sistema complicado y dinámico, en el cual diferentes factores lingüísticos y extralingüísticos pueden funcionar juntos.

CAPÍTULO 10 CONCLUSIONES, REFLEXIONES Y SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

10.1. Introducción

Sin duda, la adquisición del artículo español constituye una gran dificultad en el proceso del estudio de la lengua española por los aprendientes chinos. Esto no se debe solo a que el sistema del artículo no exista en su lengua materna, sino también a la falta de *input* de la lengua española en sus clases y en su vida cotidiana. En este último capítulo, vamos a resumir, en primer lugar, los resultados de los experimentos que hemos llevado a cabo; en segundo lugar, revisando los datos y las respuestas, trataremos de hacer una reflexión sobre los orígenes y las causas de dichas dificultades; en tercer lugar, basándonos en las teorías que hemos estudiado, los datos experimentales que hemos conseguido y los análisis de las causas que hemos efectuado, querríamos proponer algunas someras sugerencias para mejorar la enseñanza del sistema del artículo español en China con el fin de ayudar a los estudiantes a superar dicha barrera y poder aprender la lengua española con más eficiencia.

10.2. Resumen de las dificultades de la adquisición del artículo y sus causas

10.2.1. Dificultades en la adquisición del artículo español

En la presente tesis, hemos estudiado la cuestión del artículo español desde una perspectiva sintáctica, semántica y pragmática. En general, consideramos que el artículo no puede aparecer solo al carecer de sentido semántico, sino que se debe combinar con algún grupo nominal u otras estructuras lingüísticas para formar un sintagma completo. Y solo en este momento se convierte en un elemento lingüístico que puede expresar conceptos semánticos complicados tales como la definitud, la indefinitud, la especificidad, la inespecificidad, la genericidad, etc. Para los aprendientes chinos que estudian el español como su segunda lengua, el sistema del artículo constituye una dificultad grande, y su adquisición normalmente implica un

proceso largo. Lin (2005: 10) afirma que “el artículo, de entre otras categorías gramaticales, como los demostrativos, los posesivos, los indefinidos, los pronombres, los relativos y las preposiciones, es el área más problemática para los aprendices chinos”, y esto está relacionado con los mecanismos y estrategias que emplean en la producción lingüística, con la lengua materna que opera en la adquisición y con “otros factores interactivos en el proceso de aprendizaje” (Lin, 2005:10).

A partir de nuestros datos experimentales, podemos observar que los aprendientes chinos cometen muchos errores diferentes. A continuación, resumimos estos errores desde una perspectiva sintáctica, semántica y pragmática.

10.2.1.1. Dificultades sintácticas

Como hemos mencionado, en el chino no existe el sistema del artículo, sino que se utilizan otros elementos lingüísticos para expresar la función determinante. Además, el nombre escueto en chino puede expresar casi todos los sentidos que tiene el artículo español, tales como la definitud, la especificidad, la genericidad, etc. De modo que en este ámbito existen muchas diferencias sintácticas entre el chino y el español. Son dichas diferencias las que producen las dificultades de los estudiantes. Los errores más frecuentes son:

1. El empleo del nombre escueto español en la posición de sujeto preverbal

(1). **Perro siempre acompaña.*

La posición de sujeto en español normalmente necesita un grupo nominal combinado con un determinante u otros elementos modificadores, y no admite el nombre escueto, como afirma Laca (1999: 895): “Un nombre común en esa posición no puede ser un predicado, sino que debe aparecer acompañado de un operador (a saber, de un determinante) que forme con él una expresión referencial o bien que indique la relación cuantitativa existente entre el predicado expresado por el nombre común y el predicado expresado en el sintagma verbal”. Por tanto, en el ejemplo (1) se debe utilizar el artículo definido para expresar el sentido definido o genérico o el

artículo indefinido para obtener la interpretación genérica. Los aprendientes chinos cometen errores al dejar el nombre *perro* sin determinante en la posición de sujeto, porque en chino se permite esta forma. La lengua china es un idioma del tipo semántico [+arg, -pred] (Chierchia, 1998), lo que quiere decir que el nombre escueto en chino puede aparecer solo en posición de sujeto funcionando como un argumento por sí mismo. Sin embargo, la lengua española es del tipo [-arg, +pred], por lo que el nombre escueto no puede ocupar la posición de argumento, a menos que se combine con un determinante u otros operadores modificadores. Además, en el capítulo 8 de nuestra tesis hemos mencionado la teoría de Liu (2002) sobre la universalidad de la genericidad del nombre escueto en chino, según la cual, todos los nombres escuetos sin determinantes tienen la interpretación genérica como su rasgo semántico básico. Por ello, la oración (1), que es agramatical en español, cuando se traduce al chino, admite perfectamente el nombre escueto en la posición de sujeto con la lectura genérica, como se presenta en el siguiente ejemplo:

- (2). *Gou changchang peiban renlei.*
 perro siempre acompañar gente
 “El/Un perro siempre acompaña a la gente.”

2. El uso del artículo definido o indefinido delante del nombre en una oración copulativa o atributiva

- (3). a. ?? *María es una profesora.*
 b. **Hoy es el jueves.*

En los dos ejemplos de (3), los nombres *profesora* y *jueves*, que son el atributo del verbo copulativo *ser*, no permiten el artículo. Este tipo de uso excesivo del artículo ocurre cuando los aprendientes no dominan bien el uso del artículo cero en la posición de atributo. Como hemos visto en el capítulo 7, los aprendientes de nivel inicial suelen cometer este tipo de errores, puesto que no entienden que el nombre escueto en la posición de atributo se refiera a entidades humanas o no humanas que designan rango, categoría, profesión, ocupación, nacionalidad o esencia.

3. La omisión del artículo indefinido en usos evaluativos o enfáticos

(4). **Hace calor de narices.*

El artículo indefinido tiene el valor de expresar o enfatizar el grado de característica del nombre con el que se combina. Hemos mencionado en el capítulo 7 que este uso del artículo indefinido es nuevo para los aprendientes chinos porque en su lengua materna los valores evaluativos o enfáticos siempre se expresan a través de los adjetivos o adverbios o por medio de frases especiales tales como las exclamativas o las preguntas retóricas. Por ende, cometen errores al omitir el artículo indefinido o sustituirlo por el definido.

4. La omisión del artículo en la posición del complemento directo

(5). **No me gusta ∅ examen.*²⁴⁵

En el ejemplo (5a), los estudiantes consideran erróneamente el sustantivo *examen* como complemento directo del verbo *gustar* en vez de su sujeto por la transferencia negativa de la lengua materna, tal y como vemos en el ejemplo (6). Pero en realidad el nombre *kaoshi* es el sujeto de *xihuan* y necesita un determinante para expresar la lectura definida o genérica. Lin (2005: 180) afirma que “el verbo *gustar* funciona como complemento directo en la lengua china, y es muy posible que los alumnos los consideren complementos directos.”

(6). *Wo bu xihuan kaoshi.*

yo no gustar examen

“No me gusta el examen.”

5. La omisión del artículo en algún caso de usos anafóricos

(7). **Tú eres el motivo por ∅ que estoy aquí*

En la oración (7), debido a la elipsis nominal en la estructura *por el que*, los aprendientes no dominan bien el valor anafórico del artículo referido a un antecedente

²⁴⁵ Ejemplos extraídos de la prueba hecha por Lin (2005: 180).

ya aparecido, que en este caso será el *motivo*. También hemos mencionado los problemas del uso anafórico del artículo definido por parte los aprendientes chinos en el capítulo 7. En su lengua materna, no existe este tipo de expresión anafórica, sobre todo en oraciones subordinadas como en el ejemplo de (7), así que no pueden seleccionar el artículo adecuado en este caso.

6. El uso excesivo del artículo en algunos casos para expresar referencias genéricas

(8). a. ?? *En mi tiempo libre, siempre me gusta ver las películas.*

b. ?? *Beber la cerveza es una costumbre de todos los españoles.*

El uso del artículo en expresar la genericidad lo hemos visto en nuestro tercer experimento en el capítulo 8. Allí también se proponen errores como las dos oraciones en (8). En los ejemplos de (8), tanto el nombre plural *películas* como el nombre incontable *cerveza* denotan una referencia genérica, es decir, se refieren a toda la clase del objeto llamada *película* y *cerveza*. Su sentido semántico de la genericidad lo podemos confirmar con el contexto discursivo *siempre* y *costumbre* en las oraciones anteriores. El empleo del artículo definido en estas oraciones impide la lectura genérica, por lo que nos dirige a una interpretación definida. Además, Leonetti (1999a: 793) señala que los sintagmas nominales que denotan actividades estereotipadas o situaciones consabidas comunes suelen ir sin determinante.

7. El uso excesivo del artículo en enunciados fraseológicos o en locuciones

(9). a. **Los ojos que no ven, el corazón que no siente.*

b. **Vengo a este supermercado muy al menudo.*

Hemos visto este tipo de errores en el segundo experimento donde obtenemos datos de que los aprendientes chinos, sean de qué nivel sean, cometen muchos errores en enunciados fraseológicos y en locuciones. Este tipo de errores tiene su origen en la falta de *input* y práctica de la lengua española por los aprendientes chinos. En apartados posteriores vamos a discutir sobre cómo podemos mejorar la enseñanza del

artículo con respecto a esta cuestión.

10.2.1.2. Dificultades semánticas

Tras nuestros experimentos, ya sabemos que los rasgos semánticos del artículo español desempeñan un papel muy importante en la adquisición del artículo. De ellos, la especificidad y la genericidad constituyen una gran dificultad, especialmente en la interficie sintáctico-semántica, dado que el chino y el español muestran diferentes características a tal nivel (véanse el capítulo 6 y el capítulo 9). En nuestro primer experimento 1, hemos dicho que los estudiantes cometen muchos errores en el caso del cruce de la definitud y la especificidad sustituyendo uno por otro. Además, por la transferencia de la lengua materna, muy a menudo confunden la interpretación genérica y la específica en el uso del nombre escueto (véase al capítulo 8). A continuación, repasaremos estas dificultades concretas.

1. Sustitución errónea del artículo definido en el contexto de [-definido, +específico]

(10). *Mamá Hijo, ¿tienes plan para esta noche?*

*Hijo: Sí *voy a cenar con la chica de mi clase, se llama Ana, es muy amable.*

En el ejemplo (10), el sintagma nominal *chica de mi clase* tiene un referente específico, porque sabemos que se llama Ana, y que es muy amable. En esta frase, el sujeto enunciador señala la identidad del referente concreto del SN. Por ende, el rasgo semántico específico del SN conduce a los aprendientes a seleccionar erróneamente el artículo definido. Esta selección también se ve afectada por el factor contextual del conocimiento ESK (*explicitly stated knowledge*), que vamos a discutir en apartados posteriores. Pero hay que tener en cuenta que el SN *chica de mi clase* en el diálogo (10) no denota un referente definido. Este rasgo semántico de la indefinitud obliga a que el SN se combine con el artículo indefinido.

2. Sustitución errónea del artículo indefinido en el contexto de [+definido,

-específico]

(11). *Manuel: ¿Qué podemos hacer en esta situación?*

*Juan: *Queré hablar con un director de esta empresa, sea quien sea, reclamamos compensaciones.*

Los estudiantes cometen errores sustituyendo el artículo definido *el* por el indefinido *un* en el ejemplo de (11), puesto que a causa de la inclusión de *sea quien sea* no les resulta posible conseguir el referente específico para el SN *director de esta empresa*. Sin embargo, debido al sentido definido representado en esta oración (no importa quién es, pero se refiere a la persona que ocupa el cargo del director de esta empresa), hay que seleccionar el artículo definido.

3. Sustitución errónea del artículo definido en otros casos

(12). **Me parece que el examen sólo es la manera de saber cómo lo que hemos aprendido, pero no es la única.*²⁴⁶

Con la descripción *pero no es la única* en el ejemplo de (12), podemos informarnos de que los exámenes no son la única manera de verificar el resultado del estudio, es decir, no cumple el requisito de la unicidad del referente del uso del artículo definido según la Teoría de la Unicidad (Russell, 1905 y Hawkins, 1978). Además, Lin (2005: 208) afirma que, en estos casos, los modificadores, o bien, los especificadores, “no aportan a los SSNN información que sirva para delimitar su referencia de forma unívoca hacia una entidad denotada por el sustantivo, sino que solo restringen las posibilidades referenciales del sustantivo añadiendo una nota”. Por eso, el atributo *manera* debe ser introducido por el artículo indefinido.

4. Sustitución errónea del artículo por el posesivo

(13). *¿El viejo miró al niño, le guiñó su ojo y le dijo: - Aprende, chamaco.*
(Fuentes, Cristóbal)²⁴⁷

²⁴⁶ Ejemplos sacados de la prueba hecha por Lin (2005: 207).

²⁴⁷ Ejemplo citado de la RAE (2009: 1051).

En el segundo experimento del Capítulo 7, ya hemos mencionado que el artículo definido tiene el valor de expresar la relación de la posesión inalienable, como afirma Fernández Ramírez (1987: 169): “Con los nombres que designan partes del cuerpo humano, actos y facultades psíquicas, determinados actos psicofísicos expresivos e intencionales (voz, gesto, mirada, risa, llanto, etc.), prendas de vestir o de adorno y utensilios habituales y comunes del hombre, también con los sustantivos que designan partes de objetos inanimados, se produce en español un uso alternado de artículo y posesivo, algunas veces con predominio del uno sobre el otro”. Sobre todo, en el caso del complemento directo, es preferible seleccionar el artículo definido al posesivo. En palabras de Feijóo (2002: 58), “el argumento del objeto poseído está ligado de manera necesaria al argumento del poseedor, no solo sintácticamente sino también semántica y conceptualmente”. El empleo inadecuado del posesivo en las oraciones parecidas al ejemplo (13) se debe a la transferencia de la lengua materna de los aprendientes chinos. En chino, normalmente se usa el posesivo o el artículo cero para tener la lectura de posesión como se presenta en el siguiente ejemplo:

- (14). *Ta zha zha (ta de) yanjing*²⁴⁸.
 她 眨 眨 (她 的) 眼 睛
 [su(ella) + partícula posesiva] ojo
 “Guiña/Guiñó el ojo.”²⁴⁹

En chino, no existe el artículo definido, y el determinante que desempeña funciones parecidas es el demostrativo. Pero observamos que en la oración de (14) no empleamos los demostrativos *zhe* (*este, a*) / *na* (*aquella*) delante del nombre *yanjing*, que es una parte corporal, sino que utilizamos simplemente el nombre escueto sin determinante o el posesivo. Esta diferencia entre el chino y el español puede ser la causa de los errores cometidos por los aprendientes chinos.

5. Errores causadas por el rasgo semántico de la genericidad

En el tercer experimento del capítulo 8, hemos investigado el rasgo semántico de

²⁴⁸ “zha” es la traducción del verbo “guiñar”, pero en chino, hay que presentar en forma de duplicación de “zha” para expresar una acción de tiempo muy corto.

²⁴⁹ Si quisiéramos localizar el tiempo del verbo, hay que tener más contextos.

la genericidad, que afecta mucho a la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos por sus diferentes formas de expresión. Repetimos algunos ejemplos del capítulo 8.

- (15). a. *¿Cómo lavabas Ø ropa con jabón en los años 40 del siglo pasado?*
b. *¿Cómo lavaste la ropa con jabón ayer?*

Vemos que ambos, (15a) y (15b), son gramaticales, pero el SN sin determinante en el (15a) expresa la interpretación genérica, mientras que el SN con el artículo definido presenta la lectura definida. Esto se debe a que el tiempo pasado y el aspecto perfectivo del predicado del (15b) delimita la existencia y el ámbito del artículo definido. Por tanto, la actividad de lavar ropa que se efectuó ayer restringe que la interpretación de su objeto directo sea definida. Pero en el caso de (15a), no nos resulta posible localizar el referente concreto del nombre escueto sin artículo. Además, el adjunto temporal *en los años 40 del siglo pasado* ayuda a interpretar el objeto directo *ropa* con valor genérico. Esta variación de interpretaciones confunde mucho a los aprendientes chinos y causa que cometan errores de sustitución errónea entre el empleo del artículo cero y el indefinido. Además, como en chino la forma más básica para expresar la genericidad es el nombre escueto, los aprendientes chinos tienen una tendencia a utilizar excesivamente el nombre escueto sin determinante para interpretar la genericidad. Por ejemplo:

- (16). a. **Cabra come hierba.*
b. *Yang chi cao.*
cabra comer hierba
“La/una/las cabra(s) come(n) hierba”

El error de la omisión del artículo en la posición de sujeto en el ejemplo de (16a) es un tipo de error sintáctico, pero causado por la diferencia en la expresión del rasgo semántico de la genericidad entre la lengua materna y la lengua meta.

10.2.1.3. Dificultades pragmáticas

En nuestro cuarto experimento hemos investigado la influencia de la interacción entre el rasgo semántico y los factores contextuales en la selección del artículo. Llegamos a la conclusión de que, además de las causas sintácticas y semánticas, los factores discursivos contextuales también desempeñan un papel muy importante que afectan al uso del artículo español. Estos factores extralingüísticos contienen aspectos tales como la situación comunicativa, el conocimiento compartido por los interlocutores, el conocimiento ESK (*explicitly stated knowledge*), etc.; como afirma Garachana (2008), el uso del artículo español está condicionado por aspectos relacionadas con los siguientes aspectos contextuales: la intención del hablante; los estados, las acciones y los objetos en el enunciado; el modo frente al objeto/instrumento; el conocimiento del mundo; y la “realidad metafórica” expresada por el artículo indefinido. Todos estos factores revelan que el conocimiento del interlocutor y el contexto en el que se emite el enunciado son muy importantes en el proceso de la selección del artículo. En nuestro experimento, destacamos la influencia del factor del conocimiento ESK, que expresa la intención de indicar o no las informaciones concretas sobre el referente por parte del hablante. Resumiremos los siguientes tipos de errores típicos cometidos por los aprendientes chinos:

1. El uso excesivo del artículo definido en el contexto de [-definido, +específico, +ESK]

(17). A: *¡Hola, B! ¿Tienes tiempo hoy?*

B: *Perdona, *hoy voy a cenar con la compañera de mi clase. Se llama Sara y es muy amable.*

Según las respuestas recogidas en el experimento 4, Los estudiantes sustituyen erróneamente el artículo indefinido por el definido debido a la descripción del referente emitida por el hablante. Las informaciones indicadas explícitamente sobre la identidad del referente denotado y el cruce del rasgo semántico de definitud y de especificidad confunden a los aprendientes chinos y causan una fluctuación en la selección del artículo adecuado en este contexto.

2. El uso excesivo del artículo indefinido en el contexto de [+definido, -específico, -ESK]

(18). Manuel: *¿Qué podemos hacer en esta situación?*

Juan: **Quiero hablar con un jefe de esta empresa, sea quien sea, reclamamos compensaciones.*

En el ejemplo (18), los estudiantes utilizan el artículo indefinido en vez del definido a pesar del rasgo semántico definido presentado por el SN *jefe de esta empresa*. Este tipo de errores se debe a que el hablante no indica que tenga conocimientos explícitos del referente y a que su identidad es una información desconocida para los interlocutores. La mezcla del rasgo semántico definido, el rasgo semántico inespecífico y el factor contextual de [-ESK] es la fuente de donde provienen los problemas mencionados.

3. Otras dificultades pragmáticas

Además de estas cuestiones que ya hemos discutido en el capítulo 9, sin duda alguna, los aprendientes chinos van a encontrar otras dificultades relacionadas con factores pragmáticos. Wei y Dai (2010), en su trabajo sobre el uso del artículo definido inglés y la relación entre la gramática y la pragmática, concluyen que existen tres discursos pragmáticos principales: el discurso anafórico, el enciclopédico y el de la situación mayor²⁵⁰. Si aplicamos esta teoría al empleo del artículo español por los aprendientes chinos, podemos obtener la siguiente tabla, que presenta las relaciones entre los conceptos pragmáticos y las estructuras sintácticas del determinante en los dos idiomas:

	Chino	Español
Contexto pragmático	Estructura sintáctica	Estructura sintáctica

²⁵⁰ Situación mayor, en inglés “larger situation”, concepto propuesto por Hawkins (1978), se refiere a las situaciones en que los interlocutores comparten los conocimientos de la existencia del referente denotado.

Discurso anafórico	Nombre escueto	Artículo definido + N
Discurso enciclopédico	Nombre escueto	Artículo definido + N
Situación mayor	Nombre escueto	Artículo definido + N

Tabla 10-1. Comparación de las estructuras sintácticas del SN en diferentes contextos pragmáticos del chino y del español

Para aclarar estas ideas, veamos los siguientes ejemplos:

(19). Discurso anafórico

a. *En el pueblo hay un río pequeño. Al lado del río está mi casa.*

b. *Cunzi li you yi tiao xiao he Wode jia zai he bian.*

pueblo dentro hay uno Cl pequeño río mi casa estar río lado

“En el pueblo hay un río. Mi casa está al lado del río.”

(20). Discurso enciclopédico

a. *El Sol sale por el este.*

b. *Taiyang cong dong bian chulai.*

sol desde este lado salir

“El Sol sale por el este.”

(21). Situación mayor

a. *Si te interesa este programa, llamar al gerente ahora mismo.*

b. *Ruguo ni dui zhe ge xiangmu gan xingqu, wo xianzai*

lima da dianhua gei jingli.

si tú por este Cl programa sentir interés, yo ahora

inmediatamente llamar teléfono a gerente

“Si te interesa este programa, llamaré al gerente ahora mismo.”

Los ejemplos (19), (20) y (21) son comparaciones de expresiones nominales entre el chino y el español bajo diferentes contextos pragmáticos. Pero hay que notar que las traducciones del español al chino que incluyen el nombre escueto no son formas absolutamente fijas, sino que se trata de un fenómeno lingüístico que ocurre con mayor frecuencia. También es posible cambiar el nombre escueto a otras formas combinadas con el determinante para obtener el mismo sentido. Los aprendientes chinos que no pueden distinguir el contexto concreto, o que transfieren las formas en chino a las expresiones en español, cometen el error de omitir el artículo. Wakabayashi (1998) y Liu y Gleason (2002) proponen que la dificultad del entendimiento y la adquisición de diferentes contextos discursivos producen errores en el uso del artículo en el nivel sintáctico-pragmático. Jakubowicz y Nash (2001) también afirman que los estudiantes necesitan combinar diferentes módulos de información contextual, y que todo esto complica el proceso de adquisición del artículo.

10.2.2. Resumen de las causas de las dificultades

En nuestros experimentos hemos analizado las causas concretas de los errores cometidos por los estudiantes y los factores que influyen en su selección del artículo adecuado. En este apartado, resumiremos estos factores y causas lingüísticas, personales y sociales, algunas de ellas son las respuestas recogidas de nuestros experimentos.

10.2.2.1. Factores internos

En el proceso de la adquisición de una segunda lengua concurren diferentes factores, que podemos agrupar en dos principales: los internos y los externos - para ver sus funcionamientos en la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos y la influencia mutua entre ellos. En cuanto a los factores internos, se trata aspectos tales como la transferencia de la lengua materna y el funcionamiento de la

gramática universal, las propiedades fisiológicas de los aprendientes, su motivación y las metodologías del aprendizaje del idioma, etc. A continuación, repasaremos estos aspectos mencionados.

10.2.2.1.1. La transferencia de la lengua materna y la función de la gramática universal

La cuestión de la transferencia lingüística ha sido un tema muy importante en el ámbito de la adquisición de la segunda lengua (véanse Lado, 1957; Dulay y Burt 1973; Kellerman, 1987, etc.). Sabemos que los aprendientes chinos que han sido el objeto de investigación en nuestros experimentos son estudiantes universitarios y empiezan a aprender el español aproximadamente a la edad de 18. Esto quiere decir que todos ellos han superado el periodo crítico (según Lenneberg, 1967) y que les resulta más difícil adquirir una lengua extranjera que a un niño (véase el apartado 10.2.2.1.2). El uso de su lengua materna durante tantos años produce un efecto de fosilización en el proceso de su adquisición de una segunda lengua. Esta fosilización significa que el sistema de su lengua materna se graba profundamente en su mecanismo psicológico y mantiene una tendencia “obstinada” en la adquisición de lenguas extranjeras. El proceso de la adquisición de la L2 es muy distinto al de la adquisición de la lengua materna. Se trata de una construcción lingüística basada en el sistema de la lengua materna ya establecida. Por ello, cuando los aprendientes empiezan a aprender conocimientos nuevos, se acostumbran a apoyarse en conocimientos ya dominados. Esto supone que van a usar su lengua materna, a través de reflexiones, análisis y aplicaciones intencionadas o inconscientes para ayudarse en la adquisición de la L2.

En cuanto a nuestros casos, como en la lengua materna no existe el sistema del artículo, los estudiantes acudirán a la categoría funcional del determinante para suplir esa ausencia. En concreto, al numeral *yi* (*uno*) y a los demostrativos *zhe* (*este, a*) y *na* (*aquella*). Sin embargo, los dos sistemas no trabajan de forma totalmente equivalente. Además, en chino, se emplea el nombre escueto con mayor frecuencia que en español, de modo que los aprendientes cometen errores por la interferencia de la lengua china,

especialmente en la interficie sintáctico-semántica.

En nuestro primer experimento sobre la investigación del estado inicial de la adquisición del artículo por aprendientes chinos, ya hemos probado que la gramática universal funciona a modo de transferencia completa, puesto que tanto las categorías léxicas como las categorías funcionales sufren transferencias en el estado inicial de su adquisición. Según la Teoría de Principios y Parámetros, de Chomsky, la adquisición de una lengua no consiste en adquirir las reglas lingüísticas, sino que consiste en un proceso de fijación de parámetros de la gramática universal. Por tanto, la adquisición de la L2, igual que la de la lengua materna, consiste en el proceso de fijación y distribución de una variedad de parámetros. Flynn (1983, 1984, 1987, 1988, 1989) propone que los adultos compararán los parámetros entre la L1 y la L2 para aplicar las reglas de estructuras sintácticas de la L1 a la construcción gramatical de la L2. Si la fijación de parámetros de la lengua meta corresponde con la de la lengua materna, se estimula la adquisición de la L2; si no corresponde, los aprendientes tienen que fijar los parámetros nuevos que no existen en su lengua materna, lo que complica su aprendizaje. La adquisición del artículo español por los aprendientes chinos será un ejemplo típico para explicar esta teoría, puesto que el sistema del artículo es un parámetro nuevo para los estudiantes chinos y esto los obliga a manipular la nueva fijación. Las dificultades se sitúan, sobre todo, en la fijación de los valores del artículo que no otorgan el numeral *yi* (*uno*) y los demostrativos *zhe* (*este, a*) y *na* (*aquella*) en chino.

10.2.2.1.2. Factores fisiológicos

El concepto de periodo crítico fue propuesto primero por Penfield y Roberts (1959), que creen que en cierta fase de la vida del ser humano este puede adquirir un idioma fácilmente y sin falta de enseñanza. Lenneberg (1967) desarrolla esta idea planteando la Hipótesis del Periodo Crítico (*Critical Period Hypothesis*). Lenneberg señala que la capacidad lingüística de la gente se restringe estrictamente por las condiciones fisiológicas. Desde los 2 años hasta los años previos a la pubertad (2-12

aproximadamente), el cerebro humano tiene muchas potencialidades y flexibilidades, por lo que la adquisición de un idioma puede hacerse de forma natural y relajada. Cuando termina esta fase de la vida, el aprendizaje de un idioma se convierte en un proceso difícil y duro. Aunque en el mismo campo aparecen muchos lingüistas que se oponen a la idea de Lenneberg (véanse Long, 1990; Birdsong, 1992; White y Genesee, 1996), no existen pruebas suficientes y convincentes para derrocar dicha hipótesis.

Hemos mencionado que los estudiantes chinos que aprenden el español como lengua extranjera o segunda lengua normalmente son mayores de 18 años. Ya han pasado el periodo crítico, por eso les resulta difícil dominar el español perfectamente, por no hablar de la cuestión de la adquisición del artículo. Además, la influencia de la edad en la adquisición del idioma también se presenta en el aspecto cultural. Los niños pequeños, como todavía no tienen un modo fijo de pensamiento y cultura, pueden recibir y aceptar con más libertad y rapidez un idioma o una cultura nueva, mientras que los adultos, ya con su propio modo de pensamiento desarrollado, adquirirán el idioma y cultura de forma más lenta.

10.2.2.1.3. Factores personales

Hemos mencionado en el capítulo 2 que los factores personales, como la motivación, la actitud, el carácter, etc., de los aprendientes también son factores clave que influyen en la adquisición del español por los aprendientes chinos.

Para investigar la situación actual del aprendizaje y la enseñanza de la lengua española en China, también hemos diseñamos un cuestionario²⁵¹ con 61 aprendientes chinos de la Universidad de Anhui que estudian el español como su lengua extranjera, entre los cuales, 21 estudiantes son de nivel inicial, 22 de nivel intermedio y 18 de nivel avanzado. En el cuestionario exponemos los problemas generales cometidos por los aprendientes y su motivación y sus emociones a la hora de estudiar el español. La respuesta nos revela que muchos aprendientes chinos no tienen una motivación muy clara y fuerte para aprender la lengua española: el 56% de los estudiantes estudian el

²⁵¹ Véase el Apéndice 6.

español siguiendo las ideas de sus padres, que piensan que este idioma los ayudará a encontrar más oportunidades de trabajo en el futuro, y solo el 20% del conjunto toman la decisión por su propia voluntad, o, mejor dicho, por el amor y el entusiasmo a la lengua y su cultura. Esta falta de motivación provoca que, cuando se encuentran dificultades en el aprendizaje del español, por ejemplo, el artículo, les resulte muy fácil caer en una frustración emocional.

10.2.2.2. Factores externos

Además de los factores internos por parte de los aprendientes mismos, también existen otros factores externos que desempeñan funciones imprescindibles en el proceso de su adquisición del idioma. Nos referimos al ambiente sociolingüístico que rodea a los estudiantes, las condiciones de la enseñanza y las cualidades y capacidades de los profesores, los recursos educativos que poseen los aprendientes, y también a sus circunstancias familiares. Analizaremos el siguiente aspecto sobre la cuestión de manual que empleamos en clase para ver cómo influye uno de los factores externos más relevantes en la enseñanza y el aprendizaje del artículo español para los aprendientes chinos.

La educación universitaria de la lengua española en China carece de una colección de manuales o materiales sistemáticos, científicos, reformativos, adecuados, que se adapten al desarrollo rápido de la sociedad informática. Durante los 30 años a partir de la *Reforma y Apertura*²⁵² se han publicado más de 60 manuales del estudio del español, pero todavía no ha aparecido uno adecuado y científico. En la actualidad, el *Español Moderno*, publicado por la Prensa de la Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras²⁵³, es el manual principal para la formación del español en China. Los catedráticos Dong y Liu renovaron dicho manual, transformándolo en una versión totalmente nueva en el año 2014. Le quitaron muchos puntos gramaticales o léxicos no usuales en el español cotidiano, y también añadieron contenidos más

²⁵² Se llama también Reforma Económica China, y se refiere al programa de reformas económicas llamado “socialismo con características chinas” en la República Popular China, que se inició en el año 1978.

²⁵³ En chino: 北京外语教学与研究出版社.

comunicativos y prácticos. Aun así faltan explicaciones sistemáticas y un itinerario claro para la enseñanza del artículo español. Echando un vistazo al *Libro del Alumno del Español Moderno* (2014), observamos que en el Tomo 1 hay solo dos partes que introduzcan las formas y usos del artículo definido y del indefinido. Solo explican que el artículo definido es para marcar las informaciones ya conocidas o definidas (Dong y Liu, 2014: 25), y el indefinido para marcar informaciones desconocidas o indefinidas (Dong y Liu, 2014: 25); además apuntan que los nombres sin modificadores en la posición del atributo no llevan el artículo indefinido (Dong y Liu, 2014: 25). Esto supone que estos conocimientos deben ser adquiridos en la primera etapa del estudio del español por los aprendientes chinos. Si repasamos el Tomo 2 del *Español Moderno*, nos damos cuenta de que el uso del español se introduce en la parte de gramática en tres lecciones:

a. La explicación de los usos del artículo determinado en la lección 2 (Dong y Liu, 2015: 24-25). En esta parte, los autores introducen que el artículo determinado tiene uso de ético temporal y espacial, uso anafórico (directo y asociativo), uso de marcación de los nombres que llevan modificadores, y uso para marcar los conocimientos compartidos entre los interlocutores.

b. la explicación del uso del artículo español en los grupos nominales con la preposición *de* (Dong y Liu, 2015:95). Los autores proponen que en la estructura $N_1 + de + N_2$, si el N_2 es un modificador descriptivo del núcleo N_1 , como en *la Facultad de español, la pista de baile* etc., el N_2 no lleva ningún artículo delante; sin embargo, si el N_1 y el N_2 tienen una relación de posesión, por ejemplo, *el centro de la ciudad*, el N_2 siempre tiene que llevar un artículo. En realidad, esta distinción de la presencia y ausencia del artículo en la posición delante del N_2 no la vemos clara o razonable. En primer lugar, podemos dar contraejemplos: *el aprendizaje del idioma; el estudio del español; la adquisición del artículo*. En estos contraejemplos empleamos el artículo delante del N_2 , aunque, el N_1 pertenece al N_2 . Incluso podemos decir que el N_2 es un modificador que describe el contenido o la propiedad del N_1 . De hecho, la presencia o ausencia del artículo en este tipo de estructuras no solo depende de la relación entre el

N₁ y el N₂, sino que también tiene mucho que ver con los rasgos semánticos presentados por el N₁ y el N₂ y sus distribuciones sintácticas. De modo que no será suficiente solo con introducir este método tan simple para decidir el empleo o la omisión del artículo, sino que hay que encontrar un camino más claro para la enseñanza. Esto lo podemos considerar como un punto de partida para futuros estudios nuestros.

c. la introducción del uso genérico de artículo definido (Dong y Liu, 2015: 265). Los autores utilizan un párrafo muy corto para explicar que el artículo definido singular puede combinarse con un nombre para expresar la genericidad. Pero como hemos mencionado en nuestro tercer experimento, el uso genérico es un tema complicado para los aprendientes chinos. Además, no solo el artículo definido, sino también el indefinido y el cero \emptyset pueden tener la lectura genérica. Todos estos conocimientos no se encuentran en el manual *Español Moderno*, por lo que podemos decir que en el ámbito de la enseñanza de los usos del artículo, este manual todavía tiene mucho espacio para mejorar.

Además del problema del manual que se utiliza en la enseñanza del español en China, también hay que mencionar la situación de los pocos recursos educativos para el aprendizaje del idioma de los estudiantes chinos. No solo se refiere a la carencia de las referencias de lecturas y ejercicios para el repaso y la práctica del español, sino también a la falta de los materiales audiovisuales. Todo esto restringe el desarrollo y la mejora del nivel de español y, por ende, de la adquisición del artículo.

10.3. Conclusiones sobre nuestro estudio y reflexiones más allá de la cuestión del artículo

En el segundo capítulo hemos repasado las ideas propuestas por algunos lingüistas sobre el concepto de artículo y también hemos visto los usos y valores del artículo español planteados por la RAE, de forma que podemos obtener una impresión general y algunos conocimientos básicos sobre el artículo en español. Después, en el tercer capítulo hemos estudiado las teorías más destacadas en el ámbito de la

adquisición de la segunda lengua. El capítulo 4 trata del análisis de los determinantes del español bajo marcos teóricos lingüísticos particulares, entre los que destacamos las teorías de la Gramática Universal y de Principios y Parámetros de Chomsky, la teoría de Categorías Funcionales y Categorías Léxicas, la teoría del Sintagma Determinante de Abney (1987), y la teoría de la transferencia de la L1 y el acceso a la gramática universal. En el quinto capítulo, para hacer comparaciones de las similitudes y diferencias entre los determinantes españoles y chinos, hemos llevado a cabo un análisis sintáctico y semántico del sintagma nominal del chino utilizando la teoría del Sintagma Determinante de Abney. Seguidamente, hemos efectuado cuatro experimentos con el fin de investigar cuatro aspectos distintos en la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos. Con el primer experimento, en el capítulo 6, averiguamos el estado inicial de la adquisición del artículo por los aprendientes de nivel inicial y comprobamos que el mayor factor que causa su fluctuación en la selección del artículo adecuado es el rasgo semántico de especificidad del artículo. En el segundo experimento, en el capítulo 7, realizamos pruebas con los aprendientes chinos de todos los niveles para investigar la secuencia de la adquisición de los diferentes valores del artículo español. En la secuencia observamos que la transferencia de la lengua materna desempeña un papel muy importante en la adquisición de la L2. En el capítulo 8, desarrollamos el tercer experimento para estudiar con profundidad el valor genérico de las diferentes formas del artículo en español. Tras el contraste con la genericidad en chino, hemos planteado la teoría de la Hipótesis de la Genericidad Latente de los SSNN Escuetos en español, a fin de que los aprendientes chinos entiendan y dominen mejor las formas genéricas del español. En nuestro último experimento, introducimos el concepto de los factores contextuales y pragmáticos comprobando cómo funciona la combinación de estos factores contextuales y los rasgos semánticos en la adquisición del artículo. En apartados anteriores del presente capítulo, hemos resumido las posibles dificultades sintácticas, semánticas y pragmáticas para los aprendientes chinos y también el origen de dichas dificultades.

En realidad, la adquisición del artículo solo forma una parte muy pequeña en la adquisición del español en China, pero se considera como un aspecto típico e importante puesto que el artículo es un componente muy recurrente en el español. Es también uno de los primeros problemas con el que se encuentran en su aprendizaje del español. Así podemos decir que la adquisición del artículo español constituye un reto para los aprendientes chinos.

En efecto, la cuestión de la adquisición del artículo español también refleja otro problema que se presenta durante la enseñanza del idioma extranjero en China: la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos. Para los adultos que ya han pasado el periodo crítico, disponer de conocimientos lingüísticos quizás será una forma de sentar la base para dominar una lengua no materna.

Para probar esta idea, hemos hecho un cuestionario pequeño sobre el estudio de los conocimientos lingüísticos a los graduados de la facultad del español de distintas universidades de China. El cuestionario contiene 6 preguntas. La primera cuestiona si los encuestados reciben conocimientos lingüísticos en clase durante sus cuatro años académicos en la universidad. La última pregunta si ellos quieren recibir conocimientos de lingüística general o lingüística aplicada y si piensan que este tipo de conocimientos les pueden ayudar a entender y dominar mejor una lengua extranjera. Y las restantes cuatro preguntas tratan de cuestiones muy básicas dentro del ámbito de la lingüística (véase el Apéndice 7). Invitamos a 10 personas graduadas de la carrera del español de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing, de la Universidad de Nanjing, de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, de la Universidad de Shandong, de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing, de la Universidad de Heilongjiang, de la Universidad de Anhui y de la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong a participar en nuestro cuestionario. Los datos recogidos demuestran que en la mayoría de las universidades que cuentan con facultad de español no imparten cursos de conocimientos lingüísticos. La única excepción es la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, que ofrece el curso de Lingüística General en el tercer año académico de los estudiantes.

Una encuestada graduada de esta universidad nos informa de que dicha clase la imparte un profesor chino en la lengua china y solo trata de las teorías más básicas dentro del ámbito de la lingüística. La misma encuestada también nos dice que a casi todos los estudiantes de su clase les gustaba mucho recibir los conocimientos de lingüística general en aquel entonces porque el estudio de dichos conocimientos tales como la introducción a las teorías básicas y la presentación de los términos lingüísticos les pueden ayudar a entender dónde están los puntos comunes y las interrelaciones entre los distintos idiomas y también a comparar sus diferencias. Los otros encuestados señalan que no han recibido clases ni informaciones específicas relacionadas con la ciencia lingüística durante su estudio universitario. Las repuestas del resto de las cuestiones nos enseñan que los aprendientes chinos no tienen muchas ideas sobre los conocimientos lingüísticos. El 80% de ellos no saben a qué se refieren la sintaxis, la semántica y la pragmática; el 90% de ellos no distinguen el sintagma nominal y el sintagma determinante, e incluso no saben qué es un sintagma; el 80% de ellos tampoco tienen ideas de quién es Chomsky ni de qué trata la gramática generativa; el 100% de ellos no saben dibujar la estructura arbórea de la frase en español “Como una manzana”, ni mucho menos hacer comparaciones de la estructura sintáctica entre el español y el chino.

Esta falta de conocimientos lingüísticos puede constituir un freno en el avance del aprendizaje de un idioma extranjero. No solo nos referimos a su influencia en el ámbito del aprendizaje del artículo, sino también a la adquisición de otros elementos lingüísticos o reglas gramaticales. Más adelante, incluso afecta al futuro estudio de los aprendientes chinos. Tres de los encuestados, después de graduarse de la universidad, vinieron a España a cursar el Máster de Lengua Española: Investigaciones y Prácticas Profesionales, de la Universidad Autónoma de Madrid, y han señalado que al principio del curso, les resultaba difícilísimo entender los contenidos impartidos en clase, sobre todo, los términos lingüísticos. Solo tras un periodo de adaptación y tras estudios de lingüística por sí mismos en su tiempo libre, la situación mejoró. También nos informan de que creen que si hubieran podido recibir algunos conocimientos

relacionados o tener oportunidades de conocer, por lo menos, los términos y las teorías más básicas, no les habrán costado tanto sus estudios o investigaciones en España.

Otro aspecto muy importante sobre el que nos hace falta reflexionar son las cuestiones no completamente consideradas en nuestra tesis, o insuficientemente abordadas. Analizaremos los siguientes aspectos:

a. La ignorancia de conocimientos del inglés ya adquiridos por los aprendientes chinos.

En todos los análisis de los experimentos que hemos hecho, ignoramos a propósito un factor que podrá tener influencia en la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos: sus conocimientos del idioma inglés ya adquiridos. En realidad, casi todos los aprendientes chinos, antes de entrar en la facultad del español de la universidad, ya llevan al menos seis años estudiando inglés. El nivel de inglés depende mucho de cada persona y también de la zona de donde viene²⁵⁴. Entre ellos, el nivel más alto puede llegar a la clasificación de C1 con una clasificación 8 en el examen IELTS²⁵⁵, mientras que otros tienen un nivel muy básico. Eso quiere decir que el conocimiento del inglés de los estudiantes es un factor que varía de persona a persona. Por ello, nos resulta difícil tomarlo como criterio para compararlo con otras variables. En la presente tesis no consideramos este aspecto suponiendo que, en comparación con la influencia de la lengua materna, la de los conocimientos del inglés resulte insignificante, así que podemos analizar mejor cómo funciona la gramática universal y la transferencia de la lengua materna.

Sin embargo, en nuestros futuros estudios debemos incluir este factor e

²⁵⁴ El abismo de la economía entre diferentes zonas de China produce el desarrollo no equilibrado en la educación del inglés entre ellos. Los estudiantes de las provincias más desarrolladas del este de China generalmente tienen un nivel de inglés más alto que los de las provincias menos abiertas del interior de la China continental. Del mismo modo, los alumnos que vienen de las ciudades usan el inglés mejor que los del mundo rural.

²⁵⁵ *International English Language Testing System*. La nota máxima del examen es de 9. Según su escala de clasificación, la nota 8 presenta “Very Good User, Has full operational command of the language with only occasional unsystematic inaccuracies and inappropriacies. Misunderstandings may occur in unfamiliar situations. Handles complex detailed argumentation well”.

Datos de Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/International_English_Language_Testing_System

investigar la influencia de la segunda lengua en la adquisición de la tercera. Podr ámos hacer que los estudiantes asistieran a una prueba del nivel de inglés en la que los dividir ámos en distintos grupos seg ún el resultado, de forma que podr ámos comparar si hay una correlaci ón entre su nivel de inglés y en sus errores en el uso del art ículo espa ñol. Tambi én podr ámos dise ñar m ás experimentos y cuestionarios para investigar si la base del conocimiento de inglés ayuda al estudio del espa ñol o funciona como un instrumento negativo.

b. Las restricciones por parte de los participantes de los experimentos.

Nos damos cuenta de que casi todos los participantes en nuestros cuatro experimentos son estudiantes de la Facultad de Espa ñol de la Universidad de Anhui. Aunque ellos mismos presentan una gran variedad en aspectos como su regi ón de origen, sus antecedentes familiares, sus caracteres, su inter és por el idioma, su motivaci ón, etc., aprenden el espa ñol en la misma clase contando con el mismo ambiente ling üístico en el aula. Quiz á cada uno de ellos no dedique las mismas horas a la pr áctica del espa ñol, pero el *input* que reciben en clase no muestra una gran diferencia. Si hubi éramos encontrado alumnos de diferentes universidades de China para participar en nuestro experimento, quiz á podr ámos obtener datos m ás precisos que cubriesen una amplia variedad de muestras. Esta deficiencia se debe a que la dise ñadora de los experimentos y autora de la presente tesis estuvo durante todo su periodo de redacci ón de la tesis en Espa ña y solo aprovechaba un mes de vacaciones para volver a China a realizar las pruebas. No ten í tanto tiempo para contactar con otras universidades que tienen facultad de espa ñol, y solo pude pedir la ayuda de los alumnos de la Universidad de Anhui donde trabajaba durante dos a ños antes de venir a Espa ña. En nuestras futuras investigaciones intentaremos ampliar la diversidad de las muestras y tambi én dise ñar experimentos para investigar si existen diferencias entre los alumnos de diferentes universidades.

c. Cuestiones que nos quedan por investigar en el futuro.

Como la adquisici ón del art ículo espa ñol por los aprendientes chinos es un tema

amplio e interesante, además de las cuatro cuestiones que investigamos en nuestros experimentos, todavía nos queda mucho que estudiar. Según los datos de nuestro segundo experimento, que delimita la secuencia de los diferentes valores presentados por el artículo español, el uso del artículo neutro *lo* constituye una gran dificultad para los alumnos chinos, sobre todo en cuanto a la distinción entre la estructura de *el artículo definido + adjetivo* y la de *lo + adj/adv*. Además, vemos que el nombre escueto sin determinante en español también constituye un tema muy interesante. Como el nombre escueto en chino puede desempeñar muchos más papeles que el nombre escueto en español, podremos diseñar experimentos para investigar cuál es el comportamiento de los chinos en este ámbito y sus causas sintácticas, semánticas y pragmáticas. Otro aspecto que podemos estudiar en el futuro es el factor pragmático. No solo se limita al conocimiento ESK (*explicitly stated knowledge*), sino que también contiene otros elementos básicos tales como la situación que rodea física y culturalmente al acto de enunciación y la distancia social y cultural entre el hablante y el oyente (véase Escandell, 1999:9). Hemos mencionado antes que a los aprendientes chinos les falta un ambiente lingüístico verdadero del habla española, por eso los factores pragmáticos pueden ser una gran barrera en su camino del estudio del idioma extranjero. Observar cómo se comportan los aprendientes chinos bajo dichas condiciones y cuáles son las funciones que pueden desempeñar los factores pragmáticos también pueden ser futuros objetivos nuestros. Además de todo esto, nos hemos encontrado con muchas cuestiones interesantes en el ámbito del artículo a lo largo del estudio de la presente tesis, las cuales también nos interesan mucho. Algunos de ellas son: la Hipótesis de la Proyección (*Mapping Hypothesis*) de Diesing (1992), la cuestión de cuantificadores generalizados y contextos existenciales (véase Gutiérrez-Rexach, 2003), la relación entre la indefinitud y la especificidad (véase Leonetti, 2012), la cuestión de la definitud en el contexto existencial de Leonetti (véase Leonetti, 2014), etc. Seguiremos estudiando estas cuestiones relacionadas con el fin de profundizar la investigación sobre el artículo español y su adquisición por los aprendientes chinos.

10.4. Sugerencias para la enseñanza del artículo en China

Dadas las consideraciones que anteceden, en este apartado queremos plantear algunas sugerencias pedagógicas. Por nuestras pruebas, sabemos que a los estudiantes chinos les confunden mucho ciertos usos del artículo español en contextos lingüísticos determinados. Este hecho supone un reto formidable tanto para los alumnos como para los profesores. Es decir, ambas partes de la actividad del estudio de español necesitan prestar mucha atención a dichos usos e intentar buscar métodos que promuevan el proceso de la adquisición. De modo que nos gustaría presentar algunos consejos o sugerencias para intentar ayudarlos a mejorar la adquisición del sistema del artículo español en base a los datos recogidos en nuestros experimentos.

10.4.1. La enseñanza del concepto de nombre contable y la presentación de la derivación histórica del artículo

Antes de plantear sugerencias nuestras, preferimos repasar las propuestas de algunos lingüistas sobre las metodologías que pueden ser empleadas en la enseñanza del artículo del inglés, las cuales son útiles e interesantes y nos sirven como una referencia en cuanto a la cuestión del artículo español. Yoon (1993), Master (1988, 1997) y Butler (2002) proponen que el entendimiento y el uso correcto de la propiedad contable del sintagma nominal influyen en el dominio del sistema del artículo. McEldowney (1977), en su artículo sobre la gramática de la enseñanza del sistema del artículo, propone la sugerencia de que los profesores puedan empezar la enseñanza del artículo por los nombres contables, puesto que cubren más funciones y aparecen con mayor frecuencia en el lenguaje usado todos los días. Después, se puede introducir el concepto de los plurales, e ir dirigiéndolos gradualmente al concepto de nombres colectivos y nombres incontables. Master (1990) atribuye el uso excesivo del artículo cero a la confusión frente al número y género del nombre. Yoon (1993) observa que el índice de exactitud del uso del artículo por los aprendientes japoneses se relaciona estrechamente con su conocimiento sobre el concepto del número de los nombres. Por estas consideraciones, Master (1988) propone que los profesores deben

ayudar a los estudiantes a revisar la distinción entre nombre contable e incontable antes de empezar a enseñar el uso del artículo. Esto es muy importante para los aprendientes chinos porque en chino el número de los nombres se expresa por la combinación del cuantificador y el clasificador en la mayoría de los casos. Como hemos analizado en el capítulo 5, los nombres en chino son nombres colectivos o nombres incontables, de forma que necesita un clasificador para individualizarlo.

Master (1988) también señala, como aspecto muy importante, que sería muy útil explicar la derivación histórica del artículo *a* o *an* del inglés desde el numeral *one* a los alumnos que no tienen el sistema del artículo en su lengua materna. Dicha idea nos puede inspirar en la cuestión del artículo español. Ya sabemos que el adjetivo numeral *unus* dio lugar a los artículos indefinidos *un* y *una* en español, de modo que en el momento de impartir los conocimientos del artículo indefinido español, los profesores pueden introducir el concepto de su origen del latín, para que los aprendientes puedan entender mejor su característica numeral. Desde este punto de vista, los alumnos del español deben ser informados de que no hay posibilidad de usar el artículo indefinido *un/una* en casos de nombres plurales o de nombres incontables, dado que se produce un choque en su sentido semántico.

10.4.2. La atención suficiente al artículo español

Como el artículo es un elemento lingüístico muy pequeño, normalmente los profesores de español en China no le dan mucha importancia. Esto se debe a que, a la mayoría de estos profesores, les faltan conocimientos básicos de la ciencia lingüística, como en el caso de sus alumnos, y no tienen ideas claras de que las categorías funcionales de las diferentes lenguas varían. En China, los docentes del español acostumbran a dedicar mucho tiempo a la enseñanza de las categorías léxicas.

Por estas consideraciones, proponemos que para dominar el artículo, tanto los aprendientes como los profesores deben ser más conscientes de la importancia de las categorías funcionales, como el artículo, ya que son elementos lingüísticos importantes y factores clave en la adquisición de la lengua española.

Sugerimos que los profesores pueden empezar por los rasgos semánticos más básicos como la definitud, y después pasan a los puntos gramaticales más difíciles (en base al resultado que hemos tenido en el segundo experimento, véanse más detalles en el apartado 10.4.4). A lo largo de las explicaciones, pueden comparar el chino y el español, puesto que las similitudes pueden ayudar a los aprendientes a entender y adquirir mejor el sistema del artículo español.

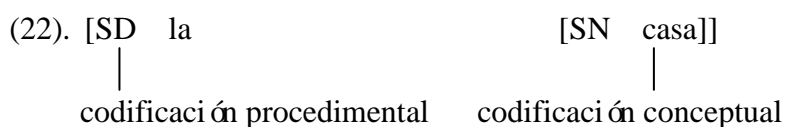
En nuestro experimento 1 y 3, ya hemos mencionado que las dificultades de la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos se presentan en la interficie sintáctico-semántica, de modo que necesitamos prestar atención especial al uso del artículo en la interficie tanto sintáctico-semántica como también sintáctico-pragmática. Cuando no haya una correspondencia exacta entre la forma y el significado, los profesores tendrán que ofrecer los alumnos formas adecuadas para superar dichas dificultades.

10.4.3. Aplicación en ELE de la Hipótesis del Sintagma Determinante

La Hipótesis del Sintagma Determinante propuesta por Abney (1987) desempeña un papel fundamental en nuestras investigaciones. Esta hipótesis defiende que el determinante es el núcleo del sintagma. Introducir este concepto teórico en el aula de ELE no significa que nos haga falta explicar todas las teorías cuando enseñamos el español. Cuando hablamos de la aplicación de la Hipótesis del Sintagma Determinante, nos referimos a: 1. Asegurar que los profesores que enseñan el español en China conozcan esa hipótesis, aunque sea de forma somera. De modo que puedan ser conscientes de que el determinante, siendo el núcleo de un sintagma, es un elemento lingüístico importante y merece la pena darle importancia. 2. Explicar las teorías en una forma simple e interesante. No debemos temer que las explicaciones teóricas asusten a los estudiantes. En realidad, los aprendientes chinos, acostumbrados a las metodologías tradicionales que se emplean en clase, pueden aceptar los conocimientos teóricos. Esto también lo afirman sus propias respuestas incluidas en el cuestionario del Apéndice 7. Los encuestados señalan que quieren tener clases de

conocimientos teóricos porque dichos conocimientos pueden servir como base de su aprendizaje del idioma.

Destacamos, dentro de las teorías lingüísticas, la Hipótesis del Sintagma Determinante, puesto que es una teoría que puede ayudar a entender la función de los determinantes. Leonetti (1996) explica el sintagma determinante desde perspectiva lógica y propone la Teoría de la Relevancia²⁵⁶ y los términos de *codificación conceptual* y *codificación procedimental*. Dice que “la proyección del núcleo léxico N representa la codificación conceptual -la que permite el acceso a la información enciclopédica-, y la proyección del núcleo funcional D representa la codificación procedimental, es decir, la que instruye acerca de cómo manejar el contenido conceptual” (apud. Yang, 1999: 750). Veamos un ejemplo²⁵⁷:



Basándonos en estas propuestas, consideramos que, si las podemos aplicar en nuestra enseñanza del artículo español, quizá podamos ayudar a los alumnos a entenderlo y manejarlo mejor. En palabras de Yang (1999), “al adquirir una palabra nueva, no solamente adquirimos su significado sino también cómo proyectarla en la oración en relación con otros componentes oracionales”. Podemos explicarles que, en ciertos casos, hay que seleccionar el artículo adecuado para asignar la referencia al nombre denotado. De forma que a lo largo del aprendizaje del artículo lo tomaremos como el núcleo sintáctico y semántico. El principio fundamental es enseñar a los estudiantes a distinguir entre la información conocida y la nueva, y entre el concepto de definitud y el de indefinitud, que son diferencias principales entre el uso del artículo definido y el indefinido. Por supuesto, este no es el único criterio para seleccionar el artículo adecuado, sino que hay que tener en cuenta factores cognitivos,

²⁵⁶ “Según Wilson y Sperber (1993), los enunciados codifican básicamente dos tipos de información: conceptual y procedimental. Las representaciones derivadas de la codificación conceptual están formadas, como su propio nombre indica, por conceptos; ...el significado es procedimental, ya no está formado por conceptos, sino por instrucciones sobre el modo de manejar conceptos.” (Escandell y Leonetti, 2000: 365)

²⁵⁷ Estructura extraída de Yang (1999: 750).

semánticos, sintácticos y pragmáticos. Sin embargo, podemos ayudar a los alumnos a conocer cuál es el sentido semántico nuclear del sintagma. Por ejemplo, en (23)

(23). a. *La profesora entró en el aula y empezó a dar discurso.*

b. *Una profesora entró en el aula y empezó a dar discurso.*

Ambas oraciones son gramaticales, pero los dos sintagmas en la posición de sujeto presentan diferentes codificaciones procedimentales y distintos sentidos semánticos, como se muestra en el siguiente modelo:

(24). a. [SD *la* [SN *profesora*]]
 | |
 referente definido + conocimiento enciclopédico
 ↓
 cierta profesora determinada cuyo referente es definido

b. [SD *una* [SN *profesora*]]
 | |
 referente indefinido + conocimiento enciclopédico
 ↓
 alguna profesora indeterminada cuyo referente es indefinido

En estos sintagmas, el artículo constituye el núcleo sintáctico y semántico que determina el significado denotativo del sintagma. Por ello, enseñamos a los alumnos a distinguir qué sentido quiere implicar el hablante según el contexto existente con el fin de seleccionar el artículo adecuado. Con este tipo de introducciones a la estructura de un SD, quizá los alumnos puedan evitar los errores que proponemos en el experimento 1 y 3, puesto que distinguirán mejor la función del artículo definido, el indefinido y el cero en contextos determinados. También sugerimos en este caso introducir ejemplos sencillos como el contraste entre (24a) y (24b) para que demos una explicación de forma clara y sistemática a los alumnos chinos.

10.4.4. Consideraciones la secuencia de los usos del artículo

Master (1994) también señala que el artículo debe ser enseñado sistemáticamente en una secuencia gradual, durante un largo periodo para acrecentar en los

aprendientes la confianza en sí mismos, ya que pueden al menos aplicar las reglas principales. El mismo autor en el año 1997 ofrece otro estudio sobre el sistema del artículo desde la perspectiva de la adquisición, la función y la pedagogía. Con la ayuda de este estudio, los profesores que enseñan inglés a aprendientes de lengua materna sin artículo, pueden ser más conscientes de las dificultades con las que se enfrentarán sus alumnos a lo largo de su estudio. Considerando estas ideas propuestas por Master para la mejora de la enseñanza del artículo en inglés, podemos inferir el caso de la enseñanza del artículo en español. En nuestro segundo experimento, hemos demostrado que existe una secuencia particular en cuanto a la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos, de modo que podemos establecer una metodología de enseñanza que no solo coincide con dicha secuencia sino que también fortalece la formación de las partes difíciles. Por ejemplo, cuando en el manual aparecen por primera vez los valores del artículo, como el uso anafórico directo del artículo definido y el uso numeral del artículo indefinido, podemos introducir y explicar los otros valores que pueden ser adquiridos en la primera y la segunda etapa del estudio (véanse las tablas del resultado del experimento 2 en el Capítulo 7: 274-276). Estos usos no constituyen una gran dificultad para los estudiantes chinos, pueden dominarlos rápida y fácilmente. Además, vincular diferentes valores del artículo español y hacer comparaciones entre el artículo definido y el indefinido también pueden ayudar a los alumnos a profundizar los conocimientos. En cuanto a los valores adquiridos en la tercera y cuarta etapa del estudio, deberíamos emplear una metodología que mezcle el método tradicional, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. Es decir, no solo se tiene que organizar la enseñanza considerando las reglas gramaticales e intentar explicarlas e ilustrarlas con ejemplos concretos, sino que también se debe pretender capacitar a los alumnos a dominar el artículo en una comunicación real fuera del aula. Por un lado, no ignoramos la importancia de las estructuras sintácticas, las nociones semánticas y las funciones pragmáticas; y por otro lado, fomentamos el aprendizaje del uso del artículo en la vida cotidiana en vez de en el aula. Así los aprendientes pueden recibir los conocimientos gramaticales en el aula y tener oportunidades para practicarlos en situaciones comunicativas que fortalecerán

su aprendizaje. Durante el proceso de la adquisición del artículo español, tendremos que tener una estructura pedagógicamente adecuada que sea abierta y que cambie según las características presentadas por los aprendientes. Como afirma Pica (1983) cuando habla sobre la importancia del empleo del método comunicativo en la enseñanza del artículo:

El uso del artículo podrá tener que ver más con la comunicación y la competencia comunicativa que con la gramática y la competencia lingüística... Los estudiantes de inglés como segunda lengua puede ser que utilicen las reglas sobre los artículos correctamente según lo que prescribe la gramática o el libro de texto y, sin embargo, hacer un uso inapropiado de acuerdo con las demandas de un contexto comunicativo. (Traducción al español de Llobera, 1995: 12)

Lo mismo pasa con el español, y por la ausencia de ambiente lingüístico e *input* más marcada que en el caso del inglés, hay que tenerlo más en cuenta.

10.4.5. Enseñanza del rasgo genérico

Hemos dicho que a los estudiantes chinos normalmente les faltan conocimientos lingüísticos y sobre todo, de terminología lingüística. Quizá un estudiante no sabe qué significan los conceptos de la especificidad y la genericidad debido a que a lo largo de su aprendizaje de las lenguas, sea materna o extranjera, no se han introducido dichos términos antes, no por hablar de los términos como rasgos semánticos y sintácticos (véase el Apéndice 7). Con respecto a este ámbito, sugerimos que los profesores expliquen dichos términos en una forma sencilla y clara introduciendo ejemplos en chino y en español. No es nuestra intención proponer ejercicios concretos a estas alturas del trabajo, pero sí sugerir la creación y elaboración de unidades didácticas basadas en teorías de la genericidad y, sobre todo, en la Hipótesis de la Universalidad de la Genericidad de los Grupos Nominales Escuetos en Chino propuesta por Liu (2002) y en la Hipótesis de la Genericidad Latente de los SSNN Escuetos en español que planteamos nosotros en el capítulo 8. De esta forma, se podrán introducir ejemplos de genericidad para intentar establecer una competencia en cuanto al

concepto en el aprendiente.

Por supuesto, introducir a los alumnos unos conceptos lingüísticos nuevos no es una tarea fácil. Lo que necesitamos hacer primero es empezar a intensificar los conocimientos lingüísticos para que los alumnos puedan tener una idea básica y una impresión general de los conceptos teóricos y de su relación con la gramática. Por estas razones y considerando las respuestas del cuestionario del Apéndice 7 de los alumnos chinos, también sugerimos a los responsables de las facultades de español en las universidades en China abrir cursos de lingüística general o lingüística aplicada dentro del marco de enseñanza. Es decir, no solo pretendemos que los alumnos puedan adquirir competencias de comprensión, expresión y lectura, sino que también puedan dominar el idioma en contextos comunicativos. La aplicación de las teorías lingüísticas puede ayudar a que sea así. Sin duda, también es muy importante introducir ejercicios y unidades didácticas sobre ello para fomentar y consolidar el proceso de aprendizaje.

10.4.6. La importancia de los corpus lingüísticos

Otro aspecto que querríamos plantear para la mejora de la enseñanza del artículo español en China es emplear datos lingüísticos auténticos. Hemos mencionado antes que la enseñanza de español en China carece de manuales y materiales muy científicos y prácticos, y además, los estudiantes chinos de español en China no disponen de canales eficaces para recibir el *input* auténtico del idioma. Por tanto, sugerimos que los estudiantes puedan aprovechar los recursos de Internet, entre los cuales, destacamos el Corpus Diacrónico del Español (CORDE) y el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de la Real Academia de la Lengua Española. Mediante ellos se puede presentar a los alumnos un gran número de ejemplos de los diferentes usos del artículo español. Además, los profesores del español en China también pueden crear un corpus de los usos del artículo español por aprendientes chinos de diferentes niveles, sean correctos o incorrectos. Podemos tomar el estudio de Li y Cai (2001) como un ejemplo. En este estudio, los autores crean un corpus del

uso del artículo inglés por los aprendientes chinos que les sirve para investigar con más amplitud y profundidad los errores cometidos por los alumnos. En el capítulo 3, hemos comentado la importancia de los errores en el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera según la teoría del Análisis de Errores. Si estableciéramos un corpus de los usos del artículo español de los aprendientes chinos prestando mucha atención a sus errores, no solo nos podría ayudar a analizar los errores ya existentes, sino que también funcionaría como un soporte que capacitaría a los alumnos para evitar posibles errores en el futuro.

10.4.7. La introducción de los conocimientos culturales

En nuestra tesis, hemos analizado muchos factores que afectan a la selección del artículo español por los aprendientes chinos, entre los cuales la cultura también desempeña un papel muy importante, sobre todo, en los usos del artículo en enunciados fraseológicos, modismos o frases hechas.

Li y Yang (2010) afirman que “‘Cultural use’ of articles (in generics and idioms) is one of the difficulties for intermediate learners to master. For advanced learners, mastering the ability to use articles in [-HK] contexts (not known to the hearer) is very difficult”. Aunque este comentario es para el uso del artículo inglés por los aprendientes chinos, se puede aplicar de la misma forma en nuestras investigaciones sobre el artículo español. Como el español y su cultura son menos conocidos que el inglés en China y los aprendientes tienen menos oportunidades para recibir el *input* relacionado con ella. Así el uso cultural del artículo español constituye un reto aún mayor.

Destacamos los usos del artículo español en enunciados fraseológicos, modismos o frases hechas, puesto que forman parte muy importante de su cultura. Si los aprendientes quieren dominar bien el artículo en este ámbito, hace falta que reciban, e incluso memoricen, muchos conocimientos relacionados. Serradilla (2000: 658) propone que “dar listas de expresiones y hacer únicamente ejercicios de llenar huecos” no es la mejor solución para un alumno adquirir las frases hechas e “integrarlas dentro

de un marco cultural”. Por eso la misma autora plantea las siguientes propuestas para mejorar la enseñanza en este ámbito (Serradilla, 2000: 659): 1. Mediante canciones. Las canciones “forman una parte importante de su tiempo ocio y permiten, a la vez, un enlace entre su ámbito académico y su ámbito social”. 2. Mediante periódicos. Los profesores enseñan aquellos fragmentos en periódicos que contienen el uso de las frases hechas o los estudiantes pueden buscar las frases hechas por sí mismos para que luego los profesores comenten cómo son los resultados obtenidos. 3. Mediante publicidad. A partir de este servicio, los estudiantes pueden aprender cómo juega un anuncio con el idioma y con las frases hechas. 4. Mediante la conversación diaria. Un ambiente de habla española puede facilitar el aprendizaje de las frases hechas. Excepto en el punto 4, las restantes tres propuestas nos sirven mucho también en la enseñanza de las frases hechas, fraseologías y modismos de español. Si podemos ofrecer más *input*, los aprendientes también pueden adquirir los usos del artículo en dichos casos de una forma natural e implícita. Para realizar conversaciones diarias, se debería aumentar también el número de profesores nativos españoles para ofrecer así a los estudiantes más oportunidades de practicar la lengua y acercarse al mundo hispánico. Además de todo esto, sugerimos que los profesores empleen y consulten de la obra *Redes: Diccionario combinatorio del español contemporáneo: las palabras en su contexto* de Bosque (2004) y el *Manual de fraseología española* de Corpas Pastor (1996), que son obras referenciales importantes para la mejora de la enseñanza en dicho ámbito.

La importancia de la introducción de los conocimientos culturales, no solo consiste en el aspecto del artículo español, sino también en la enseñanza del idioma. Aprender un idioma extranjero equivale a abrir una ventana desde la cual se pueden contemplar paisajes nunca vistos antes. Wilhelm von Humboldt, el gran intelectual alemán, afirmó que dominar un idioma extranjero quizás signifique un nuevo punto de partida en las perspectivas de los valores de una persona. En este sentido, podemos decir que aprender un idioma extranjero nuevo no solo nos proporciona un par nuevo de ojos, un par adicional de orejas, y una lengua suplementaria, sino que también nos

facilita un cerebro lúcido y una ideología creativa. Por eso, para utilizar un idioma bien, hay que dar importancia a la combinación entre la formación de la capacidad lingüística y la de la competencia intercultural en la enseñanza. Como afirma Shen (2010: IV), “para los estudiantes de español en las universidades chinas que serán los futuros intermediarios entre culturas tan distintas como la china y la hispánica, es imprescindible dominar no solo la competencia lingüística sino también la habilidad de uso de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que les facultarán para comunicarse con los hispanohablantes con eficacia”.

10.5. Conclusiones finales

A lo largo de nuestra tesis, hemos investigado la cuestión de la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos, que constituye una parte pequeña pero importante en el ámbito de la adquisición del español como segunda lengua. En nuestros experimentos, observamos que los aprendientes encuentran muchas dificultades en el aprendizaje del sistema del artículo, sobre todo, los estudiantes de nivel inicial.

Para los aprendientes chinos, existe una secuencia particular de la adquisición de diferentes valores del artículo español. Cuando el valor es básico y se usa con mucha frecuencia en comunicaciones cotidianas, o cuando tiene una forma muy parecida o equivalente en chino, es más fácil y rápido de adquirir. Por el contrario, si el valor es poco usual o no tiene formas equivalentes en la estructura determinante en chino, constituye una barrera en su adquisición. Los profesores deben prestar mucha atención a estos valores en los que los estudiantes pueden cometer más errores. Teniendo en cuenta dicha secuencia particular, debemos diseñar bien qué usos o valores hay que introducir en la fase de la enseñanza para que los alumnos puedan adquirirlos con facilidad.

Los rasgos semánticos presentados por el artículo español son factores muy importantes en cuanto a la adquisición del artículo por los aprendientes chinos. Por un lado, la mezcla del rasgo semántico de definitud y el de especificidad causa la

fluctuación en la selección del artículo adecuado por los estudiantes de nivel inicial; por otro lado, el rasgo semántico de la genericidad puede ser una causa importante de los errores cometidos por los aprendientes de todos los niveles. Mediante nuestras investigaciones, ya sabemos que la forma sintáctica y el sentido semántico de los artículos españoles no tienen siempre formas totalmente equivalentes en chino. Por ello, la lengua materna puede producir una interferencia negativa cuando no exista esa completa correspondencia. Sería muy importante encontrar una metodología adecuada para introducir los conceptos de los rasgos semánticos del artículo español en la enseñanza. No se debe tener miedo a hacer comparaciones entre el chino y el español por sus diferencias, sino que hay que enfrentarse a estas diferencias, tomándolas como referencias que nos ayuden a lo largo del estudio.

Además de los rasgos semánticos, no se puede olvidar la influencia causada por los factores pragmáticos, puesto que la sintaxis y la semántica no son factores únicos que afecten a la adquisición del artículo español por los aprendientes chinos. En nuestros experimentos, tratamos principalmente los conocimientos ESK (*explicitly stated knowledge*), que muestran si el hablante indica claramente su grado de conocimiento sobre el referente denotado. Y el resultado nos revela que este factor pragmático desempeña un papel muy importante a la hora de influir en la selección del artículo adecuado por los estudiantes chinos. Si el contexto pragmático presenta el rasgo [+ESK], los alumnos tienen una tendencia a emplear el artículo definido ignorando los rasgos semánticos, y viceversa. Por estas consideraciones, sugerimos que en la enseñanza del artículo se potencia el contacto con un ambiente lingüístico auténtico, que tenga en cuenta los rasgos contextuales y los aspectos pragmáticos.

La adquisición del artículo español por los aprendientes chinos es un proceso complicado que implica la mezcla de muchos factores. Con nuestra tesis solo exploramos algunas áreas importantes pero pequeñas dentro del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del español en China. Aunque ya existen algunos estudios que investigan la cuestión del artículo español en la enseñanza para los alumnos chinos, tales como Lin (2005) y Shen (2012), todavía nos faltan estudios muy

específicos que traten de temas concretos y detallados dentro de este ámbito que requieren crear una metodología novedosa para la enseñanza del artículo en China (esto sí puede ser uno de los temas de futuros estudios nuestros). Además, en general, esta cuestión en China todavía no ha atraído suficiente atención; sin embargo, el correcto uso del artículo debe ser un requisito muy básico para un aprendiente competente de la lengua española. Los experimentos que hemos hecho en nuestra tesis nos proporcionan métodos para reflexionar sobre las estrategias que se deben emplear en la enseñanza de la gramática del español, a pesar de sus limitaciones.

Por supuesto, no debemos limitarnos a investigar solo la cuestión de la adquisición del artículo, y es necesario e inevitable extender nuestros estudios a otros ámbitos dentro del campo de la adquisición del español como segunda lengua o como lengua extranjera. Las observaciones de la presente tesis no solo quieren aportar datos empíricos como apoyo a teorías existentes, sino servir como base de futuras investigaciones. Esperamos que, con el esfuerzo del conjunto de nuestros investigadores, profesores y alumnos en China, la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua puedan obtener un mejor rendimiento y un desarrollo próspero.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Nebot, F. (1977): *El Art ículo: sistema y usos*. Madrid: Ediciones Aravaca.
- Abney, S. P. (1987): "The English Noun Phrase in its Sentential Aspect." Tesis doctoral. MIT.
- Abraham, W. (1981): *Diccionario de terminolog ía lingüística actual*. Versión española de Francisco Meno Blanco. Madrid: Gredos.
- Al Abdullah, J. (2012), "Las categorías gramaticales", en Prezi. Datos disponibles en: http://prezi.com/lu2u0unayfdp/las-categorias-gramaticales/?utm_source=website&utm_medium=prezi_landing_related_solr&utm_campaign=prezi_landing_relat ed_author
- Alarcos Llorach, E. (1967): "El artículo en español", en *Estudios de gramática funcional del español* de E. Alarcos Llorach (ed.), 1980: 223-234. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1968): "'Un', el número y los indefinidos", en *Estudios de gramática funcional del español* de E. Alarcos Llorach (ed.), 1980: 275-286. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1980): *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la Lengua Española. Colección Nebrija y Bello*. Real Academia Española, Madrid: Espasa Calpe.
- Alcina, J. y Blecua, J. M. (1975): *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.
- Alcina Caudet, M^a A. (1999): "Las expresiones referenciales. Estudio semántico del sintagma nominal". Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Alcón S. E. (2002): *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castell ó de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I., D.L.
- Alexiadou, A. & Haegeman, L. & Stavrou, M. (2007): *Noun Phrase in the Generative Perspective*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Alonso, A. (1933): "Estilística y gramática del artículo en español", en *Estudios lingüísticos - Temas españoles*, 1967 (3^aed): 125-160. Madrid: Gredos.
- Alonso, R. (2001): "La transferencia en la producción escrita de PLE-HE (nivel iniciación): una teoría explicativa de ASL". Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. Datos disponibles en línea: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115528/1/DFM_Alonso_Rey_DR_La_TransferenciaEnLaProduccionEscritaDePLE-HE.pdf

- Altman, H. (1972): *Individualizing foreign language classroom: Perspectives for teachers*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Altman, H. (1980): "Foreign language teaching: focus on the learner", en *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs* de Altman, H. & James, C. (eds.). Oxford: Pergamon.
- Álvarez Martínez, M^a A. (1986): *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*. Madrid: Gredos.
- Álvarez Martínez, M^a A. (1989): *El pronombre I, personales, artículo, demostrativos y posesivos*. Madrid: Arco/Libros.
- Bailey, N. & Madden, C. & Krashen, S. (1974): "Is there any natural sequence in adult second language learning?", *Language Learning*, 21: 235-243.
- Baralo, M. (2003): "Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza del español/le", *Interlingüística*, N. 14: 31-44.
- Bello, A. (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile: Imprenta del Progreso. Edición de Ramón Trujillo (1981). Tenerife: Cabildo Insular.
- Bhatt, R. & Hancin-Bhatt, B. (2002): "Structural minimality, CP and the initial state in second language acquisition", *Second Language Research*, 18: 348-392.
- Bickerton, D. (1981): *Roots of language*. Ann Arbor: Karoma Press.
- Birdsong, D. (1992): "Ultimate attainment in second language acquisition", *Language*, 68: 706-755.
- Bley-Vroman, R. (1989): "What is the logical problem of foreign language learning?", en *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* de S. M. Gass & J. Schachter (eds.): 41-68. New York: CUP.
- Bley-Vroman, R. (1990): "The logical problem of foreign language learning", *Linguistic Analysis*, 20: 3-49.
- Bosque, I. (1996): "Por qué determinados sustantivos no son sustantivos determinados. Repaso y balance", en *El sustantivo sin determinación: La ausencia de determinante en la lengua española* de I. Bosque (ed.): 13-96. Madrid: Visor.
- Bosque, I. (2004): *Redes: Diccionario combinatorio del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. Madrid: Ediciones S. M.
- Bosque, I. & Gutiérrez-Rexach, J. (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bosque, I. & Moreno, J. C. (1989): "Las construcciones con lo y la denotación de lo neutro", *Lingüística*, 2: 5-50.
- Brizuela, M. (2000): "La accesibilidad y el costo de procesamiento en la selección de

- expresiones definidas”. *Volumen Monográfico* (2000): 297-308. Datos disponibles en:
https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F876319.pdf&ei=tP09VZSUCcKw7AaizIGIBQ&usg=AFQjCNFwsaYauTog4fHoyFwfGJTTPwStvg&sig2=TGZ_trAVH9sqeUZgzyQoEQ&bvm=bv.91665533,d.d24
- Brown, H. D. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Brown, R. (1973): *A first language: the early stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Burt, M. K. y Kiparsky, C. (1972): *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Butler, Y. G. (2002): “Second language learners’ theories on the use of English articles: an analysis of the metalinguistic knowledge used by Japanese students in acquiring the English article system”, *Studies in Second Language Acquisition*, 24: 451-480.
- Carroll, J. B. (1956): *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Massachusetts: MIT Press.
- Carlson, G. (1977): “Reference to kinds in English.” Tesis doctoral. University of Massachusetts, Amherst.
- Centro Virtual Cervantes, (1997-2013): *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto de Cervantes. Datos disponibles en l ínea:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/referenciaendoforica.htm
- Chan, B. H-S. (1999): “Classifiers, Demonstratives and Classifier-to-Demonstrative Movement”, en *UCL Working Papers in Linguistics* de Department of Phonetics and Linguistics, University College London, 11: 227-251. Datos disponibles en l ínea:
<https://www.ucl.ac.uk/pals/research/linguistics/publications/wpl/99papers/chan>
- Chao, Y. R. (1968): *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press,
- 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. (2003): “Indefinite determiner introducing definite referent: a special use of ‘yi (one) + classifier’ in Chinese”, *Lingua*, 113: 1169-1184.
- Chen, P. (2004): “Identifiability and definiteness in Chinese”, *Linguistics*, 42-6 (2004): 1129-1184.

- Cheng, L. (1998): "Marking modification in Cantonese and Mandarin". Art íulo presentado en SOAS, London. Datos disponibles en l ínea:
http://tci.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi?o=dnclret&s=id=%22RF10001664817%22.&searchmode=basic&tcihsspage=tcisearch_opt2_search
- Cheng, L. & Sybesma, R. (1999): "Bare and not-so-bare nouns and the structure of NP", *Linguistics Inquiry*, 30: 509-542.
- Cheng, L. & Sybesma, R. (2005): "Classifiers in four varieties of Chinese", en *The Oxford Handbook of Comparative Syntax* de C. Guglielmo & S. Richard (eds.): 259–292. Oxford: Oxford University Press.
- Chierchia, G. (1995): "Individual - level Predicates as Inherent Generics", en *The generic book* de G. N. Carlson y F. J. Pelletier (eds.): 176-233. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Chierchia, G. (1998): "Reference to Kinds across language", *Natural Language Semantics*, 6: 339-405.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. Eds. *Estructura Sint ácticas*, México: Siglo Veintiuno Editores, 1974.
- Chomsky, N. (1959): "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", en *Language*, 25, No 1: 26-58.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1970): "Remarks on nominalization", en *Reading in English Transformational Grammar* de R. Jacobs and P. Rosenbaum (eds.): 184-221. Waltham: Ginn.
- Chomsky, N. (1972): *El an álisis formal de los lenguajes naturales*. Madrid: Alberto Coraz ón.
- Chomsky, N. (1975): *Reflections on Language*. New York: Pantheon.
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of Language*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1992): "A Minimalist Program for Linguistic Theory", en *The Minimalist Program* de N. Chomsky (1995): 167-217. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (2001): "Derivation by Phase", en *Ken Hale: A Life in Language* de M. Kenstowicz (ed.): 1-52. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (2004): "Beyond Explanatory Adequacy", en *Structures and Beyond. The Cartography of Syntactic Structures* (vol. 3) de A. Belletti (ed.): 104-131.

- Oxford, New York: Oxford University Press.
- Chomsky, N. & Lasnik, H. (1977): "Filters and Control", *Linguistic Inquiry*, Vol. 8, N° 3: 425-504.
- Clahsen, H., & Muysken, P. (1989): "The UG paradox in L2 acquisition", *Second Language Research*, 5: 1-29.
- Company Company, C. (2009): *Sintaxis histórica de la lengua española (T. II)*. México: Autor-Editor.
- Contreras, H. (1996): "Sobre la distribución de los sintagmas nominales no predicativos sin determinante", en *El sustantivo sin determinación. Presencia y ausencia de determinante en la lengua española* de I. Bosque (ed.): 141-168. Madrid: Visor.
- Cook, V. (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*. Basingstoke: Macmillan.
- Cook, V. & Newson, M. (1996): *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Corder, S. P. (1967): "The significance of learner's errors". *International Review of Applied Linguistics*, 5: 161-170. Traducción en español "La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua" en *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la Interlengua* de J. M. Liceras (ed.) 1992: 31-40. Madrid: Visor.
- Corder, S. P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis". *International Review of Applied Linguistics*, 5: 147-160. Traducción en español "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores" en *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la Interlengua* de J. M. Liceras (ed.) 1992: 63-77. Madrid: Visor.
- Corder, S. P. (1978a): "Language-learner language" en *Understanding second and foreign language learning* de J. C. Richards (ed.), 1978: 71-92. Rowley, Mass: Newbury House.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Coder, S. P. (1978b): "Language distance and the magnitude of the learning task". *Studies in Second Language Acquisition* 2/1: 27-36.
- Dai, W. D. & Wei, L. (2008): "中国学习者英语冠词语义特征习得研究" (*L2 acquisition of the semantic features of English articles by Chinese speakers*). *外语教学与研究 (Foreign Language Teaching and Research)*, Vol. 40, N. 2: 136-142.
- Dahl, Ö. (1985): *Tense and Aspect Systems*. New York: Basil Blackwell.
- D'Anglejan, A. (1978): "Language learning in and out of classrooms" en

- Understanding Second and Foreign Language Learning* de J. Richards (ed.). Rowley, Mass: Newbury House.
- Datos en línea de Adquisición De Segunda Lengua. *BuenasTareas.com*. Recuperado 10, 2012. Datos disponibles en línea:
<http://www.buenastareas.com/ensayos/Adquisicion-De-Segunda-Lengua/561239.html>
- Del Gobbo, F. (1999): “Nominal phrases in Mandarin and Cantonese”, *UCI Working Papers in Linguistics*, 5: 1-21.
- Demonte, V. (1995-1996): “Estilística y gramática: un comentario”, *Revista de filología y su didáctica*, 18-19: 271-282.
- Demonte, V. (1999): “La predicación: Los complementos predicativos” en *Gramática descriptiva de la lengua española* de I. Bosque y V. Demonte (eds.): 2461-2523. Madrid: Espasa Calpe.
- Denham, K. & Lobeck, A. (2009): *Linguistics for Everyone: An Introduction*. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Dickerson, L. (1975): “Interlanguage as a System of Variable Rules”, *TESOL Quarterly*, 9, 4: 401-407.
- Diesing, M. (1992): *Indefinites*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Dobrovie-Sorin, C. (1997): “Types of Predicates and the Representation of Existential Readings”, en *Proceedings of SALT VII* de A. Lawson (ed.): 117-134. New York: Cornell University.
- Dong, Y. S. & Liu, J. (1999): *现代西班牙语 (Español Moderno)*. Tomo 1-6. 外语教学与研究出版社.
- Dong, Y. S. & Liu, J. (2014): *现代西班牙语 (Español Moderno)*. Tomo 1. 外语教学与研究出版社.
- Dong, Y. S. & Liu, J. (2015): *现代西班牙语 (Español Moderno)*. Tomo 2. 外语教学与研究出版社.
- Drake, G. F. (1977): *The Role of Prescriptivism in American Linguistics 1820-1970*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1972): “Goofing: An indicator of children’s second language learning strategies”, *Language Learning*, 22: 235-252.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1973): “Should we teach children syntax?”, *Language Learning*, 23: 245-258.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974a): “Errors and strategies in child second language acquisition”, *TESOL Quarterly*, 8: 129-136.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974b): “Natural sequences in child second language

- acquisition". *Language Learning*, 24:37-53, traducción en español "Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños" en *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la Interlengua* de J. M. Liceras (ed.) 1992: 105-122. Madrid: Visor.
- Dulay, J. & Burt, M. (1977): "Remarks on creativity in language acquisition", en *Viewpoints on English as a second language* de Burt *et al.* (eds.): 95-126. Nueva York: Regents.
- Dulay, H. & Burt, M. & Krashen, S. (1982): *Language Two*. New York: O.U.P.
- Dybalska, N. (2011/2012): "Semantics vs. Pragmatics in the Patterns of Definiteness Marking in L2 English of L2 Speaker of Polish as Compared to English-based Creoles: a Reflection of Linguistic Universals?". *Thesis M.A. Linguistics (research)*. Universiteit van Amsterdam.
- Ehrman, M. E. (2003): "A brief overview of individual differences in second language learning", *System*, 31: 313-330.
- Ehrman, M. y Leaver, B. (2003): "Cognitive styles in the service of language learning", *System* 31, 393-415.
- Ellis, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1992): *Second language acquisition & language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997): *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Epstein, S. & Flynn, S. & Martohardjono, G. (1996): "Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research", *Behavioral and Brain Sciences*, 19: 677-738.
- Elvira, J. (1994): "Un(o) en español antiguo", *VERBA*, 21 (1994): 167-182.
- Escandell Vidal, M. V. (1999): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Escandell Vidal, M. V. & Leonetti, M. (2000): "Categorías funcionales y semántica procedimental", en *Cien años de investigación semántica: De Michel Bréal a la actualidad* (vol. 1) de M. Martínez *et al.* (eds.): 363-379. Madrid: Editorial Clásicas.
- Espinal, M. T. (2010): "Bare nominals in Catalan and Spanish: their Structure and meaning", *Lingua*, 120(4): 984-1009.

- Espinal, M. T. & Dobrovie-Sorin, C. (2005): “Tipología semántica de los nombres escuetos. El caso particular de los nombres escuetos singulares contables.” Universidad Autónoma de Barcelona/ Université Paris 7. Datos disponibles en línea: <http://filcat.uab.cat/ct/publicacions/reports/pdf/GGT-06-12.pdf>
- Espinal, M. T. & McNally, L. (2011): “Bare nominals and incorporating verbs in Spanish and Catalan”, *Journal of Linguistics*, 47: 87-128.
- Espinosa Ochoa, M. R. (2009): “Los deícticos locativos en la adquisición temprana del maya yucateco.” Tesis doctoral. Universität Hamburg.
- Esvavy Zamora, R. (1999): “La anáfora asociativa como mecanismo de cohesión textual”, *Revista de Investigación Lingüística*, Vol. II, N^o 2: 111-128.
- Eubank, L. (1993/1994): “On the Transfer of Parametric Values in L2 Development”, *Language Acquisition*, 3: 183-208.
- Eubank, L. (1994): “Optionality and the initial state in L2 development”, en *Language acquisition studies in generative grammar* de T. Hoekstra & B. D. Schwartz (eds.): 369-388. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Eubank, L. (1996): “Negation in early German-English interlanguage: more valueless features in the L2 initial state”, *Second Language Research*, 12: 73-106.
- Feijóo, S. (2002): “El artículo definido en inglés y catalán/español: Análisis comparativo”, *Jornadas de Investigación Literaria y Lingüística de los estudiantes graduados del Programa de Español*, Brucart, 57-67.
- Felix, S. W. (1988): “UG-Generated knowledge in adult second language acquisition”, en *Linguistic Theory in Second Language Acquisition* de S. Flynn & W. O NEIL (eds.): 277-294. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fernández, E. M. (1998): “Processing Strategies in Second Language Acquisition”, en *The Development of Second Language Grammar - A Generative Approach* de C. Klein & G. Martohardjono (eds), 1999: 217-239. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Fernández, M. J. (2003): *Los sintagmas del español: El sintagma nominal*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Garrido, R. (1996): “artículo y rol pragmático de los constituyentes oracionales”, en *Gramática contrastiva inglés-español* de M. Martínez Vázquez (ed.): 143-170. Universidad de Huelva.
- Fernández Ramírez, S. (1962): “A propósito de los diminutivos españoles”, en *Strenae. Homenaje a Manuel García Blanco. Acta Salamanticensia*, 16: 185-192. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Fernández Ramírez, S. (1987): *Gramática española: el pronombre*, Vol 3.2, Madrid: Arco Libros.

- Fernández-Sevilla, J. (1974): “Un maestro preterido: Elio Antonio de Nebrija”, en *Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, Enero-Abril 1974, Tomo XXIX, Número 1. Datos on-line disponibles en:
http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/29/TH_29_001_001_1.pdf
- Finer, D. & Broselow, E. (1986): “Second language acquisition of reflexive binding”, *Proceedings of the North Eastern Linguistics Society*, 16: 154-168.
- Flynn, S. (1983): “A Study of the Effects of Principal Branching Direction in Second Language Acquisition: The Generalization of a Parameter of Universal Grammar from First to Second Language Acquisition.” Dissertation. Cornell University.
- Flynn, S. (1984): “A Universal in L2 Acquisition Based on a PBD Typology”, en *Universals in Second Language Acquisition* de F. Eckman & L. Bell & D. Nelson (eds.): 75-78. Rowley, Mass: Newbury House.
- Flynn, S. (1987): *A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition*. Dordrecht: Reidel.
- Flynn, S. (1988): “Second language acquisition and grammatical theory”, en *Linguistics: The Cambridge Survey II. Linguistic Theory: Extensions and Implications* de F. J. Newmeyer (ed.): 53-73. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flynn, S. (1989): “The role of the head-initial/head-final parameter in the acquisition of English relative clauses by adult Spanish and Japanese speakers”, en *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* de S. Gass & J. Schachter (eds.): 89-108. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flynn, S. (1996): “A parameter setting approach to second language acquisition”, en *Handbook of language acquisition* de W. Ritchie & T. Bhatia (eds.): 121-158. San Diego: Academic Press.
- Flynn, S. & Manuel, S. (1991): “Age-dependent effects in language acquisition: ‘Critical period’ hypotheses”, en *Point-counterpoint: Universal Grammar in the second language* de L. Eubank (ed.): 117-145. Amsterdam: Benjamins.
- Flynn, S. & O’Neil, W. (1988): *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Fries, Ch. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fu, Y. A. (2006a): “Valores de uso y omisión de los artículos y su aplicación en las funciones sintácticas”, *Fu Jen Studies: literature & linguistics*, N. 40, Annual 2006. Fu Jen University, College of Foreign Languages & Literatures (Fu Jen Ta Hsueh). Datos disponibles en:
<http://www.thefreelibrary.com/Valores%2Bde%2Buso%2By%2Bomision%2Be%2Blos%2Barticulos%2By%2Bsu%2Baplicacion%2Ben%2Blas...-a0180030019>

- Fu, Y. A. (2006b): “Presencia y ausencia del artículo”, 第三届海峡两岸外语教学研讨会 - 二十一世纪城市环境中以中国学生为对象的外语教学. Datos disponibles en línea:
http://www.svd.fju.edu.tw/fl/lang_teaching/papers/span_5.pdf
- Fukui, N. (1995): *Theory of Projection in Syntax*. Stanford/Tokyo: CSLI Publications y Kurosio Publications.
- Furuya, K. (2009): “The DP Hypothesis through the Lens of Japanese Nominal Collocation Constructions”. Tesis doctoral. City University of New York.
- Gao, S. Q. (2004): “试论汉语通指的表达方式” (*The Expressions of Generic in Chinese*), *语言教学与研究*, 2004, 3: 14-21.
- Garachana, M. (2008): “Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español”, *marco ELE. Revista de didáctica ELE*, 7. Datos disponibles en línea:
<http://marcoele.com/descargas/7/garachana.pdf>
- Garachana, M. (2009): “La creación y generalización del artículo indefinido”, *Sintaxis histórica de la lengua española. Segunda parte: la frase nominal*. Volumen 1. C. Company Company. México: FCE, UNAM.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Garrido, J. (1986): “Pronombres y artículo. El en construcciones con adjetivo o relativo”, *Revista de Filología Románica*, IV. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Garrido, J. (1996): “Sintagmas nominales escuetos”, en *El sustantivo sin determinación: La ausencia de determinante en la lengua española* de I. Bosque (ed.): 269-331. Madrid: Visor.
- Gass, S. & Selinker, L. (1994): *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geenhoven, V. (1998): *Semantic incorporation and indefinite descriptions*. Stanford, CA: CSLI.
- Gerstner, C. & Krifka, M (1993): “Genericity”, en *Handbuch der Syntax* de J. Jacobs & A. von Stechow & W. Sternefeld & T. Venneman (eds.): 966-978. Berlin: Walter de Gruyter.
- Gil, J. M. (1999): *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Melusina.
- Givón, T. (1981): “On the development of the numeral ‘one’ as an indefinite marker”, *Folia Linguistica Historica* 2(1): 35-53.
- Goad, H. & White, L. (2006): “Prosodic transfer: L1 effects on the production of L2 determiners”, en *Proceedings of the 30th Annual Boston University Conference*

- on *Language Development* de D. Bamman, & T. Magnitskaia & C. Zaller (eds.): 213-224. Somerville, Mass: Cascadilla Press.
- Gómez Alonso, J. C. (2002): *La estilística de Amado Alonso como una teoría del lenguaje literario*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- Gómez Torrego, L. (1998): *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- González, R. (2009): “Algunas notas en torno a un mecanismo de cohesión textual: la anáfora conceptual”, en *Estudios sobre el texto: Nuevos enfoques y propuestas* de M. A. Penas & R. González. (eds.): 247-278. Frankfurt: Peter Lang.
- Grimshaw, J. (1991): *Extended Projection*. Ms., Brandeis University, Waltham, Mass.
- Gutiérrez- Rexach, J. (2003): *La semántica de los indefinidos*. Madrid: Visor.
- Hatch, E. (1983): “Simplified input and second language acquisition”, en *Pidginization and Creolization as Language Acquisition* de R. W. Andersen (ed.): 64-86. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hawkins, J. A. (1978): *Definiteness and Indefiniteness. A Study in Reference and Grammaticality Prediction*. London: Croom Helm.
- Hawkins, J. A. (1991): “On (In)definite Articles: Implicatures and (Un)grammaticality Prediction”, *Journal of Linguistics*, 27: 405-442.
- Hawkins, J. A. (2004): *Efficiency and complexity in grammars*. Oxford: Oxford University Press.
- Hawkins, R. (2001): “The theoretical significance of Universal Grammar in second language acquisition”, *Second Language Research*, vol. 17, N. 4: 345-367.
- Hawkins, R. S. & Al-Eid, I. & Almahboob, P. & Athanasopoulos, R. & Chaengchenkit, J. & Hu, M. & Rezai, C. & Velasco-Zarate, K. (2006): “Accounting for English article interpretation by L2 speakers” en *EUROSLA Yearbook 6* de S. H. Foster-Cohen (ed.): 7-25. Amsterdam: John Benjamins.
- Hawkins, R., & Liszka, S. (2003): “Locating the source of defective past tense marking in advanced L2 English speakers”, en *The lexicon-syntax interface in second language acquisition* de Van Hout, R. & A. Hulk & F. Kuiken & R. Towell (eds.): 21-44. Amsterdam: John Benjamins.
- Hawkins, R. & Towel, R. & Bazergui, N. (1993): “Universal Grammar and the acquisition of French Verb Movement by native speaker of English”, *Second Language Research*, 9: 189-233.
- He, Y. J. (2011): *现代汉语生成语法 (A Generative Grammar of Mandarin Chinese)*. 北京大学出版社 (Editorial de la Universidad de Pekín).
- Heine, B. (1997): *Cognitive Foundations of Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

- Hernández Guerrero, J. A. (1982): “La aportación del Alberto Lista a la definición del artículo gramatical”, en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Datos disponibles en línea:
http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/la-aportacion-de-alberto-lista-a-la-definicion-del-articulo-gramatical/html/099415e8-a103-11e1-b1fb-00163ebf5e63_6.html#I_0
- Herschensohn, J. (1999): *The Second Time Around Minimalist and L2 Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Horno Chéiz, M^a. P. (2007): “Sintagmas Genéricos en Posición de Objeto”, *Revista Virtual de Estudos de Linguagem – ReVEL*, Vol. 5. Datos disponibles en línea:
http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_8_sintagmas_genericos_en_posicion_de_objeto.pdf
- Hoyos, C. (2012): “El artículo”, *Tema: Gramática del español*. Documento digital de estudio de la Universidad de Valladolid. Datos disponibles en línea:
https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2012/441/41773/1/Documento2.pdf
- Hsiao, H. Y. (2006): “On the Teachability of the English Article System and the Efficacy of Two Types of Article Instruction.” Tesis de máster. National Tsing-hua University.
- Hsin, A. L. (2002): “On indefinite subject NPs in Chinese”, *汉语教学 (Chinese Studies)*, 20, 2: 353 -376.
- Huang, C. J. (1982): “Logical Relations in Chinese and the Theory of Grammar.” Tesis doctoral. MIT.
- Huang, C. J. & Li, Y. H. & Li, Y. F. (2007): *Syntax of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huebner, T. (1983): *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*. Ann Arbor, Mass: Karoma Press.
- Huebner, T. (1985): “System and variability in interlanguage syntax”, *Language Learning*, 35: 141-163.
- Ionin, T. (2003a): “The interpretation of ‘the’: A new look at articles in L2-English”, en *Proceedings of the 27th Boston University Conference on Language Development* de B. Beachley et al. (eds.): 346-357. Somerville, Mass: Cascadilla Press.
- Ionin, T. (2003b): “Articles semantics in second language acquisition”. Tesis doctoral. MIT.
- Ionin, T. & Ko, H. & Wexler, K. (2004): “Article semantics in L2-acquisition: the role of specificity”, *Language Acquisition*, 12: 3-103.
- Ionin, T. & Zubizarreta, M. L. & Bautista-Maldonado, S. (2008): “Sources of linguistic knowledge in the second language acquisition of English

- articles”, *Lingua*, 118: 554-576.
- Jackendoff, R. (1977): *X-bar-Syntax: A Study of Phrase Structure. Linguistic Inquiry Monograph 2*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Jakobson, R. (1984): *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- Jakubowicz, C. & Nash, L. (2001): “Functional categories and syntactic operations in (Ab)normal language acquisition”, *Brain and Language*, 77: 321-339.
- Jarvis, S. (2002): “Topic continuity in L2 English article use”, *Studies of Second Language Acquisition*, 24: 387-418.
- Jespersen, O. (1933): *Essentials of English Grammar*. London: Allan & Unwin.
- Jiang, Z. K. (1999): *第二语言习得研究 (La Investigación de la Adquisición de la Segunda Lengua)*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Johnson, J. S. (1992): “Critical period effects in second language acquisition: The effect of written versus auditory materials on the assessment of grammatical competence”, *Language Learning*, 42: 217-248.
- Kadmon, N. (1990): “Uniqueness”, *Linguistics and Philosophy*, 13: 273-324.
- Kasper, G. (1997): “The role of pragmatics in language teacher education”, en *Beyond methods: components of second language teacher education* de K. Bardovi-Harlig & B. Hartford (eds.), 113-136. New York: McGraw-Hill.
- Katz, J. J. & Postal, P. M. (1964): *An integrated theory of linguistic descriptions*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Kellerman, E. (1987): *Aspects of transferability in second language acquisition*. Tesis doctoral. University of Nijmegen.
- Kellerman, E & Sharwood Smith, M. (1986): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Kleiber, G. (1989): “Remarques sur l'opposition relative restrictive/relative oppositive et l'article indéfini un spécifique”, *Travaux de Linguistique et de Littérature*, 22: 179-191.
- Klein, W. (1986): *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Komé Dikanda Madeleine, K. (2003): “Estudio contrastivo de los partitivos en francés y en español”, Université de Douala. Datos disponibles en línea: <http://www.anmal.uma.es/numero14/Koloko-Dikanda.htm>
- Kornai, A. (1986): “Logical types and linguistic types”, *Tertium Non Datur*, 3: 241-266.
- Korvasová, P. (2006): “El artículo en español”, Masaryk University Information System. Datos disponibles en línea:

- Koster, J. (1978): "Conditions, Empty Nodes, and Markedness", *Linguistic Inquiry*, Vol. 9, N. 4: 551-593.
- Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. Nueva York: Longman.
- Krashen, S. & Butler, J. & Birnbaum, R. & Robertson, J. (1978): "Two studies in language acquisition and language learning", *ITL: Review of Applied Linguistics*, 39/40: 73-92.
- Krashen, S. & Terrell, T. D. (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Kumaravadivelu, B. (2006): *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Laca, B. (1996): "Acerca de la semántica de los *plurales escuetos* del español", en *El Sustantivo sin determinación: La ausencia de determinante en la lengua española* de I. Bosque (ed.): 241-268. Madrid: Visor Libros.
- Laca, B. (1999): "Presencia y Ausencia de Determinante", en *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* de I. Bosque & V. Demonte (eds.): 891-928. Madrid: Espasa Calpe.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lapesa, R. (1979): "Nominativo o caso oblicuo latinos como origen de demostrativos y artículos castellano", en *Festschrift Kurt Baldinger zum 60 Geburtstag, I*: 196-207. Tübingen: Max Niemeyer. (Reimpreso en *Estudios de morfosintaxis histórica del español*, 2000: 346-359. Madrid: Gredos)
- Lapesa, R. (1996): "El sustantivo sin actualizador en español", en *El sustantivo sin determinación: La ausencia de determinante en la lengua española* de I. Bosque (ed.): 121-140. Madrid: Visor.
- Lardiere, D. (2005): "On morphological competence", en *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* de L. Dekydtspotter & R. A. Sprouse & A. Liljestrang (eds): 178-192. Somerville, Mass: Cascadilla Press.
- Larsen-Freeman, D. (1976): "An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners", *Language Learning*, 26: 125-134.

- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008): *Complexity systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lázaro Carreter, F. (1975): “El problema del artículo en español: una lanza por Bello”, en *Homenaje a la Memoria de don Antonio Rodríguez-Moñino: 1910-1970*, (1975): 347-371. Valencia: Castalia.
- Lee, S. A. (2005): “The Role of the L2 in the Morpheme Order Studies”, *Journal of English and American Studies*, Vol. 4, December, 2005. Datos disponibles en línea: <http://jeas.co.kr/sub/cnt.asp?num=38&volnum=4>
- Lee, T. (1986): “Studies on quantification in Chinese”. Tesis doctoral. University of California, Los Angeles.
- Lee, W. (1968): “Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching”, en *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications* de J. E. Alatis (ed.): 185-194. Washington: Georgetown University Press.
- Lehmann, C. (2015): “Sustantivo de masa.” Universidad de Erfurt, Alemania. Datos disponibles en línea: http://www.christianlehmann.eu/ling/sprachen/maya/gramatica/semas/nom/nom_tema/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/sprachen/maya/gramatica/semas/nom/nom_tema/sustantivo_de_masa.html
- Lenis, L. A. (1998): “Teoría y Práctica de la Gramática: Dos Modelos del Siglo XIX”, en *Estudios de lingüística textual: homenaje al profesor Muñoz Cortés* de E. Ramón & H. Provencio & J. Perona & A. Vera (eds.): 259-290. Universidad de Murcia.
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lenz, R. (1944): *La oración y sus partes*. Santiago de Chile: Editorial Nascimento.
- Leonetti, M. (1990): *Artículo y la Referencia. Colección Gramática del Español, 2*. Madrid: Taurus.
- Leonetti, M. (1991): “La noción de ‘tema’ y la interpretación de los indefinidos”, *Epos: Revista de filología*, 7: 165-182.
- Leonetti, M. (1996): “El artículo definido y la construcción del contexto”, *Signo y Seña*, 5: 101-138.
- Leonetti, M. (1999 a): “El artículo”, en *Gramática descriptiva de la lengua española I*, de I. Bosque y V. Demonte (eds): 787-890. Madrid: Espasa Calpe.
- Leonetti, M. (1999b): *Los determinantes*. Madrid: Arco/Libros.
- Leonetti, M. (2000): “Categorías funcionales y semántica procedimental”, en *Cien años de investigación semántica: de Michel Bréal a la actualidad, tomo I* de

- Marcos Martínez *et al.* (eds.): 363-378. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Leonetti, M. (2007): *Los cuantificadores*. Madrid: Arco Libros.
- Leonetti, M. (2012): “Indefiniteness and Specificity”, en *Handbook of Spanish Linguistics* cap. 15 de J. I. Hualde & A. Olarrea & E. O’ Rourke (eds.): 285-305. Oxford: Blackwell.
- Leonetti, M. (2014): “On contrastive readings in the interpretation of NPs/DPs”, en *Proceedings of the VI NEREUS Workshop “Theoretical implications at the syntax-semantics interface in Romance”*, Arbeitspapier 127 de S. Chiriacescu (ed.): 99-116. Fachbereich Sprachwissenschaft, Universität Konstanz, 2014,
- 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.
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Li, C. N. & Thompson, S. A. (1976): “Subject and topic: A new typology”, en *Subject and Topic* de C. N. Li (ed.): 457-489. New York: Academic Press.
- Li, C. N. & Thompson, S. A. (1981): *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley/ Los Angeles: University of California Press.
- Li, H. Y. & Yang, L. R. (2010): “An Investigation of English Articles’ Acquisition by Chinese Learners of English”, *Chinese Journal of Applied Linguistics*, Vol. 33, No. 3: 15-31.
- Li, J. Q. & Cai, J. T. (2001): “中国学生英语写作中的冠词误用现象——一项基于语料库的研究” (*The misuses of the English Articles in Compositions of Chinese College Students*), *解放军外国语学院学报 (Journal of PLA University of Foreign Language)*, 2001(6): 58-62.
- Li, Y. A. (1996): “A number projection”. Tesis de Máster. University of Southern California, Los Angeles.
- Li, Y. A. (1998): “Argument determiner phrase and number phrase”, *Linguistic Inquiry*, 29: 693-702.
- Li, Y. A. (1999): “Form-function correspondence: Structures and interpretations of nominal expressions. Comparative syntax of Japanese, Korean, Chinese, and English”, en *Report of the International Scientific Research Program* de Y. Takubo (ed.): 147-186. Los Angeles: University of Southern California.
- Li, C. N. & Thompson, S. A. (1981): *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley/ Los Angeles: University of California Press.
- Li, L. F. (2007): “光杆名词短语的语义研究现状及进展”, *考试周刊*, 2007, 9: 60-61.
- Liceras, J. M. (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de*

análisis de la interlengua. Madrid: Visor.

- Liceras, J. M. (1999): “La teoría lingüística y la composición nominal del español y del inglés”, en *Pathways in Translation* de P. Fernández Nistal & J. M. Bravo. Valladolid: S. A. E. University of Valladolid. Datos disponibles en línea: <http://segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprend/lateorialingmunozliceras.pdf>
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (1999): *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightfoot, D. (1991): *How to Set Parameters: Arguments for Language Change*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Lin, T. J. (2005): “La adquisición y el uso del artículo por los alumnos chinos”, en Red de base de datos de información educativa, Ministerio de Educación de España. Datos disponibles en línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_16Tzu-Ju.pdf?documentId=0901e72b80e3cea2
- Liu, D. L. & Gleason, J. (2002): “The acquisition of the article ‘the’ by nonnative speakers of English: An analysis of four nongeneric uses”, *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 1: 1-26.
- Liu, D. Q. (2002): “汉语类指成分的语义属性和句法属性”, *中国语文 (Chinese)*, 5: 411-422.
- Liu, X. M. (2013): “关于普遍语法不可及假说的评论”, *海外英语 (Overseas English)*, 2013-08: 251-252.
- Llobera, M. (1995): *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lois, X. (1996): “Los grupos nominales sin determinante y el paralelismo entre la oración y la frase nominal”, en *El sustantivo sin determinación: La ausencia de determinante en la lengua española* de I. Bosque (ed.): 201-233. Madrid: Visor.
- Long, M. (1985): “A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching”, en *Modelling and assessing second language acquisition* de K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.): 77-99. San Diego: College-Hill Press.
- Long, M. (1990): “Maturational constraints on language development”, *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 251-285.
- Long, M. (2007): *Problems in SLA*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Longobardi, G. (1994): “‘Reference’ and ‘proper’ names: a theory of N movement in syntax and logical form”, *Linguistic Inquiry*, 25(4): 609-665.
- Longobardi, G. (1996): “The Syntax of N-raising: A Minimalist Theory.” *OTS Working Papers. Research Institute for Language and Speech*. Utrecht

University.

- Longobardi, G. (2001): "How Comparative is Semantics? A Unified Parametric Theory of Bare Nouns and Proper Names", *Natural Language Semantics*, 9: 335-369.
- Lorenzo, G. & Longa, V. M. (1996): *Introducción a la sintaxis generativa la teoría de Principios y Parámetros en evolución*. Madrid: Alianza.
- Lu, H. C. (1997): "El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas", *ASELE, Actas VIII*: 519-525.
- Lu, X. F. (2004): "On the Distribution of Chinese Number Expressions", en *Proceedings of the 20th Northwest Linguistics Conference*. University of Washington, Seattle, WA. Datos disponibles en línea: <http://www.personal.psu.edu/xxl13/papers/2004.pdf>
- Lyons, C. (1999): *Definiteness*. New York: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977): *Linguistics Semantics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manchón Ruiz, R. (1987): "Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico", *Cuadernos de filología inglesa*, Vol. 3: 37-47.
- Manchón Ruiz, R. (2001): "Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas", en *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Anexo 1* de V. Salazar & S. Pastor (eds.): 5-79. ELUA Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante.
- Martínez, A. & Pereira, I. (2008): "Algunas reflexiones sobre el papel del contexto de inmersión en la adquisición de segundas lenguas", en *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos* de Monroy, R. & Sánchez, A. (eds.): 139-145. Murcia: Editum. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Marton, W. (1981): "Contrastive analysis in the classroom", en *Papers and studies in contrastive linguistics* de J. Fisiak (ed.): 147-155. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Master, P. (1987): "A cross-linguistic interlanguage analysis of the acquisition of the English article system." Tesis doctoral. University of California, Los Angeles.
- Master, P. (1988): "Acquiring the English article system: A cross-linguistic interlanguage analysis." Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Chicago, IL.
- Master, P. (1990): "Teaching the English articles as a binary system", *TESOL Quarterly*, 24, 461-498.
- Master, P. (1994): "The effect of systematic instruction on learning the English article

- system”, en *Perspectives in Pedagogical Grammar* de T. Odlin (ed.): 99-122. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Master, P. (1997): “The English article system: Acquisition, function, and pedagogy”, *System*, 25: 215-232.
- Mayor, J. (1994): “Adquisición de una Segunda Lengua”, *ASELE, Actas IV*. Datos disponibles en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- McEldowney, P. L. (1977): “A Teaching grammar of the English article system”, *International Review of Applied Linguistics*, 15: 95-112.
- McNally, L. (1995): “Bare plurals in Spanish are interpreted as properties”, en *Formal grammar* de G. Morill & R. Oehrle (eds.): 197-222.
- Mederos, H. (1988): *Procedimientos de cohesión textual en español actual*. Tenerife: Cabildo Insular.
- Medrano, J. M. (2004): “La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua” *Educación [en línea]*, 28: Datos disponibles en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028214>
- Méndez, E. (2005): “Problemas de los estudiantes chinos de español”. Madrid, UNED. Datos disponibles en línea: http://averroes.ced.junta-andalucia.es/etpcadiz/Documentos/Publicos/ACE/Materiales%20Extranjeros/ALUMNADO%20CHINO/Chino%20hablanres_mendez_marassa.pdf
- Moliner, M. (1979): *Diccionario del uso del español, A-G*. Madrid: Gredos.
- Montero Galvez, S. (2011): “El artículo y otros fantasmas del nombre”, *Revista electrónica de didáctica española lengua extranjera*, 21. Datos disponibles en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redele_21_04Montero.pdf?documentId=0901e72b80dcd6
- Montrul, S. (2011): “Multiple Interfaces and Incomplete Acquisition”, *Lingua*, 121: 591-604.
- Morimoto, Y. (2012): *El artículo en español*. Madrid: Castalia Editorial.
- Muñoz, C. (2002): *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Navarro Romero, B. (2009): “Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta”, *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2: 115-128.
- Nebrija, A. (1980 (1492)): *Gramática de la lengua castellana*. Edición preparada por A. Quilis. Madrid: Editora Nacional.
- Nemser, W. (1971): “Approximative systems of foreign language learners”, *International Review of Applied Linguistics*, 9, 2: 115-123. Traducción en

- español “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas” en *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la Interlengua* de J. M. Liceras (ed.) 1992: 51-62. Madrid: Visor.
- Newmeyer, F. J. (1996): *Generative Linguistics: An Historical Perspective*. London: Routledge.
- Nguemela Lapa, A. J. (2011-2012): “La anáfora demostrativa en la construcción textual de la referencia en *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel Garc á Márquez y *Crónica de Rey pasmado* de Conzalo Torrente Ballester”, Universidad de YaundéI.
- Niu, B. Y. (2012): “汉语名词‘类指’义的认知假设” (*A Cognitive Hypothesis of Generic Reference of Nouns in Chinese*), *语言教学与研究*, 2012(04): 74-81.
- Odlin, T. (1989): *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Olson-Jonasson, K. (1986): “L'article indéfini générique et la structure de l'énoncé”, *Travaux de Linguistique et de Litterature*, 24: 309-345.
- Pan, H. (1999): “Structures and interpretation of noun phrases”. Paper presented at the 11th North-American Conference on Chinese Linguistics, Harvard University, Cambridge, Mass.
- Papalia, D. & Wendkos, S. (1993): *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: Desarrollo intelectual de la primera infancia.
- Park, S. (2013): “Testing the Interface Hypothesis: Acquisition of English Articles by Korean L2 Learners”, *Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2013)* de J.Cabrelli Amaro *et al.* (eds.): 155-161. Somerville, Mass: Cascadilla.
- Parrish, B. (1987): “A new look at methodologies in the study of article acquisition for learners of ESL”, *Language Learning*, 37: 361-383.
- Patkowski, M. S. (1990): “Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege”, *Applied Linguistics*, 11: 73-89.
- Pato, E. & Gantechi, G (2011-2012): “Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2)”, *ReLingüística Aplicada*, N. 10, Diciembre de 2011 - mayo de 2012. Datos disponibles en línea:
<http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Pease-Gorrissen, M. (1980): “The use of the article in Spanish habitual and generic sentences”, *Lingua*, 51: 311-336.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959): *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pica, T. (1983): “Adult acquisition of English as a Second language under different

- conditions of exposure”, *Language Learning*, 33: 465-479.
- Pizzaro, M. (2012): “El tratamiento del artículo en manuales de ELE de nivel inicial (A1-A2)”. Tesis de máster. Universidad Nebrija. Datos disponibles en línea: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015bv1601mariapizarro.pdf?documentId=0901e72b81c2a536>
- Platzack, C. (1996): “The Initial Hypothesis of Syntax: a minimalist perspective on language acquisition and attrition”, en *Generative Perspectives on Language Acquisition* de H. Clahsen (ed.): 369-414. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ramajo Caño, A. (1987): *La gramática de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Real Academia Española, (2011): *Nueva gramática de la lengua española*, Vol. 1. Madrid: Espasa Libros.
- Rello, L. (2006): “El Generativismo: Desde lo Transformacional hasta lo computacional”, *Lingüística: Sintaxis*. Universidad Complutense de Madrid. Datos disponibles en línea: http://www.luzrello.com/Projects_files/relo-generativismo.pdf
- Richards, J. (1971): “Error analysis and second language strategies”, *Language Sciences*, 17: 183-197.
- Richards, J. C. & Platt, J. & Platt, H. (1992): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- Ridruejo, E. (1981): “Uno en construcciones genéricas”, *RFE*, LXI: 65-82.
- Rigau Oliver, G. (1999): “La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre”, en *Gramática Descriptiva de la Lengua española Vol. 1* de I. Bosque y V. Demonte (eds.): 311-362. Madrid: Espasa Calpe.
- Roberts, C. (2003): “Uniqueness in Definite Noun Phrases”, *Linguistics and Philosophy*, Vol. 26, Issue 3: 287-350.
- Robertson, D. (2000): “Variability in the use of the English article system by Chinese learners of English”, *Second Language Research*, 16: 135-172.
- Robertson, D. & Sorace, A. (1999): “Losing the V2 constraint”, en *The Development of Second Language Grammars* de Klein, E. C & Schachter, J. (eds.): 317-368. Amsterdam: John Benjamins.
- Rodríguez Guzmán, J. P. (2005): *Gramática gráfica al juanpedrino modo*. Barcelona: Ediciones Carena.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2005): *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia Editorial.
- Russell, B. (1905): “On denoting”, *Mind*, 14: 479-493. Traducción española en

- Semántica filosófica: problemas y discusiones* de T. Moro Simpson (ed.), 1973: 29-49. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Saleemi, A. (1990): "Language learning and teaching - theory and practice", *Language Teaching*, 23: 77-101.
- Sanz González, N. y Pineda, M. C. (1996): "El especialista de inglés en la educación infantil." Comunicación presentada en el Congreso de Pamplona Diciembre-96. Datos disponibles en línea: <http://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d086.pdf>
- Saussure, F. (1971): *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schroten, Jan, (2002): "Sobre la ausencia de determinante y su interpretación", en *Foro Hispánico: La oración y sus constituyentes: estudios de sintaxis generativa* de R. Bok-Bennema (ed.): 71-86. Amsterdam/New York: Rodopi.
- Schumann, J. H. (1975a): "Second language acquisition: the pidginization hypothesis." Tesis doctoral. Harvard University.
- Schumann, J. H. (1975b): "Affective factors and the problem of age in second language acquisition", *Language Learning*, 25/2: 209-235.
- Schumann, J. H. (1978): *The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Schwartz, B. D. & Eubank, L. (1996): "What is the 'L2 initial state'?", *Second Language Research*, 12: 1-5.
- Schwartz, B. D. & Sprouse, R. (1994): "Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage", en *Language acquisition studies in generative grammar* de T. Hoekstra & B. D. Schwartz (eds.): 317-368. Amsterdam: John Benjamins.
- Schwartz, B. D. & Sprouse, R. (1996): "L2 cognitive states and the full transfer/full access model", *Second Language Research*, 12: 40-72.
- Seco, R. (1930): *Manuel de gramática española*. 11ª edición, 1990. Madrid: Aguilar.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231. Traducción en español "La interlengua" en *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la Interlengua* de J. M. Liceras (ed.), 1992: 79-101. Madrid: Visor.
- Serradilla, A. (2000): "La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula", *ASELE. Actas XI* (2000):657-664.
- Shen, J. (2012): "El artículo en la enseñanza de ELE." Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Datos disponibles en línea: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96120/SHEN_JIE_TESIS.pdf?sequence=1
- Shen, Y. (2010): "Aproximación al desarrollo de la competencia intercultural en las

clases de español de las universidades chinas: un estudio empírico.” Monografía de investigación. Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. Datos disponibles en línea:

<http://202.121.96.135:8086/openfile?dbid=72&objid=26335&flag=free>

- Shi, J. (2010): “The Role of Contextual Factor ESK in Chinese Learners’ Acquisition of the English Article System. Based on Syntactic Misanalysis Account.” Tesis de máster. Shaanxi Normal University.
- Shi, J. & Zhang, J. Y. (2010): “A Statistical Study of Contextual Factor ESK Effects on Chinese Students’ Acquisition of English Article”, *Statistics & Information Forum*, Vol. 25, N. 10: 103-107.
- Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1991): “Individual differences in second language learning”, *SSLA*, 13: 275-298.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1970): *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988): “Multilingualism and the education of minority children”, en *Minority Education: From Sham to Struggle* de Skutnabb-Kangas & J. Cummins (eds.): 9-44. Avon, UK: Multilingual Matters.
- Slabakova, R. (2001): *Telicity in the Second Language*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Slabakova, R. & Montrul, S. (2002): “On viewpoint aspect interpretation and its L2 acquisition. A UG perspective”, en *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology* de R. Salaberry & Y. Shirai (eds.): 363-398. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Snape, N. (2006): “The acquisition of the English determiner phrase by Japanese and Spanish learners of English”. Tesis doctoral. University of Essex.
- Snape, N. (2009): “Exploring Mandarin Chinese speakers’ L2 article use”, Gunma Prefectural Women’s University. Datos disponibles en línea:
<file:///C:/Users/%E9%9D%A2%E5%8C%85%E7%8C%B4%E7%8C%B4/Downloads/N.%20Snape%202009.pdf>
- Snape, N. & García Mayo, M^a. P. & Gürel, A. (2009): “Spanish, Turkish, Japanese and Chinese L2 Learners’ Acquisition of Generic Reference”, en *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2009)* de M. Bowles *et al.* (eds.): 1-8. Somerville, Mass: Cascadilla.

- Solís García, I. (1999): “Los sintagmas nominales con referencia genérica”, *Actas X Congreso Internacional de la ASELE, Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: 695-704. Cádiz.
- Sorace, A. & Filiaci, F. (2006): “Anaphora Resolution in Near-native Speakers of Italian”, *Second Language Research*, 22, 3: 339-368.
- Sorace, A. & Serratrice, L. (2009): “Internal and External Interfaces in Bilingual Language Development: Revisiting the Processing vs. Representation Distinction”, *The International Journal of Bilingualism*, 13, 2: 195-210.
- Spears, A. K. (1974): “On the notion occasion and the analysis of aspect”, *Chicago Linguistic Society*, 10: 672-683.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986): *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Stockwell, R. (1965): *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tang, C. J. (1990): “Chinese phrase structure and the extended X'-theory.” Tesis Doctoral. Cornell University.
- Tang, S. W. (1999): “Some speculations about the syntax of noun phrases”, *UCL Working Papers in Linguistics*, 5: 135-154.
- 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.
- Ting, H. C. (2005): “The acquisition of articles in L2 English by L1 Chinese and L1 Spanish speakers.” Tesis de máster. University of Essex.
- Thompson, I. (1991): “Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants”, *Language Learning*, 41: 177-204.
- Torane, E. (1982): “Systematicity and attention in interlanguage”, *Language Learning*, 32: 69-82.
- Torane, E. (1988): *Variation in interlanguage*. London: Arnold.
- Trenkic, D. (2007): “Variability in L2 article production: Beyond the representational deficit vs. processing constraints debate”, *Second Language Research*, 23 (3): 289-327.
- Trenkic, D. (2008): “The representation of English articles in second language Grammars: Determiners or adjectives”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 11: 1-18.
- Tsai, W. D. (1994): “On economizing the theory of A-bar dependency”. Tesis

- doctoral. Cambridge, Mass: MIT.
- Tsimpli, I. M. (2003): "Interrogatives in the Greek/English interlanguage: a minimalist account", en *Selected papers on theoretical and applied linguistics* de E. Mela-Athanasopoulou (ed.): 214-225. Thessaloniki: Aristotle University.
- Tsimpli, I. M. & Ouhalla, J. (1990): *Functional categories, UG and Modularity*. Manuscript. University College London.
- Ut-seong, J. (2006): *Modification and reference in the Chinese nominal*. Utrecht: LOT.
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1994): "Direct access to X'-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German", en *Language acquisition studies in generative grammar* de T. Hoekstra & B. D. Schwartz (eds.): 265-316. Amsterdam: John Benjamins.
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1996): "Gradual development of L2 phrase structure", *Second Language Research*, 12: 7-39.
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1998): "Functional categories and related mechanisms in child second language acquisition", en *The Generative Study of Second Language Acquisition* de S. Flynn & G. Martohardjono & W. O Neil (eds.): 17-34. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Varas San Vicente, M. A. (2008): "Categorías funcionales, categorías léxicas y rasgos. Un intento de simplificación", *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, Vol. 26: 291-322.
- Wakabayashi, S. (1998): "Systematicity in the use of the definite article by Japanese learners of English", *Gunma Women's University Proceedings*, 1998 (19): 91-107.
- Wang, H. L. (2012): "The Syntactic Structure of Chinese Nominal Phrase". Tesis doctoral. Northwestern University.
- Wang, X. Q. & 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. Traducción en español "La hipótesis del análisis contrastivo" en *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la Interlengua* de J. M. Liceras (ed.) 1992: 41-49. Madrid: Visor.
- Watson, J. B. (1955): *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Watson-Gegeo, K. A. & Nieleisen, S. E. (2003): "Language Socialization in SLA", en *The Handbook of Second Language Acquisition* de C. Doughty & M. H. Long (eds.): 155-177. Oxford: Blackwell.

- Wei, L. & Dai, W. D. (2010): “大学生英语定冠词句法语用接口习得研究” (*Syntax-Pragmatics Interface: Chinese L2 Acquisition of the English Definite Article*), *中国外语*, 2010(02): 47-53.
- Weinreich, U. (1974): *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Wen, W. P. (2010): “英汉光杆名词的语义分析”, *外语教学与研究 (外国语双月刊)*, 2010, 42-1: 37-44.
- White, L. (1985): “The ‘pro-drop’ parameter in adult second language acquisition”, *Language Learning*, 35, 47-62.
- White, L. (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- White, L. (1990): “Second language acquisition and universal grammar”, *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 121-133.
- White, L. (1996): “Universal grammar and second language acquisition: current trends and new directions”, en *Handbook of language acquisition* de W. Ritchie & T. Bhatia (eds.): 85-120. New York: Academic Press.
- White, L. (1998): “Universal Grammar in Second Language Acquisition. The Nature of Interlanguage Representation”, en *Proceedings of GASLA IV: University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics IV* de A. Juffs & T. Talpas & G. Mizera & B. Burt (eds.), 2000: 3-14. Pittsburgh, USA.
- White, L. (2003): *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. New York: Cambridge University Press.
- White, L. & Genesee, F. (1996): “How native is near native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition”, *Second Language Research*, 12, 3: 238-265.
- Winckelmann, O. (1980): “Some reflections on the French article system”, en *The semantics of determiners* de J. Van der Auwera (ed.): 290-302. Baltimore, Maryland: University Park Press.
- Wilkinson, K. (1991): “Studies in the Semantics of Generic NPs”. Tesis doctoral. University of Massachusetts, Amherst.
- Wilson, D. (1992): “Reference and Relevance”, *UCL Working Papers in Linguistics*, 4: 167-192.
- Wilson, D. & Sperber, D. (1993): “Linguistic form and relevance”, *Lingua*, 90: 1-25.
- Wright, S. & Givón, T. (1987): “The pragmatics of indefinite reference: quantified text-based studies”, *Studies in Language* 11 (1): 1-33.
- Xiong, J. G. (2008): *英汉名词短语最简方案研究 (A Minimalist Approach to English and Chinese Noun Phrases)*. 上海交通大学出版社.

- Xu, L. J. (1996): "Limitation on subjecthood of numerically quantified noun phrases: a pragmatic approach". Paper presented at Symposium on Referential Properties of Chinese Noun Phrase, City University of Hong Kong.
- Yang, M. (2004): "De la lingüística aplicada a la enseñanza del español." Tesina de máster. Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. *Revista de Enseñanza de ELE a hablante de chino, Suplemento SinoELE*, 2, 2010. Datos disponibles en línea: <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf>
- Yang, M. (2009): "Second Language Acquisition of English Article: An interaction Account." Tesis doctoral. Guangdong University of Foreign Studies.
- Yang, N. (2008): *The Indefinite Object in Mandarin Chinese: its Marking, Interpretation and Acquisition*. Utrecht: LOT.
- Yang, R. (2001): "Common Nouns, Classifiers, and Quantification in Chinese". Tesis doctoral. Rutgers University.
- Yang, S. H. (1999): "La adquisición del artículo español por parte de los coreanos", *ASELE. Actas X*: 749-755.
- 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.
- 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.
- Ye, W. (2011): "中学生英语冠词误用现象及教学策略" (*Teaching Strategies on the Misuse of Articles in Junior High School English Language Teaching*). Tesis de Máster. East China Normal University.
- Ying, H. (2005): "Study on the Chinese Structure ‘[(一) (量)] 名’ and its Corresponding Forms in English". Datos del *China Masters Theses Full-text Database*:
<http://gb.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detailall.aspx?filename=2005152130.nh&dbcode=CMFD&dbname=CMFD2006>
- Yoon, K. K. (1993): "Challenging prototype descriptions: perception of noun countability and indefinite vs. zero article use", *IRAL*, 31(4): 269-289.
- Young, R. (1988): "Variation and the interlanguage hypothesis", *Studies in Second Language Acquisition*, 10: 281-302.
- Young, R. (1996): "Form-Function Relations in Article in English Interlanguage", en *Second Language Acquisition and Linguistic Variation* de R. Bayley & D. R. Preston (eds.): 135-175. Amsterdam: John Benjamins.
- Vergara Fernández, V. (2007): "Artículo y pronombres. Problemas categoriales asociados a sustantivaciones de sintagmas adjetivales, sintagmas preposicionales

y oraciones de relativo”, Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

Datos disponibles en línea:

http://www.academia.edu/207218/Art%C3%ADculos_y_pronombres._Problemas_categoriales_asociados_a_sustantivaciones_de_sintagmas_adjetivales_sintagmas_preposicionales_y_oraciones_de_relativo

Zamparelli, R. (1995): “Layers in the Determiner Phrase”. Tesis doctoral. University of Rochester.

Zhan, W. D. (2003): *计算机语言学概论*. Datos disponibles en línea:

http://ccl.pku.edu.cn/doubtfire/Course/Computational%20Linguistics/contents/Chapter_04_appendix_6.pdf

Zheng, S. J. & Liu, Y. Q. & Wang, M. M. (2011): “全国高等院校西班牙语专业本科课程研究: 现状与改革”, *外语教学与研究(北京外国语大学学报)*, 2011(04): 574-582.

APÉNDICE 1-A²⁵⁸

1. Mar á: ¿D ónde nos vemos ma ñana?
José A la entrada de _____ Estaci ón Central, ¿qu étal?
Mar á: Perfecto.
2. Alberto: Disculpe, ¿podr á dejarme entrar? Soy periodista.
Polic á: ¿Para qu é?
Alberto: Me gustar á hacer unas preguntas para _____ ganador de este partido, ¿pero qui én es?
3. Papa: hija, ¿Qu équieres para la Navidad?
Hija: C ómprame _____ libro que recomend ó la profesora, aunque no recuerdo cu á es su t ítulo.
4. A las ocho y media, el Se ñor Dudley cogi ó su malet ín, bes ó a la se ñora Dudley en la mejilla y trat ó de despedirse de Dudley con un beso, aunque no pudo, ya que _____ ni ño ten ía un berrinche y estaba arrojando los cereales contra las paredes.
5. El catal án es lengua de enorme vitalidad, y su empleo es general en _____ regiones donde se habla. Su variedad dominante es la de Barcelona. En é se escriben numerosos libros de todas las ciencias, y cuenta con una literatura de extraordinaria calidad.
6. Adriano: Salimos esta noche para cenar con tu hermano.
Rosa: No, é est á demasiado ocupado, tendr á cita con _____ gerente de su oficina. No sé qui én es, pero seguro que no puede cancelar su cita.
7. _____ millonario que tiene yate necesita marineros para formar tripulaci ón.
8. Alicia: Cecilia, ¿Qu é casualidad! ¿Qu é haces aqu í?
Cecilia: Hola, Alicia, ¿Qu étal est ás t ú? Estoy esperando a _____ colega del trabajo. Vendr á pronto.
9. Conversaci ón entre dos chicas despu é de un campeonato de ajedrez.
Laura: ¿Lista? ¿Nos vamos?
Ana: No, todav ía no, primero, necesito hablar con _____ ganador del campeonato, es mi mejor amigo y quiero felicitarlo.
10. _____ Parlamento europeo quiere un control m ás riguroso de las multinacionales.
11. Sara: Beatriz, ¿sabes d ónde est á Garc ía?
Beatriz: Bueno, no sé exactamente, a lo mejor est á junto a _____ novia de su amigo. Pero, lo siento, no sé qui én es ella.

²⁵⁸ La prueba de cada experimento la dividimos en dos versiones, la versi ón A es la que ofrecemos a los aprendientes y la versi ón B con preguntas bien ordenadas y clasificadas, es la que preparamos para los investigadores.

12. Conversación por teléfono
 Cristina: Hola, oficina de Cristina Martínez.
 Felipe: Hola, Cristina, soy Felipe, ¿tienes tiempo ahora?
 Cristina: Perdona, ahora no, estoy ocupada. Tengo cita con _____ estudiante de mi clase de español; necesita ayuda en sus deberes. ¿Te importa esperar un poco?
13. Víctor: ¿Qué piensas tú sobre este problema?
 Antonio: No estoy de acuerdo con _____ idea de tu amigo, e incluso no entiendo qué querías expresar.
 Víctor: ¿A quién te refieres?
 Antonio: No recuerdo.
14. Manuel: ¿Qué podemos hacer en esta situación?
 Juan: Quería hablar con _____ director de esta empresa, sea quien sea, reclamamos compensaciones.
15. Aquello tampoco estaba mal, pensó Harry, chupándolo mientras observaban a un gorila que se rascaba _____ cabeza y se parecía notablemente a Dudley, salvo que no era rubio.
16. Madrid es _____ capital de España.
17. Jaime: ¿Has oído hablar del asesinato en el pueblo? Dicen que murieron tres niños.
 Ignacio: Sí pero la policía todavía no ha detenido _____ asesino.
18. Bibliotecario: Dime el título, te busco yo el libro que necesitas.
 Estudiante: Pero.... no sé solo recuerdo que es _____ libro gordo con portada roja.
19. Un profesor entró en el aula con _____ libro en la mano.
20. Pedían _____ gobierno fuerte.
21. _____ presidente ha recibido ya el programa económico.
22. Paula: Rosa está muy contenta.
 Yolanda: ¿Por qué?
 Paula: Recibió _____ coche por su cumpleaños. Quiero saber cómo es.
23. Hijo, rápido, _____ china con pelo largo está esperándote en la puerta. ¿Quién es?
24. David: Profesor, alguien está esperándole a la puerta del aula.
 Profesor: ¿Quién es?
 David: Creo que es _____ padre de algún compañero.
25. - ¡Y ahora, antes de que vayamos a acostarnos, cantemos _____ canción del colegio! - exclamó Dumbledore. Harry notó que las sonrisas de los otros profesores se habían vuelto algo forzadas.

26. Quiero hablar con _____ empleado. ¿Dónde puedo encontrar uno?
27. Necesito preguntárselo a _____ estudiante que hable ruso.
28. Diego: ¿Sabes quié ha escrito el libro *Cien Años de Soledad*?
Pedro: Claro que sí García Márquez es _____ autor que me gusta más.
29. Bueno, _____ comentario que sea, pero ahí está publicado. Así que léelo.
30. Sigue _____ camino que elijas, llegarás al destino.
31. Te enseñaré _____ libro que escribiré próximamente.
32. Profesor A: Nuestro bus no puede salir ahora.
Profesor B: ¿Por qué?
Profesor A: Se ha perdido _____ niño, pero todavía no sé quié es.
33. Seguro que encontrarás _____ libro que lo explica bien y aprobarás el examen.
34. Mamá Hijo, ¿tienes plan para esta noche?
Hijo: Sí voy a cenar con _____ chica de mi clase, se llama Ana, es muy amable.
35. Mamá Hijo, ¿quién hiciste esta mañana?
Hijo: Nada especial, mamá limpié la habitación, tomé el desayuno y después le í _____ novela.
36. Hay _____ carta que tengo que escribir.
37. Dependiente: ¿En qué puedo servirte, señor? ¿Estás buscando algo?
Cliente: Sí. Estoy buscando _____ bufanda verde. Creo que la perdí aquí la semana pasada.
38. Óscar no se atrevió a dirigirse a _____ chica que no hablaba español.
39. Dependiente: Señor, ¿quién quiere usted?
Cliente: Quiero comparar _____ reloj azul. Me dijo mi esposa que lo había reservado la semana pasada.
Dependiente: Se lo busco ahora.
40. Clara: ¿Dónde está tu compañero de habitación?
Sofía: No sé claramente. Está en Barcelona con _____ amiga, pero no me dijo su nombre.

APÉNDICE 1-B

[+ definido, + específico]

1. A las ocho y media, el Señor Dudley cogió su maletín, besó a la señora Dudley en la mejilla y trató de despedirse de Dudley con un beso, aunque no pudo, ya que el niño tenía un berrinche y estaba arrojando los cereales contra las paredes. (Harry Potter y la piedra filosofal, J. K Rowling, Traducción: Alicia Dellepiane Rawson, Publicaciones y Ediciones Salamandra, S. A. 4ª edición, 2012, pág. 10)
2. Aquello tampoco estaba mal, pensó Harry, chupándolo mientras observaban a un gorila que se rascaba la cabeza y se parecía notablemente a Dudley, salvo que no era rubio. (Harry Potter y la piedra filosofal, J. K Rowling, Traducción: Alicia Dellepiane Rawson, Publicaciones y Ediciones Salamandra, S. A. 4ª edición, 2012, pág. 29)
3. Conversación entre dos chicas después de un campeonato de ajedrez.
Laura: ¿Lista? ¿Nos vamos?
Ana: No, todavía no, primero, necesito hablar con el ganador del campeonato, es mi mejor amigo y quiero felicitarlo. (Ionin *et al.*, 2004: 85)
4. El presidente ha recibido ya el programa económico.
5. - ¡Y ahora, antes de que vayamos a acostarnos, cantemos la canción del colegio!- exclamó Dumbledore. Harry notó que las sonrisas de los otros profesores se habían vuelto algo forzadas. (Harry Potter y la piedra filosofal, J. K Rowling, Traducción: Alicia Dellepiane Rawson, Publicaciones y Ediciones Salamandra, S. A. 4ª edición, 2012, pág. 110)
6. El catalán es lengua de enorme vitalidad, y su empleo es general en las regiones donde se habla.
7. Madrid es la capital de España.
8. Diego: ¿Sabes quién ha escrito el libro *Cien Años de Soledad*?
Pedro: Claro que sí García Márquez es el autor que me gusta más.
9. El Parlamento europeo quiere un control más riguroso de las multinacionales. (El País, 21/04/1977)
10. Mar á: ¿Dónde nos vemos mañana?
José A la entrada de la Estación Central, ¿quétal?
Mar á: Perfecto.

[+ definido, - específico]

11. Manuel: ¿Qué podemos hacer en esta situación?
Juan: Querá hablar con el director de esta empresa, sea quien sea, reclamamos compensaciones.

12. Alberto: Disculpe, ¿podr á dejarme entrar? Soy periodista.
 Polic ía: ¿Para qu é?
 Alberto: Tendr á unas preguntas para el ganador de este partido, ¿pero qui é es? (Ionin *et al.*, 2004: 86)
13. Bueno, el comentario que sea, pero ah í est á publicado. As í que l éelo.
 (Leonetti, 1990: 55)
14. Sara: Beatriz, ¿sabes d ónde est á Garc ía?
 Beatriz: Bueno, no s é exactamente, a lo mejor est á junto a la novia de su amigo. Pero, lo siento, no s é qui é es ella. (Ionin *et al.*, 2004: 88)
15. Jaime: ¿Has o ño hablar del asesinato en el pueblo? Dicen que murieron tres ni ños.
 Ignacio: S í pero la polic ía todav ía no ha detenido al asesino. (Ionin *et al.*, 2004: 86)
16. David: Profesor, alguien est á esper ándole a la puerta del aula.
 Profesor: ¿Qui é es?
 David: Creo que es el padre de alg ún compa ñero.
17. Papa: hija, ¿Qu é quieres para la Navidad?
 Hija: C ómprame el libro que recomend ó la profesora, aunque no recuerdo cu á es su t fulo.
18. Sigue el camino que elijas, llegar ás al destino.
19. V íctor: ¿Qu é piensas t ú sobre este problema?
 Antonio: No estoy de acuerdo con la idea de tu amigo, e incluso no entiendo qu é quer ía expresar.
 V íctor: ¿A qui é te refieres?
 Antonio: No recuerdo.
20. Adriano: Salimos esta noche para cenar con tu hermano.
 Rosa: No, é est á demasiado ocupado, tendr á cita con el gerente de su oficina. No s é qui é es, pero seguro que no puede cancelar su cita. (Ionin *et al.*, 2004: 88)

[- definido, + espec ífico]

21. Te ense ñar é un libro que escrib í últimamente.
22. Mam á Hijo, ¿tienes plan para esta noche?
 Hijo: S í voy a cenar con una chica de mi clase, se llama Ana, es muy amable. (Ionin *et al.*, 2004: 91)
23. Hay una carta que tengo que escribir.
24. Dependiente: ¿En qu é puedo servirte, se ñor? ¿Est ás buscando algo?
 Cliente: S í. Estoy buscando una bufanda verde. Creo que la perd í aqu í la

semana pasada. (Ionin *et al.*, 2004: 89)

25. Un millonario que tiene yate necesita marineros para formar tripulación. (Leonetti, 1990: 63)
26. Hijo, rápido, una china con pelo largo está esperándote en la puerta. ¿Quién es?
27. Conversación por teléfono
Cristina: Hola, oficina de Cristina Martínez.
Felipe: Hola, Cristina, soy Felipe, ¿tienes tiempo ahora?
Cristina: Perdona, ahora no, estoy ocupada. Tengo cita con un estudiante de mi clase de español; necesita ayuda en sus deberes. ¿Te importa esperar un poco? (Ionin *et al.*, 2004: 91)
28. Bibliotecario: Dime el título, te busco yo el libro que necesitas.
Estudiante: Pero... no sé solo recuerdo que es un libro gordo con portada roja.
29. Alicia: Cecilia, ¿Qué casualidad! ¿Qué haces aquí?
Cecilia: Hola, Alicia, ¿Qué tal estás tú? Estoy esperando a un colega del trabajo. Vendrá pronto. (Ionin *et al.*, 2004: 89)
30. Dependiente: Señor, ¿qué quiere usted?
Cliente: Quiero comparar un reloj azul. Me dijo mi esposa que lo había reservado la semana pasada.
Dependiente: Se lo busco ahora.

[- definido, - específico]

31. Óscar no se atrevió a dirigirse a una chica que no hablaba español.
32. Clara: ¿Dónde está tu compañero de habitación?
Sofía: No sé claramente. Está en Barcelona con una amiga, pero no me dijo su nombre.
33. Pedían un gobierno fuerte. (*Emilio Rabasa y la supervivencia del liberalismo* de Hale, C. A. México, D. F.: Leland Stanford Junior University. 2008: 1872)
34. Profesor A: Nuestro bus no puede salir ahora.
Profesor B: ¿Por qué?
Profesor A: Se ha perdido un niño, pero todavía no sé quién es.
35. Paula: Rosa está muy contenta.
Yolanda: ¿Por qué?
Paula: Recibió un coche por su cumpleaños. Quiero saber cómo es.
36. Seguro que encontrarás un libro que lo explica bien y aprobarás el examen. (Leonetti, 1990: 63)

37. Necesito preguntárselo a un estudiante que hable ruso. (Leonetti, 1990: 62)
38. Mamá Hijo, ¿quéhiciste esta mañana?
Hijo: Nada especial, mamá limpié la habitación, tomé el desayuno y después le í
una novela.
39. Un profesor entró en el aula con un libro en la mano.
40. Quiero hablar con un empleado. ¿Dónde puedo encontrar uno? (Leonetti, 1990: 68)

APÉNDICE 2-A

1. El viejo miró al niño, le guiñó _____ojo y le dijo: - Aprende, chamaco.
2. Me robaron_____reloj.
3. Hoy es_____jueves. Estamos a_____sábado.
4. _____flores son decorativas.
5. _____diferencial del curso es el comienzo.
6. Con_____que firmó el documento fue con una pluma.
7. ...algo que nadie esperaba de_____persona que siempre se había distinguido por su comedimiento.
8. Tengo_____hijo y dos hijas.
9. Me da _____miedo ver esta película.
10. _____Tierra gira alrededor de _____Sol.
11. No cruces _____ semáforo en rojo.
12. ¿Tiene sentido_____que volvamos a discutirlo?
13. Encontré una casa de marineros: _____puerta abierta, _____mesa puesta después de la contraseña y los abrazos.
14. ¿Me puedes echar _____mano?
15. Luego deslizó_____mano por un lado, explorando la segunda capa.
16. Muchos de nosotros no hurtamos en _____sábado, por honra de Nuestra Señora.
17. Todos junten las manos por favor, cierren los ojos y piensen en todo_____bueno de nuestra vida, todo_____malo, en su dios, en todo _____que significa ser casado y en la paz, el amor y la felicidad y en todo _____que connotan esos pensamientos
18. ¡_____fuertes que eran!
19. Se acercó entonces _____hombre, _____hombre joven que con decisión le preguntó a Margot con _____gesto más que amable.
20. Bien se dice, señor cura, que es usted todo_____santo.
21. Cuando_____es joven, el maquillaje envejece, cuando se es vieja, envejece

mucho más...

22. _____ojos que no ven , _____corazón que no siente.
23. _____de siempre era una infusión bien cargada de diversas clases de té orientales, que le alzaban el ánimo después de la siesta.
24. _____hombre es mortal.
25. Al cabo de un rato se asomó un hombre tan quemado por el sol que parecía negro..._____tipo nos miró.
26. El drama del árbol con _____ramas que se rompen, con _____ frutos que caen...
27. Fue a arrodillarse ante el altar e invitó al joven a hacer _____mismo.
28. Según los Viajeros Perdidos, recorrer el mundo es la única forma de alcanzar la cultura y aun la sabiduría. _____afirmación no parece muy consistente.
29. Algunas noches ella soñaba_____ cosas más raras que uno se puede imaginar.
30. Hace tres semanas, Javier vino _____ lunes y se fue _____ jueves.
31. Cada hombre, en suma, sabe que tiene que escoger entre _____justo y _____ injusto.
32. Sabemos _____difíciles que han sido los últimos días para ustedes.
33. Hace_____ calor de narices.
34. _____libro siempre ayuda a pasar una tarde.
35. _____lenguaje y _____pensamiento están íntimamente interconectados.
36. Ha gastado _____tres mil pesetas.
37. Veo _____ mar por primera vez. Lo veo entero.
38. Tarde o temprano, a todos se nos va_____vida de la misma manera.
39. Patricia le dio_____carta que había estado escribiendo durante toda la mañana.
40. Me ofreció un lápiz y una pluma, pero solo compré _____ lápiz.
41. Eunice se mordió _____uña viendo fascinada el espectáculo.
42. Fue _____error lamentable.
43. _____dirigente revolucionario no miente al proletariado.
44. El profesor nombró a Juan_____presidente de la clase.
45. Me señaló el sitio con_____gesto.

46. Quiere comprarse un escritorio para guardar sus memorias, una casa para guardar _____ escritorio y un jardín para guardar _____ casa.
47. María es _____ profesora.

APÉNDICE 2-B

[El artículo definido]

A. Uso en anáfora directa

1. Me ofreció un lápiz y una pluma, pero solo compré el lápiz.
(Álvarez Martínez, 1989:51)
2. Quiere comprarse un escritorio para guardar sus memorias, una casa para guardar el escritorio y un jardín para guardar la casa. (Paso, F., *Palinuro*)
(RAE, 2009: 1046)

B. Uso en anáfora asociativa

3. Encontré una casa de marineros: la puerta abierta, la mesa puesta después de la contraseña y los abrazos. (Díaz, *Neruda*) [Con el ancla indefinido]
(RAE, 2009: 1047)
4. El drama del árbol con las ramas que se rompen, con _____(los)_____ frutos que caen... (Gamboa, *Páginas*) [con el ancla definido]
(RAE, 2009: 1047)
5. Según los Viajeros Perdidos, recorrer el mundo es la única forma de alcanzar la cultura y aun la sabiduría. La afirmación no parece muy consistente. (Dolina, *Ángel*) [el ancla es una oración]
(RAE, 2009: 1048)
6. El viejo miró al niño, le guiñó el ojo y le dijo: - Aprende, chamaco (Fuentes, *Cristóbal*) [relación de posesión inalienable]
(RAE, 2009: 1051)
7. Eunice se mordió una uña viendo fascinada el espectáculo. (Obando, *Paraíso*)
[expresar la unicidad]
(RAE, 2009: 1051)
8. ¿Me puedes echar una mano? [modismo]
(RAE, 2009: 1051)

C. Uso endofórico

9. Patricia le dio la carta que había estado escribiendo durante toda la mañana.
[la primera mención de carta sin ancla previa]
(RAE, 2009: 1054)
10. Al cabo de un rato se asomó un hombre tan quemado por el sol que parecía negro...
El tipo nos miró (Bolaño, *Detectives*) [casos de sinónimos, cuasisinónimos o hiperónimos]
(RAE, 2009: 1055)
11. ¿Tiene sentido el que volvamos a discutirlo? (Plaza, *Cerrazón*) [uso factitivo]

(RAE, 2009: 1058)

D. Valor posesivo del artículo definido

12. Algunas noches ella soñaba las cosas más raras que uno se puede imaginar. (Vergés, *Cenizas*) [superlativos relativos]
(RAE, 2009: 1060)
13. Luego deslizó la mano por un lado, explorando la segunda capa. (Galdós, *Miau*) [posesión inalienable]
(RAE, 2009: 1061)
14. Tarde o temprano, a todos se nos va la vida de la misma manera. (Martínez, *Perón*) [acciones corporales y sus efectos]
(RAE, 2009: 1062)
15. Me robaron el reloj. [esfera personal]
(RAE, 2009: 1063)

E. Usos de éticos del artículo determinado

16. No cruces el semáforo en rojo. [uso de ético espacial, su proximidad al hablante o al oyente]
(RAE, 2009: 1066)
17. Hace tres semanas, Javier vino el lunes y se fue el jueves. [uso de ético temporal]
(RAE, 2009: 1067)

F. Uso de unicidad o uso basado en el conocimiento compartido general

18. La Tierra gira alrededor de del Sol.

G. Uso genérico del artículo definido

19. El/Un hombre es mortal.
20. Veo el mar por primera vez. Lo veo entero. (Nieva, *Carroza*)
(RAE, 2009: 1044)
21. Las flores son decorativas.

[El neutro lo]

A. Uso referencial o individual

22. Cada hombre, en suma, sabe que tiene que escoger entre lo justo y lo injusto. (Vitier, *Sol*)
(RAE, 2009: 1074)
23. Todos junten las manos por favor, cierren los ojos y piensen en todo lo bueno de nuestra vida, todo lo malo, en su dios, en todo lo que significa ser casado y en la paz, el amor y la felicidad y en todo lo que

connotan esos pensamientos. (Morales, A., *Verdad*)
(RAE, 2009: 1074)

24. Lo difícil del curso es el comienzo.
(RAE, 2009: 1075)

B. Uso cuantificativo o enfático

25. Sabemos lo difíciles que han sido los últimos días para ustedes. (*Caras*
13/10/1997)
(RAE, 2009: 1074)
26. ¡Lo fuertes que eran!
(RAE, 2009: 1074)

C. Uso en contextos anafóricos

27. Fue a arrodillarse ante el altar e invitó al joven a hacer lo mismo. (Ponte,
Contrabando)
(RAE, 2009: 1082)
28. Con lo que firmó el documento fue con una pluma. [identificar su clase]
(RAE, 2009: 1083)
29. Lo de siempre era una infusión bien cargada de diversas clases de té
orientales, que le alzaban el ánimo después de la siesta. (García Márquez, *Amor*)
[en locuciones]
(RAE, 2009: 1084)

[El artículo indefinido]

A. Uso en anáfora y primera mención

30. Se acercó entonces un hombre, un hombre joven que con decisión le
preguntó a Margot con un gesto más que amable. (Jiménez Emán, *Tramas*)
(RAE, 2009: 1106)
31. ...algo que nadie esperaba de una persona que siempre se había distinguido
por su comedimiento. [información descriptiva]
(RAE, 2009: 1107)

B. Usos evaluativos y enfáticos.

32. Fue un error lamentable.
(RAE, 2009: 1108)
33. Hace un calor de narices. (Sierra Fabra, *Regreso*)
(RAE, 2009: 1109)
34. Bien se dice, señor cura, que es usted todo un santo. (Unamuno, *San*
Manuel) [expresar todas las características del prototipo correspondiente]
(RAE, 2009: 1112)

C. Uso numeral

35. Tengo un hijo y dos hijas.

D. Uso de "unos" en cuantificación aproximada

36. Ha gastado unas tres mil pesetas.

E. Uso genérico, la genericidad y la relación.

37. Un dirigente revolucionario no miente al proletariado. (Alba, V., *Pájaro*)
(RAE, 2009: 1131)

38. Un libro siempre ayuda a pasar una tarde.
(La RAE, 2009: 1131)

39. Cuando una es joven, el maquillaje envejece, cuando se es vieja, envejece mucho más... (Pérez-Reverte, *Reina*) [uso genérico de formas "uno" y "una"]
(RAE, 2009: 1132-1133)

[El artículo ø]

40. María es ø profesora. [en la oración copulativa]

41. Me da ø miedo ver esta película. [incorporación del núcleo nominal al verbal]

42. El profesor nombró a Juan ø presidente de la clase. [verbos designativos con el rasgo [-tónico]]

43. ø ratones van a salir de ese armario cuando te decidas a limpiarlo.
[estructuras informativas marcadas]
(Laca, 1999: 918)

44. ø ojos que no ven, ø corazón que no siente. [en fraseología]
(RAE, 2009: 2147)

45. Muchos de nosotros no hurtamos en ø sábado, por honra de Nuestra Señora.
(Cervantes, *Rinconete*) [en sintagmas preposicionales, no se refiere a un día concreto]
(RAE, 2009: 1068)

46. Me señaló el sitio con ø gesto. [en sintagmas preposicionales]

47. Hoy es ø jueves. Estamos a ø sábado. [oración atributiva]

APÉNDICE 3-A

1. _____ az úcar no era conocida en la antigüedad.
2. _____perro siempre acompaña.
3. Si lo acusan a _____, se defiende.
4. ..manifestaba a una enferma partidaria del parto sin dolor la oportunidad de la alianza entre _____pueblo y _____ejército.
5. _____ dragón es _____ animal místico.
6. Juan amaba a _____ animales.
7. Beber _____cerveza es una parte importante de muchas culturas y estilos de vida.
8. _____ballena necesita grandes cantidades de plancton para alimentarse.
9. Necesito comprar _____leche para los niños.
10. Charla con _____gente simpática, comparte fotos y aficiones.
11. _____ hombre es mortal.
12. _____mexicano medio habla con voz más bien mesurada.
13. Me encanta sentir _____arena en los pies y ver cómo se va entre los dedos.
14. El ordenador ayuda a _____hombre a trabajar.
15. ¿Cómo lavar _____ropa con jabón?
16. _____políticos se rodean de asesores de imagen.
17. _____agua es _____ principal e imprescindible componente del cuerpo humano.
18. _____familia mexicana tiene más de dos hijos como promedio.
19. El médico me dijo los beneficios de comer _____manzanas.
20. El objetivo de esta ley es proteger _____libro.

APÉNDICE 3-B

[El artículo definido]

A. Sujeto contable:

1. El dragón es un animal mágico.
2. El/Un hombre es mortal.
3. Los políticos se rodean de asesores de imagen.
4. El mexicano medio habla con voz más bien mesurada. (Fuentes, *Esto*)
[prototipo, solo se usa el singular]
(RAE, 2009: 1130)

B. Objeto contable:

5. Juan amaba a los animales.
6. El objetivo de esta ley es proteger el libro.

C. Sujeto incontable:

7. El agua es el principal e imprescindible componente del cuerpo humano.
8. La azúcar no era conocida en la antigüedad.

D. Objeto incontable:

9. Me encanta sentir la arena en los pies y ver cómo se va entre los dedos.
10. Beber Ø cerveza es una parte importante de muchas culturas y estilos de vida.

[El artículo indefinido]

A. Sujeto contable:

11. Un/El perro siempre acompaña.
12. Una familia mexicana tiene más de dos hijos como promedio.
13. Una ballena necesita grandes cantidades de plancton para alimentarse.
(Leonetti, 1999a: 870)

B. Objeto contable:

14. El ordenador ayuda a un/al hombre a trabajar.
15. Si lo acusan a uno, se defiende.

[El artículo cero Ø]

A. Delante de sustantivos incontables.

16. Necesito comprar ___ø___ leche para los niños.

B. Delante de los SSNN plurales y de los SSNN de masa

17. El médico me dijo los beneficios de comer ___ø___ manzanas.

18. Charla con ___ø___ gente simpática, comparte fotos y aficiones.

19. ¿Cómo lavar ___ø___ ropa con jabón?

20. ...manifestaba a una enferma partidaria del parto sin dolor la oportunidad de la alianza entre ___ø___ pueblo y ___ø___ ejército.

(Rubio, 1992, capítulo 3)

APÉNDICE 4-A

1. 青蛙通常有四条腿。
2. 狗是人类的朋友。
3. 学生应当刻苦学习。
4. 字典很重要。
5. 水是珍贵的资源。
6. 牛奶是白色的。
7. 光是一种清洁能源。
8. 咖啡可以提神。
9. 马德里的空气真好。
10. 看书是好习惯。
11. 她非常爱动物。
12. 帮助学生是老师的责任。
13. 我每天吃肉。
14. 饭前喝汤对身体好。
15. 南方人习惯吃米饭。
16. 我喝咖啡不放糖。

APÉNDICE 4-B

1. 青蛙通常有四条腿。
La/Una/Las rana(s) tiene(n) cuatro patas.
2. 狗是人类的朋友。
Un/El/Los perro(s) es/son amigo(s) de la gente.
3. 学生应当刻苦学习。
Un/El/Los estudiante(s) debe(n) estudiar mucho.
4. 字典很重要。
Un/El/Los diccionario(s) es/son importante(s).
5. 水是珍贵的资源。
El agua es un recurso valioso.
6. 牛奶是白色的。
La leche es blanca.
7. 光是一种清洁能源。
La luz es una energía limpia.
8. 咖啡可以提神。
El café te despierta.
9. 马德里的空气真好。
El aire de Madrid es muy bueno.
10. 看书是好习惯。
Leer libros es un buen hábito.
11. 她非常爱动物。
Le gusta mucho el animal/los animales.
12. 帮助学生是老师的责任。
Ayudar al/a los estudiante(s) es la responsabilidad de los profesores.
13. 我每天吃肉。
Como carne todos los días.
14. 饭前喝汤对身体好。
Tomar sopa antes de la comida es bueno para la salud.

15. 南方人习惯吃米饭。

La gente del sur está acostumbrada a comer arroz.

16. 我喝咖啡不放糖。

No pongo azúcar al tomar café

APÉNDICE 5-A

1. Conversación por teléfono
Cristina: Hola, oficina de Cristina Martínez.
Felipe: Hola, Cristina, soy Felipe, ¿tienes tiempo ahora?
Cristina: Perdona, ahora no, estoy ocupada. Tengo cita con _____ estudiante de mi clase de español; necesita ayuda con sus deberes. ¿Te importa esperar un poco?
2. A: ¿Dónde está Ana? ¿Viene a comer con nosotros?
B: No. Está cenando con _____ colega; no me dijo quién es.
3. Chismes en la oficina
A:.... ¿y los otros?
B: Bueno, David está soltero, Paulo ya casado, y Pedro... está comprometido con _____ banquera, pero nadie sabe quién es.
4. Conversación entre dos chicas después de un campeonato de ajedrez.
Laura: ¿Lista? ¿Nos vamos?
Ana: No, todavía no, antes tengo que hablar con _____ ganador del campeonato, es mi mejor amigo y quiero felicitarlo.
5. Manuel: ¿Qué podemos hacer en esta situación
Juan: Quiero hablar con _____ jefe de esta empresa, sea quien sea, reclamamos compensaciones.
6. A: Estoy buscando a Juan, ¿está en casa?
B: Sí pero está contestando el teléfono. Está hablando con _____ director de su empresa, no sé quién es, pero sé que esta conversación es muy importante para Juan.
7. A: ¿Tienes tiempo para comer?
B: No, estoy muy ocupada. Tengo una reunión con _____ rector de nuestra universidad, Don José es una reunión muy importante.
8. Mamá Hijo, ¿qué hiciste esta mañana?
Hijo: Nada especial, mamá limpié la habitación, tomé el desayuno y después le í _____ novela.
9. Encuentro en la calle
A: ¡Hola, B! Qué coincidencia! No sabía que estabas en Madrid.
B: He venido a visitar a _____ amigo del colegio, su nombre es José y ahora trabaja en España.
10. A: ¿Señor, en qué puedo servirle? ¿Está buscando algo?
B: Sí estoy buscando _____ bufanda verde. Creo que la perdí aquí la semana pasada.

11. A: ¿Qué estás haciendo Luis estos días?
 B: Acaba de publicar _____ libro nuevo. Todavía no he tenido oportunidad de verlo, pero alguien me dijo que se vende muy bien.
12. Dependiente: Señor, ¿qué quiere usted?
 Cliente: Quiero comprar _____ reloj azul. Me dijo mi esposa que lo había reservado la semana pasada, pero no sé cómo es.
13. Diego: ¿Sabes quién escribió el libro *Cien Años de Soledad*?
 Pedro: Claro que sí García Márquez es _____ autor preferido de mi madre.
14. En los grandes almacenes.
 A: Hola, B. ¿Estás haciendo las compras de Navidad aquí?
 B: No. Solo vengo para ver a _____ gerente, no sé quién es, pero mi jefe me mandó darle un paquete.
15. A: ¿Sabes? Por fin encuentro un trabajo muy bueno.
 B: ¿Sí? ¿Qué es?
 A: Voy a ser periodista. Tendré una entrevista con _____ presidente de España, Rajoy. Me encanta.
16. A: Necesito encontrar a tu compañero de habitación ahora mismo.
 B: No está aquí se fue a Nueva York.
 A: ¿De verdad? ¿Sabes su dirección en Nueva York?
 B: No sé está con _____ amigo, pero no me ha dicho quién es. Tampoco sé su número o dirección.
17. A: ¡Hola, B! ¿Tienes tiempo hoy?
 B: Perdona, hoy voy a cenar con _____ compañera de mi clase. Se llama Sara y es muy amable.
18. Hijo, rápido, _____ china con pelo largo está esperándote en la puerta. ¿Quién es?
19. Conversación por teléfono.
 A: Hola, B. ¿Está tu compañero de piso Luis allí?
 B: No, se fue a Barcelona a pasar el fin de semana.
 A: ¿Sí? Necesito hablar con él ahora mismo. ¿Sabes dónde puedo encontrarlo en Barcelona?
 B: No lo sé está con _____ novia de su mejor amigo. Perdona que no sepa quién es ella ni su número de teléfono.
20. A: ¿Papá va a comer con nosotros?
 B: No, está muy ocupado. Tiene una reunión con _____ presidente de su empresa. Yo no lo conozco todavía, pero tu padre me ha hablado mucho de él.

APÉNDICE 5-B

[-definido] [+específico, +ESK]:

1. Encuentro en la calle
A: ¡Hola, B! ¡Qué coincidencia! No sabía que estabas en Madrid.
B: He venido a visitar a un amigo del colegio, su nombre es José y ahora trabaja en España.
(Ionin *et al.*, 2004: 91 y Yang, 2009: 206)
2. A: ¡Hola, B! ¿Tienes tiempo hoy?
B: Perdona, hoy voy a cenar con una compañera de mi clase. Se llama Sara y es muy amable.
(Ionin *et al.*, 2004: 91 y Yang, 2009: 205)
3. A: ¿Señor, en qué puedo servirle? ¿Está buscando algo?
B: Sí estoy buscando una bufanda verde. Creo que la perdí aquí la semana pasada.
(Ionin *et al.*, 2004: 89)
4. Conversación por teléfono
Cristina: Hola, oficina de Cristina Martínez.
Felipe: Hola, Cristina, soy Felipe, ¿tienes tiempo ahora?
Cristina: Perdona, ahora no, estoy ocupada. Tengo cita con un estudiante de mi clase de español; necesita ayuda con sus deberes. ¿Te importa esperar un poco?
(Ionin *et al.*, 2004: 91)

[-definido] [-específico, -ESK]:

5. A: Necesito encontrar a tu compañero de habitación ahora mismo.
B: No está aquí se fue a Nueva York.
A: ¿De verdad? ¿Sabes su dirección en Nueva York?
B: No sé. Está con (un) amigo, pero no me ha dicho quién es.
Tampoco sé su número o dirección.
(Ionin *et al.*, 2004: 92 y Yang, 2009: 207)
6. A: ¿Dónde está Ana? ¿Viene a comer con nosotros?
B: No. Está cenando con (un)/(una) colega; no me dijo quién es.
(Ionin *et al.*, 2004: 92 y Yang, 2009: 206)
7. A: ¿Qué está haciendo Luis estos días?
B: Acaba de publicar (un) libro nuevo. Todavía no he tenido oportunidad de verlo, pero alguien me dijo que se vende muy bien.
(Yang, 2009: 205)
8. Mamá Hijo, ¿qué hiciste esta mañana?

Hijo: Nada especial, mamá limpié la habitación, tomé el desayuno y después le í (una) novela.

[-definido] [+específico, -ESK]:

9. Chismes en la oficina

A:.... ¿y los otros?

B: Bueno, David está soltero, Paulo ya casado, y Pedro... está comprometido con (una) banquera, pero nadie sabe quién es.

(Yang, 2009: 205)

10. Hijo, rápido, (una) china con pelo largo está esperándote en la puerta. ¿Quién es?

11. Dependiente: Señor, ¿quiere usted?

Cliente: Quiero comprar (un) reloj azul. Me dijo mi esposa que lo había reservado la semana pasada, pero no sé cómo es.

[+definido] [+específico, +ESK]:

12. A: ¿Tienes tiempo para comer?

B: No, estoy muy ocupada. Tengo una reunión con (el) rector de nuestra universidad, Don José es una reunión muy importante.

(Ionin *et al.*, 2004: 87 y Yang, 2009: 205)

13. A: ¿Sabes? Por fin encuentro un trabajo muy bueno.

B: ¿Sí? ¿Quées?

A: Voy a ser periodista. Tendré una entrevista con (el) presidente de España, Rajoy. Me encanta.

(Ionin *et al.*, 2004: 87 y Yang, 2009: 206)

14. Conversación entre dos chicas después de un campeonato de ajedrez.

Laura: ¿Lista? ¿Nos vamos?

Ana: No, todavía no, antes tengo que hablar con (el) ganador del campeonato, es mi mejor amigo y quiero felicitarlo.

(Ionin *et al.*, 2004: 85)

15. Diego: ¿Sabes quién escribió el libro *Cien Años de Soledad*?

Pedro: Claro que sí García Márquez es (el) autor preferido de mi madre.

[+definido] [-específico, -ESK]:

16. Conversación por teléfono.

A: Hola, B. ¿Está tu compañero de piso Luis allí?

B: No, se fue a Barcelona a pasar el fin de semana.

A: ¿Sí? Necesito hablar con él ahora mismo. ¿Sabes dónde puedo encontrarlo en Barcelona?

B: No lo sé. Está con (la) novia de su mejor amigo. Perdona que no sepa

qui én es ella ni su número de teléfono.
(Ionin *et al.*, 2004: 88 y Yang, 2009: 207)

17. Manuel: ¿Qué podemos hacer en esta situación

Juan: Quiero hablar con ____ (el) ____ jefe de esta empresa, sea quien sea, reclamamos compensaciones.

(Ionin *et al.*, 2004: 86)

[+definido] [+específico, -ESK]:

18. En los grandes almacenes.

A: Hola, B. ¿Estás haciendo las compras de Navidad aquí?

B: No. Solo vengo para ver ____ (al) ____ gerente, no sé qui én es, pero mi jefe me mandó darle un paquete.

(Yang, 2009: 207)

19. A: Estoy buscando a Juan, ¿está en casa?

B: Sí pero está contestando el teléfono. Está hablando con ____ (el) ____ director de su empresa, no sé qui én es, pero sé que esta conversación es muy importante para Juan.

(Yang, 2009: 206)

20. A: ¿Papá va a comer con nosotros?

B: No, está muy ocupado. Tiene una reunión con ____ (el) ____ presidente de su empresa. Yo no lo conozco todavía, pero tu padre me ha hablado mucho de él.

APÉNDICE 6

1. ¿Por qué quieres aprender español?
 - A. Me gusta esta lengua
 - B. Creo que será útil en mi profesión
 - C. Me atrae su cultura
 - D. Viajo mucho a los países del habla española
 - E. Me parece más fácil que otras lenguas extranjeras
 - F. Mis amigos lo habrán elegido
 - G. Mi familia me lo recomendó
 - H. Otros _____

2. ¿Te parece difícil el español?
 - A. Muy difícil
 - B. Difícil
 - C. Normal
 - D. Fácil
 - E. Muy fácil

3. ¿Qué aspecto les parece más difícil del estudio del español?
 - A. Fonética
 - B. Léxico
 - C. Gramática
 - D. Comprensión auditiva y expresión oral

4. ¿Cuál será la dificultad más grande con la que te encuentras en el aspecto fonológico?
 - A. La pronunciación de “l”, “r” y “rr”
 - B. La diferencia entre “b” y “p”, “t” y “d”, “ca” y “ga”
 - C. El acento de las palabras
 - D. La pronunciación de “b”, “g” y “d” en la palabra “abogado”
 - E. La pronunciación de “l” y “n”
 - F. La pronunciación de las vocales
 - G. _____

5. ¿En el aspecto de gramática, cuál de los siguientes es el problema más grave?
 - A. Las conjugaciones
 - B. El tiempo
 - C. El modo
 - D. El uso de las preposiciones
 - E. El uso de “se”
 - F. Otros _____

6. De los verbos, ¿qu é consideras m ás complicado?
- A. Imperativo
 - B. Subjuntivo
 - C. El tiempo pasado
 - D. El aspecto imperfectivo
 - E. El modo condicional
 - F. Otros_____
7. ¿Cu á de los siguientes factores es la causa de la dificultad tuya en la compresi ón auditiva?
- A. Falta de pr ácticas
 - B. Los nativos hablan demasiado r ápido
 - C. Vocabulario limitado
 - D. Otros_____
8. ¿Qu ées lo m ás importante para hablar bien el espa ñol?
- A. Gran vocabulario
 - B. Buen dominio de la gram ática
 - C. Aprovechar oportunidades para practicar
 - D. Viajar a los pa íses hispanohablantes
 - E. Otros_____
9. ¿Prefieres escuchar callado al profesor o participar activamente en la clase?
- A. Escuchar callado
 - B. Participar activamente
 - C. Me da igual
10. ¿Te gusta m ás la forma de ense ñanza de los profesores nativos hispanohablantes o la de los profesores chinos?
- A. Los profesores chinos
 - B. Los profesores nativos
 - C. Me da igual
11. ¿Est á realmente interesado en el espa ñol?
- A. S í
 - B. No
 - C. No lo sé
12. ¿Crees que son suficientes las clases de menos de 20 horas a la semana para el aprendizaje de espa ñol?
- A. S í
 - B. No
 - C. No lo sé

13. Normalmente en una clase de 45 minutos, ¿cuánto tiempo utiliza los profesores para explicar las lecciones, y cuánto tiempo para que vosotros participéis? Si tú fuera el profesor, ¿cómo arreglaría el tiempo en clase?
14. ¿Tienes un ambiente familiar de lengua extranjera? ¿Tus padres saben español o inglés?
- A. Nadie sabe ninguna lengua extranjera
 - B. Sí hay personas que saben inglés, pero español no.
 - C. Sí hay personas que saben español, pero inglés no.
 - D. Sí hay personas que saben los dos idiomas
 - E. Hay personas que saben otras lenguas extranjeras.
 - F. Otros _____
15. ¿Tienes oportunidades de practicar español fuera de clase? ¿Qué tipo de oportunidades?
- A. Sí Muchas
 - B. Sí pero pocas
 - C. Casi no
 - D. Nunca
- Descripción de las oportunidades:
16. Además de los manuales en clase, ¿lees más libros o artículos originales o escuchas materiales auditivos en español fuera de clase? ¿Normalmente, cuántos son?
17. ¿Crees que es importante la enseñanza de gramática en clase? ¿Piensas que exige demasiado tiempo?
18. ¿Crees que es mejor que los profesores expliquen en chino o en español en clase? ¿Por qué?
19. ¿Qué opinas sobre las condiciones generales de tu aprendizaje de español? ¿Hay aspectos que no te gustan? ¿Tienes algunas sugerencias?
20. Si tuvieras la oportunidad, ¿te gustaría ir a algún país hispanohablante para aprender español? ¿Por qué?

APÉNDICE 7

1. 你本科毕业于哪个大学？你们西语系在本科教学中有语言学相关课程的设置吗？
2. 你知道什么是 *sintaxis*, *semántica* 和 *pragmática* 吗？
3. 你知道如何区分 *sintagma nominal* 和 *sintagma determinante* 吗？
4. 你知道谁是 Chomsky 吗？你了解什么是生成语法吗？
5. 你可以画出下面这两句的树形结构图吗？*Como una manzana*; 我吃苹果。
6. 如果有机会的话，你希望大学学习西语的同时接收一些语言学的基本知识吗？

En español:

1. ¿De qué universidad eres? ¿Tienes cursos relacionados con la lingüística en la enseñanza universitaria mientras estudiabas la lengua española?
2. ¿Sabes qué son la *sintaxis*, la *semántica* y la *pragmática*?
3. ¿Sabes cómo distinguir un *sintagma nominal* y un *sintagma determinante*?
4. ¿Tienes conocimientos sobre Chomsky? ¿Sabes qué es la gramática generativa?
5. ¿Puedes crear el esquema arbóreo de las siguientes dos frases: *Como una manzana*; 我吃苹果 (*Como manzanas*)?
6. Si hubiera sido posible, ¿te habría gustado recibir algunos conocimientos básicos de lingüística a lo largo de tu aprendizaje del español?